

# INKLUSION – SET I ET ELEVPERSPEKTIV

EN KVALITATIV ANALYSE



16:28

SOFIE HENZE-PEDERSEN  
CAMILLA BRØRUP DYSSEGAARD  
NIELS EGELUND  
CHANTAL POHL NIELSEN



16:28

# INKLUSION – SET I ET ELEVPERSEKTIV

EN KVALITATIV ANALYSE

SOFIE HENZE-PEDERSEN  
CAMILLA BRØRUP DYSSEGAARD  
NIELS EGELUND  
CHANTAL POHL NIELSEN

KØBENHAVN 2016  
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

INKLUSION – SET I ET ELEVPERSPEKTIV  
EN KVALITATIV ANALYSE  
Afdelingsleder: Mette Deding  
Afdelingen for Skole og uddannelse

ISSN: 1396-1810  
e-ISBN: 978-87-7119-403-6

Layout: Hedda Bank  
Forsidefoto: Colourbox

© 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd  
Herluf Trolles Gade 11  
1052 København K  
Tlf. 33 48 08 00  
sfi@sfi.dk  
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

# INDHOLD

	FORORD	5
	SAMMENFATNING	7
1	INDLEDNING	19
	Lovgivningsmæssig baggrund	20
	Teoretiske perspektiver på inklusion	21
	Faglige og sociale fællesskaber	24
	Inklusionspanelet	26
	Rapportens opbygning	27
2	FORSKNINGSDESIGN OG METODE	29
	Kvalitativ forløbsundersøgelse	29
	Interview med tilbageførte elever i almenklasser	30
	Fokusgruppeinterview med klassekammerater til tilbageførte elever	34

3	TILBAGEFØRSEL OG INKLUSION AF ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV I ALMENSKOLEN	41
	Skolestarten	42
	Skoletiden inden segregering	43
	Segregeringsprocessen	48
	Tiden i specialtilbuddet	49
	Inklusionsprocessen	54
	Tiden tilbage i almentilbuddet	55
	En god skole for mig	67
	Afrunding	71
4	KLASSEKAMMERATERNES SYN PÅ INKLUSION I DET FAGLIGE FÆLLESSKAB	73
	Klassens faglige fællesskab	74
	At få en ny elev i klassen med særlige behov	76
	Faglige inklusions- og eksklusionsprocesser i klasserne	79
	Fokus på faglige præstationer i udskoling	88
	Elever, der forlader (almen)klassen	92
	Afrunding	95
5	KLASSEKAMMERATERNES SYN PÅ INKLUSION I DET SOCIALE FÆLLESSKAB	97
	Klassen og "det sociale"	97
	Sociale inklusions- og eksklusionsprocesser i klasserne	101
	En del af fællesskabet – den enkeltes ansvar	109
	Lærerne og forældrenes ansvar for klassens sociale miljø	114
	Afrunding	119
	LITTERATUR	121
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2015	127

## FORORD

Gennem de seneste par år har ét begreb fyldt meget på landets skoler og i den politiske debat: *inklusion*. Inklusion indebærer, at så mange elever som muligt – også elever med særlige behov – skal have mulighed for aktivt at deltage i de faglige og sociale fællesskaber, som skoledagen udgør. Begrebet kom for alvor på dagsordenen efter en ændring af folkeskoleloven i 2012, hvorefter der i de følgende år blev arbejdet med en omstilling til øget inklusion i folkeskolen. En af de konkrete målsætninger var, at andelen af det samlede elevtal, der er inkluderet i folkeskolens almene klasser, skulle hæves fra 94,4 pct. i 2010 til 96 pct. i 2015. For at lykkes med denne målsætning skulle de elever, for hvem man mente, at det var meningsfyldt, skifte eller tilbageføres fra segregerede undervisningstilbud til almenområdet.

Hensigten om at inkludere så mange børn som muligt i almenområdet er ikke ny, og de danske folkeskoler har længe arbejdet med målsætningen om inklusion, blandt andet gennem undervisningsdifferentiering.<sup>1</sup> På trods af dette skete der alligevel fra midten af 1990'erne en stigning i andelen af elever i segregerede specialundervisningstilbud. Det var blandt andet denne udvikling, der foranledigede regeringen og kom-

---

<sup>1</sup>. I 1994 tilsluttede Danmark sig Salamanca-erklæringen, som fastslår intentionen om, at så mange børn som muligt skal modtage undervisning på almene skoler, og med handicapkonventionen fra 2006 blev ambitionerne om inklusion ratificeret.

munerne til at indgå aftalen om omstilling til øget inklusion i almenklasserne i 2012.

I forbindelse med lovændringen og aftalen mellem regeringen og kommunerne blev projektet *Inklusionspanelet* igangsat i 2013 som et følgeforskningsprojekt, der skulle følge de danske folkeskolars arbejde med inklusion. I skoleårene 2013/14-2015/16 har projektet fulgt elever på 5. til 9. klassetrin, fordelt på mere end 400 skoleklasser fra hele Danmark. Formålet med denne rapport er at undersøge *elevernes oplevelser* i forbindelse med omstillingen til øget inklusion. Dette belyses fra to elevperspektiver: de tilbageførte elever og deres klassekammerater.

En stor tak skal sendes til de skoler, der har deltaget i Inklusionspanelets kvalitative undersøgelse. En særlig tak skal rettes til de elever, der har medvirket i individuelle interview og fokusgruppeinterview.

Der har til det samlede inklusionspanelsprojekt været tilknyttet et ekspertpanel, bestående af såvel danske som udenlandske forskere på skole- og uddannelsesområdet. Det drejer sig om professor Peder Haug (Høgskulen i Volda, Norge), professor Jaap Scheerens (Universiteit Twente, Holland), professor Paul Bingley (SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd) og professor Mads Meier Jæger (SFI, nu Københavns Universitet). De takkes for kyndig sparring vedrørende projektets analysemetoder og fortolkningen af resultaterne. Herudover takkes programleder Jill Mehlbye fra KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning for at indgå som eksterne reviewere af denne rapport.

Undersøgelsen er gennemført som et samarbejde mellem SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. SFI har stået for at indsamle og analysere materialet om klassekammerater til tilbageførte elever i almenområdet, mens DPU har stået for at indsamle og analysere materialet om tilbageførte elever. Rapporten er skrevet af videnskabelig assistent Sofie Henze-Pedersen (SFI), lektor Camilla Brørup Dyssegaard (DPU), professor Niels Egelund (DPU) samt seniorforsker og projektleder Chantal Pohl Nielsen (SFI).

Projektet er igangsat og finansieret af Ministeriet for Børn og Undervisning, dvs. det nuværende Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

København, november 2016

AGI CSÓNKA



# SAMMENFATNING

## BAGGRUND OG FORMÅL

Denne rapport har til formål at præsentere og analysere resultaterne af de kvalitative interview, foretaget i regi af Inklusionspanelet. Vi har i rapporten udelukkende fokus på inklusion i et *elevperspektiv*. Der er foretaget individuelle interview blandt elever, der er blevet tilbageført fra segregerede specialundervisningstilbud til folkeskolens almene klasser, og der er foretaget fokusgruppeinterview blandt elever, der er klassekammerater til tilbageførte og andre elever med særlige behov i almenområdet. Eleverne er blevet fulgt over en treårig periode i skoleårene 2013/14-2015/16, og samlet set giver analyserne af det kvalitative materiale indblik i elevernes oplevelser af, hvordan den politiske målsætning om omstilling til øget inklusion er blevet udmøntet på skolerne.

Siden 2012 har målet været at inkludere så mange elever som muligt – også dem med særlige behov – i folkeskolens almindelige klasser. En forudsætning for at lykkes med denne målsætning er tilbud om den nødvendige støtte og de relevante hjælpemidler samt øget fleksibilitet til at tilrettelægge undervisningen på måder, der kan understøtte inklusion af elever med særlige behov, fx ved hjælp af holddannelse og tolærerordninger. At det har været en vanskelig opgave, vidner konklusionerne og anbefalingerne fra det såkaldte inklusionseftersyn om (Ministeriet for

Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Her blev det i foråret 2016 blandt andet anbefalet at ændre fokus fra den hidtidige kvantitative målsætning om at hæve andelen af det samlede elevtal, der er inkluderet i folkeskolens almene klasser (fra 94,4 pct. til 96 pct.), til et styrket fokus på at sikre, at alle elever oplever faglig udvikling og trivsel. Det vil sige, at mangfoldigheden i de almindelige klasser skal fastholdes – både hvad angår særlige behov og faglige niveauer – men man går bort fra den kvantitative målsætning for niveauet af inklusion.

Det kvalitative materiale til denne rapport er blevet indsamlet i en periode, hvor der har været flyttet elever fra specialklasser og specialskoler til folkeskolens almene klasser, samtidig med at færre elever er blevet segregeret til specialundervisningstilbud.<sup>2</sup> I skoleåret 2010/11 var der ca. 1.800 elever, der var blevet tilbageført. I 2014/15 drejede det sig om ca. 6.000 tilbageførte elever (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Det svarer til, at der i gennemsnit har været *4-5 flere* elever, der er blevet tilbageført til almenundervisningen *per skole* i 2014/15, sammenlignet med situationen fire år tidligere. Skolerne har således i perioden, som denne undersøgelse dækker over, skullet tage imod flere elever med forskellige faglige, sociale og/eller adfærdsmæssige udfordringer. Det har selvsagt krævet en indsats af både ledelser, medarbejdere og klassekammerater at tage imod de nye elever og særligt at sikre, at de både fagligt og socialt trives i deres nye klasser. Resultaterne fra vores kvalitative analyser giver et indblik i, hvordan det er gået, set fra både de tilbageførte elevers side og fra deres klassekammeraters.

#### DE TILBAGEFØRTE ELEVER ER GLADE FOR AT VÆRE TILBAGE I ALMENKLASSERNE, MEN DER ER STADIG UDFORDRINGER

De tilbageførte elever i Inklusionspanelet har alle gennem deres skoletid oplevet flere forskellige skoleskift – først fra almenområdet til specialområdet og efterfølgende fra specialområdet tilbage til almenområdet. Om deres første tid i almenskolen før segregering fortæller flere af de tilbageførte, at de var glade for skolen, men de stigende faglige og/eller adfærdsmæssige problemer og den udskillelse, de har været ude for, har været belastende, både personligt og socialt. Langt de fleste af de 21 in-

---

2. Fra skoleåret 2010/11 til skoleåret 2014/15 viser tal fra afrapporteringen af inklusionseftersynet (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016), at der er blevet ca. 6.800 færre elever i de segregerede specialundervisningstilbud. Det er ikke alle nødvendigvis tilbageførte elever, men tallet dækker også over, at færre elever er segregeret til et specialundervisningstilbud i perioden. Den største ændring er sket i starten af denne periode.

terviedede tilbageførte elever har været glade for deres tid i specialtilbuddene, hvor de gik på de yngste klasser, oftest med to voksne i klassen, og hvor de oplevede, at de faglige krav var bedre tilpasset deres individuelle behov, omend nogle savnede mere social kontakt med klassekammeraterne, da store afstande til specialskolen vanskeliggjorde aftaler uden for skoletiden.

Da tilbageførsel kom på tale, var der megen ængstelse blandt eleverne, dels i forbindelse med igen at skulle skifte, dels i forbindelse med de øgede faglige krav, de mente ville komme i almenområdet. Der har også været en frygt for at blive betragtet som ”anderledes”. Om tiden tilbage i almenklassen gælder, at de fleste elever er glade for at være i klassernes fællesskab (fx det at komme bort fra en ”specialklasseidentitet”), men de oplever også udfordringer i forbindelse med at få den hjælp og støtte, som de har brug for (fx at anvende elektroniske hjælpemidler eller til at få tilpasset undervisningen til deres faglige niveau). Endelig lægger terminsprøver og 9. klassesprøven et stort pres på eleverne i udskolingen.

I modsætning til den tid, hvor eleverne startede i skole, er der i dag et stærkere politisk fokus på inklusion – både nationalt og kommunalt. Dette kan betyde at færre elever fremover kan undgå de vanskelige skoleskift, som de tilbageførte elever har oplevet. Analysen i denne rapport peger på, at såvel segregering som inklusion har været processer, der socialt har været belastende for eleverne, og alene muligheden for at kunne undgå dette i fremtiden vil rumme store positive momenter.

#### FOR KLASSEKAMMERATERNE TIL TILBAGEFØRTE ELEVER ER DET AT HAVE SÆRLIGE BEHOV IKKE NOGET SÆRLIGT

I almenklasserne fortæller de tilbageførte elevers klassekammerater, at de ikke i udgangspunktet bemærker, at nogle elever har særlige behov og derfor brug for ekstra støtte i nogle sammenhænge. For klassekammeraterne er det (blevet) en naturlig del af deres dagligdag i klassen, at undervisningen differentieres, og der gives ekstra støtte til bestemte elever. Derimod har andre elevers adfærd, væremåde, indstilling og interesser stor betydning for, hvordan de øvrige elever opfatter dem og deres deltagelse i klassefællesskabet – både fagligt og socialt. Dette handler dog ikke kun om elever med særlige behov, men om elever generelt i klassen. Det tyder på, at det i de fleste klasser, hvor vi har gennemført fokusgruppeinterview, er lykkedes at skabe et miljø, hvor det er naturligt, at

elever har forskellige behov og alligevel kan opleve sig som en del af klassefællesskabet.

Når vi således ser snævert på inklusion i almenklasserne og udelukkende ser på elever, der er tilbageført eller har særlige behov, så peger klassekammeraternes fortællinger om klassen og dens elever på, at tilstedeværelsen af elever med særlige behov ikke har negativ betydning for deres (dvs. klassekammeraternes) oplevelse af hverdagen. Hvis vi vender blikket mod resultaterne fra Inklusionspanelets spørgeskemaundersøgelse blandt elever, ser vi også, at eleverne generelt trives godt. Trivslen blandt klassekammerater til elever med særlige behov ligger gennem hele undersøgelsesperioden på et ganske højt og stabilt niveau. Det peger i retning af, at den øgede inklusion ikke har ændret ved klassekammeraternes skoletrivsel, hvor de fleste giver udtryk for en fortsat høj trivsel. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen trivedes de tilbageførte elever gennemsnitligt lidt dårligere end deres klassekammerater i de første spørgerunder, men i løbet af dataindsamlingen er der små tegn på en positiv udvikling. Der er dog udsving i udviklingen, hvilket betyder, at vi ikke kan være sikre på, at det er tale om vedvarende positive ændringer (Nielsen & Rangvid, 2016).

Endelig er det en særskilt pointe, at når klassekammeraterne til elever med særlige behov omtaler elever, som de oplever står uden for klassens fællesskaber, så taler de ikke specifikt om elever med særlige behov, men om *forskellige elevtyper*, som af varierende årsager ikke er med i fællesskabet. Det er derfor nødvendigt at se inklusion i et bredere perspektiv – dvs. ikke blot som omhandlende elever med særlige behov, men omhandlende alle de forskellige elevtyper, som optræder i klasserne, og som på den ene eller den anden måde er i ”risiko” for at være lidt anderledes end det store, brede fællesskab. Elevernes oplevelser af inklusion falder på den måde i tråd med anbefalingerne fra fx inklusionseftersynet og det øgede fokus på kvalitativ inklusion (Alenkær, 2012; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). I stedet for at holde et snævert fokus er der behov for at kigge bredere på inklusion som gældende for *alle*.

#### ALMENKLASSERNE SOM INKLUDERENDE FÆLLESSKABER?

Når vi anskuer inklusion i et bredere perspektiv og ser på, i hvilken udstrækning klasserne fungerer som inkluderende faglige og sociale fællesskaber for eleverne i klasserne generelt, ser vi, at der finder forskellige

processer sted, hvor nogle er inkluderende for nogle elever, mens de samtidig er ekskluderende for andre.

#### POTENTIALE FOR INKLUSION OG RISIKO FOR EKSKLUSION I KLASSERNES LÆRINGSFÆLLESSKABER

Ser vi på klassernes faglige fællesskaber, er der mange ligheder mellem de tilbageførte elevers og deres klassekammeraters oplevelser. Begge grupper af elever fortæller om klasserumsaktiviteter, der i nogle tilfælde begrænser enkelte elevers deltagelse, men analysen peger samtidig på, at aktiviteterne med den rette organisering kan bruges til at understøtte inklusion i det faglige fællesskab.

Analysen af elevernes oplevelser tyder på, at særligt én bestemt klasserumsaktivitet bør have opmærksomhed fremover: gruppearbejdet. Flere af de tilbageførte elever fortæller om begrænset mulighed for deltagelse i gruppearbejdet, hvor andre (fagligt stærke) elever tager styring – et billede, som deres klassekammerater også tegner. Det er derfor en aktivitet, der rummer en stor risiko for faglig eksklusion – og derfor en aktivitet, der kræver særlige overvejelser fremadrettet.

Hvor de tilbageførte elever giver udtryk for en oplevelse af manglende undervisningsdifferentiering og støtte i almenklasserne, så har deres klassekammerater positive erfaringer med brugen af undervisningsdifferentiering og støtte – så længe metoderne er organiseret på en hensynsfuld måde, der ikke udstiller elevernes forskellige faglige niveauer. Det er værd at bemærke, at der her er tale om to forskellige elevperspektiver – hvor nogle af de tilbageførte elever oplever et behov for faglig støtte, tilhører deres interviewede klassekammerater ofte den del af klassen, der relativt set (i forhold til de tilbageførte elever) i mindre grad oplever faglige udfordringer. Det kan derfor tænkes, at de tilbageførte elever er mere opmærksomme på de situationer, hvor de har oplevet en *manglende* støtte, mens klassekammeraterne i mindre grad *bemærker*, hvornår der finder eller ikke finder undervisningsdifferentiering og støtte sted. At forberede undervisningsdifferentiering eller tilbyde ekstra støtte til enkelte elever er ressourcekrævende, men analysen peger på, at netop disse pædagogiske metoder har et potentiale for at understøtte inklusion i læringsfællesskaber ved at gavne de elever, der har brug for faglig hjælp, mens det ikke vil berøre de øvrige elever i negativ forstand. Lige på dette punkt viser spørgeskemaundersøgelserne fra Inklusionspanelet, at når det gælder deltagelse i læringsaktiviteter, er der fortsat et gab mellem til-

bageførte elever og støtteelever på den ene side og de øvrige elever på den anden – om end udviklingen også her er svingende (Nielsen & Rangvid, 2016). Trods udsvingene i spørgeskemaundersøgelsen ligger tilbageførte elever og elever med særlige behov gennem hele undersøgelsesperioden under deres klassekammerater. Resultaterne peger således på, at der fortsat skal arbejdes i retning af at sikre øget deltagelse i læringsaktiviteter for de tilbageførte elever og støtteelever, og undervisningsdifferentiering og velgennemtænkt støtte kan være mulige veje dertil.

Efterhånden som eleverne bliver ældre, ændrer klassens faglige miljø sig og går mod et øget fokus på (individuelle) faglige præstationer. Fra 8. klasse begynder eleverne at få standpunktskarakterer, og der foretages en uddannelsesparathedsvurdering af hver enkelt elev i både 8. og 9. klasse. I denne kontekst af faglige vurderinger og mål oplever eleverne, at klassefællesskaberne får et tydeligere fagligt udtryk. Denne udvikling gør, at inklusion i de ældste klassers faglige fællesskaber fremstår særligt vanskelig. For nogle elever, der har faglige udfordringer, betyder den øgede faglige fokusering, at de bliver lidt opgivende i forhold til deres faglige deltagelse og dermed bliver skubbet ud i periferien af – eller helt ekskluderet fra – klassens læringsmiljø. Man kan forestille sig, at de elever, der oplever dette, er elever, hvis faglige ”underskud” i forhold til de andre elever er blevet bygget op over en årrække, men bliver mere synligt i 8.-9. klasse, efterhånden som de begynder at få karakterer, og 9. klassesprøven nærmer sig. Der ligger derfor et arbejde i fremover at sikre, at der skabes inkluderende læringsmiljøer – ikke mindst i udskolingen – hvor fokus på karakterer og folkeskolens afsluttende prøver ikke må skygge for den enkelte elevs mulighed for faglig deltagelse og udvikling. Analysen giver ikke mulighed for at drage konklusioner om, hvad der kan gøres for at løse problemet, men tydeligt er det, at der her er en særlig problematik, der bør tages hånd om.

#### BETYDNINGEN AF AT LIGNE HINANDEN I KLASSERNES SOCIALE FÆLLESSKABER

De tilbageførte elever og deres klassekammerater fortæller entydigt, at den altoverskyggende præmis for etableringen af venskaber er, at eleverne *ligner* hinanden. For at være en del af det sociale fællesskab er det i elevernes øjne vigtigt, at medlemmerne har én eller flere fællesnævneresåsom fælles interesser eller væremåde.

De sociale miljøer i klasserne bærer præg af at være fællesskaber, der er *passivt ekskluderende* fremfor *aktivt inkluderende*. I elevernes venskaber er de primært sammen med andre elever, der ligner dem selv på den ene eller den anden måde, mens de, der ikke har nogen fællesnævner med de andre i klassen, risikerer at stå uden for fællesskabet. I klasserne er der sjældent tale om direkte afstandtagen eller tegn på decideret mobning, hvor nogle elever skubbes ud af fællesskabet, men derimod en passiv konstatering af manglende fællesnævner, som gør, at socialt samvær mellem nogle elever begrænses. Samtidig giver klassekammeraterne til de tilbageførte elever udtryk for, at det bliver sværere og sværere at forandre de sociale fællesskaber, efterhånden som eleverne bliver ældre, og venskabsbånd har været knyttet over længere tid. De sociale fællesskaber i klasserne kommer derfor ofte til at fremstå fasttømrede og uforanderlige.

I lyset af dette er det positivt, at de tilbageførte elever fortæller, at inklusionen har betydet, at de har fået flere sociale kontakter i *fritiden*. Der er dog fortsat flere af de tilbageførte elever, der fortæller få venskaber eller en tendens til at trække sig fra det sociale fællesskab på grund af manglende fælles interesser. Også her genkendes billedet af en lidt mindre grad af deltagelse i sociale aktiviteter blandt de tilbageførte elever, sammenlignet med klassekammeraterne fra Inklusionspanelets spørgeskemaundersøgelse. Dog svinger niveauet også her på tværs af dataindsamlingen, og der ses derfor ikke en tydelig udviklingstendens (Nielsen & Rangvid, 2016).

#### FLERE AKTØRERS ANSVAR AT UNDERSTØTTE INKLUSION

For at skabe klasse miljøer, hvor elevernes mulighed for deltagelse, anerkendelse og udvikling har de bedste betingelser, kræver det, ifølge eleverne, involvering og opbakning fra flere aktørers side, herunder pædagogiske medarbejdere både på og uden for skolen samt klassens forældre.

Det er interessant at bemærke, at de skoleaktiviteter og fora, som analysen fra et elevperspektiv peger på virker understøttende i forhold til at skabe inkluderende fællesskaber, har en høj grad af lærerstyring. Det drejer sig om hensynsfuld organisering og gennemførelse af klasserumsaktiviteter såsom undervisningsdifferentiering og støtte, som kan bidrage til elevens inklusion. Modsat når eleverne arbejder sammen (fx i grupper) eller er sammen socialt uden for undervisningen, har inklusionen vanskeligere betingelser, og der er større risiko for eksklusion af elever. Dette kan hænge sammen med, at klassernes faglige fællesskaber primært følger

en klar struktur og er voksenstyrede, mens elevernes sociale relationer primært udfolder sig i ustrukturerede sammenhænge (fx frikvartererne). Det peger derfor på, at det pædagogiske personale har en væsentlig betydning for, hvordan klasserne som inkluderende miljøer udmøntes i praksis – og at der allerede er pædagogiske greb, som kan understøtte den faglige inklusion – men at der samtidig er behov for et særligt fokus på klassernes sociale fællesskaber fremover.

Samtidig spiller støtten fra betydningsfulde voksne en stor rolle for de tilbageførte elevers inklusion i almenområdet. Der er ofte tale om lærere eller pædagoger, som eleverne har mødt enten i specialtilbuddet eller efter inklusionen. Fælles for disse voksne er, at de har kendskab til elevernes faglige og sociale vanskeligheder og støtter dem i deres deltagelse i og uden for undervisningen. Derudover fortæller nogle af eleverne, at de har fundet støtte hos en kontaktperson, psykolog eller AKT-lærer, som de har kunnet snakke med efter behov. Det vidner om, at de tilbageførte elever har behov for tryghed i form af kendte voksne, der har viden om den enkelte elevs behov og udfordringer – et behov for tryghed, som vi også finder i andre undersøgelser af sårbare børn og unges skolegang (Henze-Pedersen, Lausten & Nielsen, 2016; Niss m.fl., 2016).

Endelig nævner nogle få af klassekammeraterne, at deres egne og andres forældre også har et ansvar for at skabe et godt klassemiljø. Særligt det, at forældrene kender hinanden og hinandens børn, oplever eleverne har betydning for, om forældrene tager initiativ til fx at igangsætte arrangementer for alle klassens elever. Andre undersøgelser har vist, at både det pædagogiske personale og forældrene til elever med særlige behov vægter skole-hjem-samarbejdet højt – og også understreger vigtigheden af et godt samarbejde med den samlede forældregruppe, da deres opbakning til inklusion er vigtig (Niss m.fl., 2016; Pedersen, Kollin & Ladekjær, 2016). Fraværet af forældrene i elevernes fortællinger om inklusion kan være et tegn på, at forældreinvolveringen i inklusionsarbejdet bør styrkes endnu mere på skolerne.

Inklusion er under alle omstændigheder et arbejde, der ikke kun finder sted på den enkelte skole, men involverer pædagogisk personale i skolen, fra tidligere undervisningstilbud og forældrene i hjemmene. Et tæt samarbejde mellem disse aktører, fx i form af videndeling om elevernes ressourcer og behov, italesættelse af elevernes forskellighed og opbakning til sociale arrangementer, synes derfor vigtigt i forhold til at understøtte arbejdet med inklusion.



## PERSPEKTIVERING: FRA "SEGREGERING OG TILBAGEFØRSEL" TIL "FASTHOLDELSE AF ELEVER I ALMENKLASSERNE"

Når vi ser frem mod de kommende år, vil inklusion i mindre grad bestå af tilbageførsel – dvs. handle om nogle bestemte elever, der flyttes fra én skolekontekst til en anden. Inklusion vil fremover i endnu højere grad bestå i, hvordan klasserne i almenområdet lykkes med at rumme og fastholde forskellige elevtyper med hver deres faglige og sociale ressourcer og behov. Vi går således fra en tid, præget af segregering og tilbageførsel, til en tid, hvor fokus bliver på fastholdelse af elever i almenklasserne.

Fra elevernes perspektiv kan alene det, at der fremover vil være *farre* elever, der skal skifte mellem forskellige undervisningstilbud, være positivt. De tilbageførte elever fortæller om vanskelige overgange, når de skal starte i en ny klasse, mens klassekammeraterne også fortæller, at det kan være svært for nye elever at blive en del af klassen – overgangsprocesser, som elevernes fortællinger peger på kan blive vanskeligere, jo ældre de bliver. Det er i disse overgange, at elever – både generelt og særligt, hvis de har faglige eller sociale udfordringer – oplever sig sårbare, og hvor risikoen for *ikke* at komme ind i et af klassens fællesskaber er stor. Hvis eleverne fremover er en del af almenklasserne fra starten af deres skolegang, kan disse risikofyldte overgange undgås. Det kræver dog, at der skabes inkluderende fællesskaber i klasserne, der understøtter inklusionen tidligt og vedvarende gennem et *helt* skoleliv.

Analysen i rapporten peger både på positive og negative elementer af den inklusionsproces, der har fundet sted gennem de sidste tre år. Overordnet set er de tilbageførte elever glade for at være tilbage i almenklasserne, og deres klassekammerater fortæller ikke om oplevelser, som indikerer at inklusionsprocessen har påvirket dem negativt. Alligevel giver begge elevgrupper udtryk for, at der fortsat er elever, der har svært ved at blive eller være en del af klassernes fællesskaber. Når vi ser fremad, finder vi, at det særligt er inden for to områder, at der kan være udfordringer. Det drejer sig om det faglige fællesskab (særligt i udskolingen) samt elevernes sociale fællesskaber (som i høj grad synes at være baseret på enshed). Vores analyser peger på, at det pædagogiske personale har en særlig rolle at spille i forhold til at få de faglige fællesskaber til at fungere gennem struktur og en vis grad af voksenstyring. Hvad angår de sociale fællesskaber, tyder vores analyser på, at der fortsat skal arbejdes i retning af en mere aktiv, inkluderende anerkendelse af forskelligheder blandt eleverne. Samtidig er det vigtigt, at voksne i og uden for skolen påtager

sig et ansvar for, at der rent faktisk *bliver* plads til *alle* elever i mindst et af klassens sociale fællesskaber for at undgå den mere passive eksklusion, der tilsyneladende forekommer.

#### FRA "VI LIGNER HINANDEN" TIL "VI ER LIGE FORSKELLIGE"

I en inklusionssammenhæng, hvor udgangspunktet er accept og anerkendelse af hinandens forskellighed, kan elevernes enshedsbaserede inklusions- og eksklusionsprocesser blive barrierer, når vi ser frem mod de kommende års inklusionsarbejde. Elevernes sociale relationer bygger i høj grad på forestillinger om enshed, og dette implicitte kriterium for venskaber kan betyde, at de, der opfattes som ens i højere grad anerkendes som en del af et fællesskab, mens de, der opfattes som anderledes, er i risiko for at blive ekskluderet. Det er en praksis, hvor enkelte elever enten passer ind i helheden (dvs. i det store fællesskab eller i de mindre fællesskaber i helheden) eller ikke passer ind – og dette kan blive en barriere. For når fokus blandt eleverne er på det, som får dem til at ligne hinanden, så kan det spænde ben for et positivt og inkluderende syn på forskellighed.

At ændre elevernes eksisterende praksis i forhold til enshedsbaserede venskaber er en opgave, hvor der langt fra ligger simple løsninger lige for. Det er en praksis, som er beskrevet i tidligere undersøgelser om børn, unge og venskaber – også i skolesammenhænge (se fx Højlund, 2002; Gilliam, 2009). Det tyder derfor på, at det er en praksis, der ligger dybt i børnene, men også i de institutioner, de færdes i. Tidligere studier, der ligger for lovændringen i 2012, har peget på, at praksis i danske dagtilbud og skoler er med til at nedtone forskelle og fremhæve ligheder som en konsekvens af tanken om, at alle er lige og derfor skal behandles ens. Samtidig indeholder disse institutioner klare idéer om, hvad der er passende og upassende adfærd – og dermed hvilken adfærd der ikke passer ind og bør ændres (Bundgaard & Gulløv, 2006; Gilliam, 2009). Enshed og det at transformere den enkelte til at være en del af en fastdefineret "rigtig" helhed har således gennem årene været en underliggende logik i danske institutioner for børn. Selv om disse førnævnte studier ligger for den øgede omstilling til inklusion, og man fx ikke længere taler om "problembørn" eller "diagnosebørn", så peger en ny undersøgelse på, at det pædagogiske personale på skolerne fortsat har forskellige tilgange til inklusion. Dette kommer blandt andet til udtryk i, at dele af det pædagogiske personale fortsat mener, at hvis en elev møder udfordringer i

klassen, så er det den enkelte, der ikke passer ind i helheden, og derfor den enkelte, der skal ændre sig (Pedersen, Kollin & Ladekjær, 2016).

For at en ændring blandt eleverne kan finde sted, er der behov for at de voksne, der omgiver eleverne, har en praksis, der bidrager til, at ingen elever bliver udpeget eller udstillet som forskellige fra en ens helhed, men at alle elever er en del af fællesskabet *i kraft* af deres forskellighed. En vej til dette kunne være igennem en ”institutionel åbenhed” om børns forskelligheder, dvs. en kultur i de institutioner børnene færdes i, hvor både børn og voksne kan tale åbent og positivt om hinandens forskellighed, fx om forskellige ressourcer og behov. Dette vil kræve opbakning fra og involvering af børnenes forældre, som skal tillade denne åbenhed. En sådan institutionel åbenhed med fokus på forskellighed kan bidrage til at skabe miljøer, hvor det er socialt accepteret at være forskellige, og alligevel være en del af fællesskabet. På den måde kan der skabes et rum i skolen, hvor det at være forskellige anerkendes som et positivt forhold, der ikke skal træde i baggrund eller udviskes *før* eleverne kan være en del af klassens fællesskaber.

## FORSKNINGSDESIGN OG METODE

Inklusionspanelet har fulgt folkeskolernes arbejde med inklusion over en periode på tre år. Undersøgelsen er gennemført som et samarbejde mellem SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

Undersøgelsen er designet som en kvalitativ forløbsundersøgelse, hvor de samme elever er blevet interviewet op til tre gange med ét års mellemrum i skoleårene 2013/14-2015/16. Da projektet startede, gik eleverne i 5. og 7. klasse, og ved afslutningen gik de i 7. og 9. klasse.

For at belyse oplevelsen af inklusion i en tid, hvor elever er blevet flyttet fra en segregeret undervisningskontekst til almenområdet, har både tilbageførte elever og deres klassekammerater i almenklasserne deltaget i undersøgelsen. I alt har 21 elever, der tidligere har gået i et segregeret undervisningstilbud, men efter lovændringen er blevet tilbageført til en klasse i almenområdet, deltaget i undersøgelsen. Disse elever har deltaget i individuelle interview. Derudover har i alt 66 klassekammerater til tilbageførte elever og andre elever med særlige behov, fordelt på syv klasser, deltaget i fokusgruppeinterview.

#### INDIVIDUELLE INTERVIEW MED TILBAGEFØRTE ELEVER

Interview med de tilbageførte elever er gennemført som individuelle interview af ca. 45 minutters varighed i et mødelokale på deres skole. Interviewene var semistrukturerede (Kvale, 1997) og dækkede en række overordnede fokuspunkter, herunder læring, trivsel, segregerings- og inklusionsproces, skolereformen, 9. classesprøven og fremtidsplaner.

Fokus har været på inklusion, men ved det første interview med eleverne er valgt en livshistorisk fremgangsmåde, og der er blevet spurgt ind til oplevelserne helt tilbage til skolestarten. Begrundelsen for denne tilgang har været, at de indledende skoleerfaringer ikke kan undgå at influere på elevernes senere skoleliv, herunder den segregation, der er sket samt den efterfølgende inklusionsproces.

#### FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED KLASSEKAMMERATER TIL TILBAGEFØRTE ELEVER ELLER ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV

Inklusion er en proces, der ikke kun berører elever, der flyttes fra et specialtilbud til en klasse i almenområdet, men også de klassekammerater, der skal modtage de tilbageførte elever. Derfor har vi gennemført fokusgruppeinterview i syv forskellige klasser for at få indsigt i, hvordan eleverne i de modtagende klasser oplever inklusion.

Fokusgruppeinterviewene foregik i en dobbeltlektion på skolerne, hvor eleverne diskuterede temaer om læring, trivsel og inklusion. Temaerne var de samme i hver af de tre dataindsamlingsrunder, mens de enkelte spørgsmål blev tilpasset ud fra besvarelsene i de tidligere fokusgruppeinterview. For at støtte eleverne i interviewet og gøre det muligt at tale om potentielt sårbare inklusions- og eksklusionsprocesser uden at udpege specifikke elever, benyttede vi i samtlige fokusgruppeinterview visuelle metoder, herunder billeder, kortlægning, rangering, vignetter og holdningskontinuum.

#### RAPPORTENS ANALYSER OG KAPITLER

Rapporten er udarbejdet i et samarbejde mellem SFI og DPU. Camilla Brørup Dyssegaard og Niels Egelund fra DPU har skrevet kapitel 3 med analysen af de tilbageførte elever. Sofie Henze-Pedersen og Chantal Pohl Nielsen fra SFI har skrevet kapitel 4 og kapitel 5 med analysen af klassekammeraterne til de tilbageførte elever eller elever med særlige behov. Sammenfatning, indledning (kapitel 1) samt forskningsdesign og metode (kapitel 2) er skrevet samlet af rapportens fire forfattere.

## INDLEDNING

I 2012 vedtog Folketinget en lovændring om øget inklusion i den danske folkeskole. Lovændringen betød, at flere elever med særlige behov skulle inkluderes i den almene folkeskole, samtidig med at deres og de øvrige elevers faglige resultater blev forbedret og deres trivsel fastholdt (Undervisningsministeriet, 2012).

I forbindelse med lovændringen igangsatte Ministeriet for Børn og Undervisning<sup>3</sup> følgeforskningsprojektet *Inklusionspanelet*, som har fulgt folkesko-lernes arbejde med inklusion i en treårig periode i skoleårene 2013/14- 2015/16. Denne rapport analyserer resultaterne fra projektets kvalitative undersøgelse blandt tilbageførte elever og deres klassekammerater i almenklasserne. Fokus er således på inklusion set i et *elevperspektiv*.

Rapporten har fokus på en særlig periode i skolernes arbejde med inklusion. Den beskriver tiden, efter at lovændringen om øget inklusion trådte i kraft, og belyser de tilbageførte elevers overgange eller bevægelser mellem forskellige klasse miljøer. Rapporten belyser overgangene fra to elevperspektiver: de tilbageførte elever og deres klassekammerater. De tilbageførte elever fortæller os, hvordan de oplever det at flytte fra én skolekontekst til en anden – først fra en almenklasse til en specialklasse og efterfølgende fra specialklassen tilbage til almenområdet –

---

3. I dag Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

mens deres klassekammerater giver os et indblik i, hvordan de modtagende almenklasser fungerer som inkluderende miljøer.

Samlet set er undersøgelsens formål at bidrage med viden om, hvordan eleverne *oplever* inklusion i praksis, og hvordan klassemiljøerne – og aktørerne heri, dvs. lærere, elever og forældre – i elevernes øjne skaber mulighed for faglig og social deltagelse og anerkendelse blandt de forskellige elever i klassernes fællesskaber. Vi har i denne rapport således udelukkende fokus på elevernes oplevelser med inklusion.

## LOVGIVNINGSMÆSSIG BAGGRUND

Inklusion er det bærende princip i Salamanca-erklæringen, som Danmark tilsluttede sig i 1994, og i FN-konventionen, som Danmark har ratificeret den 13. juli 2009 (UNESCO, 1994). Det betyder samlet set, at elevers udvikling og læring i videst muligt omfang skal understøttes i den almindelige folkeskole og i den enkelte elevs nærmiljø. Det fremgår af FN-konventionen, at deltagerstaterne skal sikre et inkluderende uddannelsessystem på alle niveauer, som blandt andet tager sigte på, at personer med handicap får den nødvendige støtte i det almindelige uddannelsessystem.

I foråret 2010 gennemførte Finansministeriet, som opfølgning på kommuneaftalerne mellem Regeringen og KL, en analyse af specialundervisningen i folkeskolen (Finansministeriet, 2010). Analysen pegede på, at den almene undervisning i folkeskolen, med en hensigtsmæssig tilrettelæggelse, kan tilbyde et godt undervisningsmiljø for elever med særlige behov. Regeringen gennemførte på baggrund heraf en lovændring i 2012. Regeringen og KL har aftalt at arbejde for en mere inkluderende folkeskole ved at nedbringe segregeringsgraden (dvs. andelen af elever, der modtager undervisning i segregerede undervisningstilbud), samtidig med at fagligheden løftes og elevernes trivsel fastholdes. Processen følges forskningsmæssigt blandt andet i det såkaldte Dokumentationsprojekt (Baviskar m.fl., 2013, 2014, 2015) samt i nærværende projekt Inklusionspanelet (se fx Lynggaard & Lausten, 2014; Christensen & Nielsen, 2015; Keilow m.fl., 2016; Skou, Christensen & Nielsen, 2016).

## TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ INKLUSION

Noget af det tidligste systematiske arbejde om inklusion findes i Booth & Ainscow (2002), hvor det hedder:

Inklusion indebærer forandring. Det er en konstant proces mod at øge læring og deltagelse for alle elever. Det er et ideal, som skoler kan stræbe mod, men som aldrig fuldt ud kan opnås. Men inklusion sker, samtidig med at processen omkring at øge deltagelse påbegyndes. En inkluderende skole kan karakteriseres som en, der er i kontinuerlig udvikling (s.3).

Det hedder videre: ”Udvikling af inklusion kræver en reduktion af de former for praksis, der befordrer eksklusion” (s. 3). Eksklusion er alle de midlertidige eller længerevarende pres, som forhindrer fuld deltagelse i undervisningen. Sådanne pres kan være et resultat af vanskeligheder med at samarbejde, med at forstå det, der undervises i, eller som en oplevelse af ikke at blive værdsat som den, man er. Inklusion består i at minimere alle hindringer for uddannelse hos alle elever.

Begrebet inklusion forbindes, ifølge Ainscow m.fl. (2006), fortsat ofte med elever med særlige behov, hvilket i sig selv kan være med til at opstille barrierer for at opnå en inkluderende praksis. Fokusering på elever med særlige behov er med til at indsnævre den bredere forståelse af inklusion som det at udvikle en skole for alle elever. På denne måde bliver uddannelsesvanskeligheder fortsat tolket ud fra en fejlfindingsmodel, som ofte videregives til lærere, forældre og elever på trods af kommunens og skolens overordnede målsætning om udviklingen af en mere inkluderende skole.

Der er mange perspektiver på inklusion. Inklusion kan for eksempel ses ud fra Manchester-modellen, som er udviklet på baggrund af banebrydende arbejde af Ainscow m.fl. (2006). Modellen arbejder med en tredeling, hvor inklusion defineres som tilstedeværelse, deltagelse og læring. Man kan også se på inklusion, som den opleves, dvs. med udgangspunkt i elevens oplevelse af at være i et fællesskab og aktivt deltage i et fællesskab. Det er dette sidstnævnte perspektiv, der er i fokus i denne rapport.

Ambitionerne om øget faglighed og trivsel hos eleverne i folkeskolen gælder både for elever i det almene undervisningstilbud og for elever, som modtager undervisning i specialtilbud. Det er dog ikke alle

elever, som kan få et fyldestgørende undervisningstilbud i den almene undervisning. Elever, der har et omfattende støttebehov, skal derfor fortsat henvises til specialundervisning i specialklasser og specialskoler. Alle elever skal blive så dygtige, de kan, og alle elever skal trives i skolen.

Der findes allerede meget viden om, hvordan der kan sikres inkluderende læringsmiljøer og høj faglighed i specialundervisningen. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013) har blandt andet udarbejdet et systematisk forskningsreview af internationale undersøgelser om effekten af inklusion af elever med særlige behov. Det viser, at en øget inklusion kan styrke alle elevers læring. Dette kræver, at de – ledere, lærere og andre medarbejdergrupper – som arbejder med inklusion i praksis, har viden om undervisning af elever med særlige behov og adgang til ressourcepersoner, som kan vejlede og støtte deres arbejde.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard, Larsen & Hald, 2013) har også gennemført en kortfattet systematisk forskningskortlægning om inklusion, trivsel og selvværd for elever med særlige behov i grundskolen. Her peges der på, at elever med særlige behov er mindre socialt inkluderede og socialt accepterede af deres klassekammerater end andre elever. Det ses endvidere, at vellykket inklusion afhænger af lærernes tilgang til elever med særlige behov. Positive lærer-elev-relationer og faglige forventninger til alle elever er et succeskriterium for inklusion. Lærere, der har en tilgang til elever med særlige behov, som bygger på, at specialtilbud er bedre for disse elever, påvirker trivsel og selvværd hos både almenelever og elever med særlige behov negativt. Ifølge reviewet er læreres accept af inklusion, faglige forventninger, sociale forventninger og kendskab til indsatser, der har effekt i forhold til alle elevers trivsel og selvværd, en essentiel del af vellykket inklusion.

På dansk grund har Mehlbye (2009) gennemført en longitudinal undersøgelse af 128 elever, der afsluttede deres skoleforløb i specialklasser eller specialskoler i 2006 og 2007 for blandt andet at få et indtryk af deres oplevelse af at gå fra almenundervisningen til specialtilbuddet. Undersøgelsen er gennemført ved hjælp af årlige spørgeskemaundersøgelser, suppleret med telefoninterview med de unge eller deres forældre. De unge har overvejende oplevet, at det er en lettelse for dem at komme i specialklasse. Dette både fordi de bliver undervist sammen med andre elever, som også har faglige og eventuelt sociale problemer, og fordi de slipper for den mobning, der kan finde sted fra de andre elevers side. Der er



desuden i specialklassen mere opmærksomhed på og dermed mere støtte til den enkelte elev fra lærernes side end i den almindelige folkeskoleklasse, da der er flere lærere på klassen samt et begrænset elevtal.

Undersøgelsen viser endvidere, at skolerne peger på både mangel på uddannede specialundervisningslærere på alment skolerne og mangel på kvalificeret faglig supervision af lærerne samt behovet for en mere grundig visitation og re-visitiation af elever til specialtilbud (Mehlbye, 2009). I klasserne sad, ifølge skolerne, ”fejlhenviste elever”, der forbliver i specialklassen, selvom de bør henvises til et andet tilbud. Ifølge skolerne skyldes det, at såvel visitationen som den årlige re-visitiation af elever til specialklasse ikke er tilstrækkeligt grundig.

Tetler (2009) har studeret 24 elever og deres læringsmiljøer i 23 skoler i 18 kommuner. Eleverne her er fordelt på forskellige diagnostiske kategorier og i forskellige grader af inklusion. 15 af eleverne er tilknyttet almenpædagogiske miljøer, 8 går i specialklasser og 3 går i specialskoler. Den overordnede konklusion er, at forældrene oplever at være ”i stadig kamp” for deres børn, og når forældrene udtrykker kritik, så er den oftest vendt mod skolen som system og ikke mod dens lærere. Eleverne udtrykker sig generelt positivt om deres læringsmiljø, om end de føler, at de er ”på overarbejde”, og at blandt andet lektiebyrden i almenmiljøerne er for stor. Udtrykker eleverne kritik, går den mest på de fysiske rammer og på manglende arbejdsro. Mange lærere oplever, at de ”famler i blinde”, fordi de selv savner specialpædagogisk viden, og fordi de mangler konsultativ bistand. Det konkluderes til sidst, at god praksis ikke afhænger af, om elever er placeret i almenmiljøer eller specialmiljøer, men i stedet afhænger af kvaliteten af indsatsen – at der er kvaliteter, som gør det muligt for den enkelte elev at opleve sig som en anerkendt og aktiv deltager i det pågældende læringsfællesskab.

Baviskar m.fl. (2013, 2014, 2015) har undersøgt inklusionsprocessen i tolv danske kommuner. Det viser sig her, at de undersøgte kommuner er godt i gang med inklusionsarbejdet, og at inklusionen synes at øges på grund af dels den nye lovgivning, dels de økonomiske incitamenter for inklusion, som de fleste af kommunerne har implementeret. PPR spiller en væsentlig rolle for inklusionen, og undersøgelsen viser, at PPR fra 2012 til 2014 har gennemgået en betydelig omstilling fra at have været mest fokuseret på udredninger og visitation til i højere grad at arbejde med rådgivning, vejledning, uddannelse af personale og organisationsudvikling. Både skolebestyrelsesformænd og skoleledere bakker i høj

grad op om inklusion, og der er i forskellig grad iværksat efteruddannelse af lærere og information til forældrene. Lærerne er imidlertid endnu ikke positive over for inklusion, således er det i 2014 kun 14 pct. af lærerne, der i et spørgeskema angiver at være enige eller meget enige i opbakningen til inklusion, ligesom de ikke mener at have fået tilstrækkelig efteruddannelse. I de fleste kommuner er ressourcerne til inklusion lagt ud på skolerne og er dermed skolelederens ansvar. Lærerne mener imidlertid ikke, at ressourcerne i tilstrækkelig grad kommer ud i klasserne med de inkluderede elever.

Vi har her givet et kort indblik i den viden, der foreligger om segregation og inklusion – med særligt fokus på den viden, der er produceret i en dansk sammenhæng. Det er i denne kontekst af det fortsatte arbejde med inklusion på landets skoler, at denne undersøgelse har fundet sted.

## FAGLIGE OG SOCIALE FÆLLESSKABER

I denne rapport undersøger vi elevernes oplevelse af inklusion med udgangspunkt i, hvordan de oplever at være en del af og deltage i klassernes *fællesskaber*, såvel fagligt som socialt. Et fællesskab opstår, når de enkelte medlemmer oplever et tilhørsforhold til de andre medlemmer, har tillid til dem og føler sig trygge. Når et fællesskab fungerer, oplever medlemmerne, at de andre medlemmer af gruppen er betydningsfulde for dem – og omvendt at den enkelte føler sig som et betydningsfuldt medlem af gruppen (Osterman, 2000). I et fællesskab er der således fokus på relationen mellem de forskellige medlemmer og den måde, hvorpå fællesskabet både kan være inkluderende for nogle og ekskluderende for andre.

I en skolekontekst betyder det, at inklusion i klassens fællesskab ikke blot består i at være fysisk til stede i fx en almenklasse, men også i, hvordan den enkelte elev oplever sig som en værdifuld deltager i klassens faglige og sociale miljø. Inklusion indebærer på den måde, at den enkelte elev oplever at tilhøre et klassefællesskab, som anerkender elevens ressourcer og kompetencer og skaber mulighed for faglig og social deltagelse og udvikling (Farrell, 2004; Alenkær, 2012; Undervisningsministeriet, 2015). At være en del af klassens faglige og sociale fællesskab består således både i, at den enkelte oplever et tilhørsforhold og mulighed for deltagelse, og at de øvrige aktører i klassen (fx lærere og øvrige elever) aner-

kender vedkommende som et værdifuldt medlem af klassen. I tabel 1.1 ses en række eksempler på aktiviteter, der kan udgøre klassernes faglige og sociale fællesskaber. Selvom vi i denne rapport undersøger inklusion i klassens faglige og sociale fællesskab særskilt, så er der overlap mellem de to typer af fællesskaber, hvor medlemskab af det ene fællesskab i nogle tilfælde opfattes som en forudsætning for medlemskab af det andet.

TABEL 1.1

Eksempler på aktiviteter, der kan udgøre faglige og sociale fællesskaber.

Det faglige fællesskab	Det sociale fællesskab
Klasserumsaktiviteter (fx tavleundervisning, gruppearbejde mv.)	Venskaber
Undervisningsdifferentiering (fx opgavetilpasning, holddeling mv.)	Sociale aktiviteter i skolen
Støtte (fx støttepædagog)	Sociale aktiviteter uden for skolen

Analysen i denne rapport belyser, hvordan almenklasserne fungerer som modtagende og inkluderende fællesskaber – dvs. hvilke muligheder for faglig og social deltagelse og oplevelse af tilhørsforhold klasse miljøerne muliggør eller begrænser. For at kunne indfange den dobbelte proces – hvor den enkelte og helheden oplever og anerkender hinanden som medlemmer af fællesskabet – belyses dette både fra de tilbageførte elevers perspektiv og fra deres klassekammeraters perspektiv. Det er vigtigt i den sammenhæng at understrege, at når klassekammeraterne til de tilbageførte elever eller elever med særlige behov omtaler andre elever, som de fx oplever er ekskluderet fra klassens faglige eller sociale fællesskab, så er det ikke nødvendigvis disse elevtyper, som de taler om. I interview med klassekammeraterne er der blevet spurgt ind til emner omhandlende læring, trivsel og inklusion generelt og ikke specifikke elever (se kapitel 2).

I rapporten taler vi om *tilbageførte elever* og *elever med særlige behov*. En tilbageført elev er defineret som en elev, der tidligere har gået i en specialklasse, men er blevet tilbageført (inkluderet) i en almenklasse. En elev med særlige behov er defineret som en elev, der har brug for ekstra støtte. Hvis en elevs behov for støtte er mindre end ni timer om ugen, skal det klares inden for den almindelige undervisning, blandt andet gennem undervisningsdifferentiering eller holddannelse (Lynggaard & Lausten, 2014; Niss m.fl., 2016). Vi skelner i denne rapport ikke mellem elever, der har behov for henholdsvis over eller under ni timers støtte.

## INKLUSIONSPANELET

Det overordnede formål med Inklusionspanelet har været at indsamle og udbrede viden om inklusion af elever med særlige behov i folkeskolen, samt undersøge effekten af to konkrete inklusionsrettede indsatser. Inklusionspanelet er gennemført som et samarbejde mellem SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, som har ledet projektet, og Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet.

Dataindsamlingen til Inklusionspanelet har fundet sted gennem tre år i skoleårene 2013/14-2015/16 og har været bygget op omkring tre delundersøgelser:

- En kvalitativ interviewundersøgelse, bestående af individuelle interview med elever med særlige behov, der er blevet tilbageført fra special- til almenområdet, og fokusgruppeinterview med deres klassekammerater i almenområdet. Eleverne er i løbet af projektperioden blevet interviewet tre gange med ét års mellemrum, dvs. at der er tale om en kvalitativ forløbsundersøgelse. Det er resultaterne fra denne delundersøgelse, der præsenteres i nærværende rapport.
- En kvantitativ spørgeskemaundersøgelse blandt ca. 9.000 elever på over 400 skoler i hele Danmark. Eleverne har i løbet af projektperioden besvaret det samme spørgeskema fem gange med et halvt års mellemrum. Resultaterne fra denne delundersøgelse er løbende blevet udgivet som statusnotater (Lynggaard & Lausten, 2014; Christensen & Nielsen, 2015; Skou, Christensen & Nielsen, 2016).
- En effektevaluering af to inklusionsrettede indsatser. Den ene indsats var rettet mod lærere, som blev tilbudt et opkvalificerende kursus i inklusion. Den anden indsats var rettet mod eleverne og tog udgangspunkt i selvevalueringsredskabet ”MinMestring”. Resultaterne fra forsøgsindsatserne er også udgivet (Keilow m.fl., 2016).

Projektet startede i skoleåret 2013/14, hvor en lige fordeling af 5. og 7. klasser blev rekrutteret til undersøgelsen. Ved dataindsamlingens afslutning i skoleåret 2015/16 gik eleverne i 7. og 9. klasse. Stikprøvedesignet til Inklusionspanelet er således, at halvdelen af skolerne er tilfældigt udtrukket for at tage højde for målet om repræsentativitet. Den anden halv-

del af skolerne er udtrukket i kommuner med en lav segregeringsgrad for at maksimere antallet af elever med særlige behov i stikprøven.

I denne rapport præsenterer vi resultaterne fra den kvalitative delundersøgelse. Resultaterne fra fokusgruppeinterviewene er ikke tidligere blevet afrapporteret, mens en analyse af de første interview med elever med særlige behov indgik i en samlet rapport om elevers roller i inkluderende skolemiljøer (Amilon, 2015).

I forbindelse med afslutningen af projektet udgives en rapport, der samler hovedresultaterne fra de forskellige delundersøgelser under Inklusionspanelet (Nielsen & Rangvid, 2016).

## RAPPORTENS OPBYGNING

Rapporten starter med en beskrivelse af det anvendte forskningsdesign og metoder i *kapitel 2*. Herefter følger analysen af elevernes oplevelser af klasserne som inkluderende fællesskaber. Analysen falder i to dele, som fra forskellige elevperspektiver beskriver oplevelsen af inklusion i klassernes faglige og sociale fællesskaber. I *kapitel 3* undersøger vi oplevelsen af inklusion fra de tilbageførte elevers perspektiv, mens *kapitel 4* og *kapitel 5* belyser oplevelsen af inklusion i henholdsvis klassernes faglige og sociale fællesskaber, set fra de tilbageførte elevers klassekammeraters perspektiv. Undersøgelsens konklusioner og perspektivering fremlægges i *sammenfatningen*, som er at finde først i rapporten.

## RAPPORTENS ANALYSER OG KAPITLER

Rapporten er udarbejdet i et samarbejde mellem SFI og DPU. Camilla Brørup Dyssegaard og Niels Egelund fra DPU har skrevet kapitel 3 med analysen af de tilbageførte elever. Sofie Henze-Pedersen og Chantal Pohl Nielsen fra SFI har skrevet kapitel 4 og kapitel 5 med analysen af klassekammeraterne til de tilbageførte elever eller elever med særlige behov. I disse tre kapitler afspejles det, at forfatterne er indbyrdes forskellige – både i forhold til metodisk og faglig tilgang samt måde at formulere sig på. Sammenfatning, indledning (kapitel 1) samt forskningsdesign og metode (kapitel 2) er skrevet samlet af rapportens fire forfattere.



# FORSKNINGSDESIGN OG METODE

Denne undersøgelse er udformet som en kvalitativ forløbsundersøgelse, hvor dataindsamlingen har fundet sted i et mindre antal almene folkeskoleklasser over en periode på tre år. Første dataindsamling har fundet sted i skoleåret 2013/14 og sidste i skoleåret 2015/16. Der er både gennemført individuelle interview med elever, der tidligere har gået i segregerede undervisningstilbud, og som nu er blevet inkluderet i almenområdet, og fokusgruppeinterview med elever, som går i klasser, der har modtaget elever fra segregerede tilbud. Derigennem belyses begge elevgruppers oplevelser af inklusionsprocessen.

I dette kapitel beskriver vi først undersøgelsens forskningsdesign og derefter de metodiske og etiske overvejelser og fremgangsmåder, vi har anvendt i forbindelse med interviewene.

## KVALITATIV FORLØBSUNDERSØGELSE

I dette projekt har vi anlagt et kvalitativt forløbsdesign. En kvalitativ forløbsundersøgelse er karakteriseret ved at finde sted over en længere tidsperiode med flere datanedslag eller bølger af dataindsamling blandt de samme individer. Dette gør det muligt at følge både forandringer og fortsat praksis over tid (Holland, Thomson & Henderson, 2006). Vi har

valgt at benytte dette forskningsdesign, da inklusion ikke er et mål, der nås fra den ene dag til den anden, men en proces, der er under udvikling over længere tid. Det kvalitative forløbsdesign gør det muligt at følge og belyse forandringer og kontinuitet i de faglige og sociale inklusions- og eksklusionsprocesser, der finder sted i klasserne, set over en treårsperiode.

En udfordring ved dette design er, at det ikke er analytisk muligt at adskille – i dette tilfælde – elevernes stigende modenhed, alene fordi de bliver ældre for hvert nedslag, fra det, at de (og deres lærere) bliver mere erfarne med inklusionsopgaven.

I løbet af de tre år har vi fulgt elever med særlige behov, som med loven om øget inklusion fra 2012 er blevet tilbageført fra et segregeret undervisningstilbud til en klasse i almenområdet. Vi har samtidig fulgt et udvalg af klassekammerater til eleverne med særlige behov i samme periode, dvs. elever, der går i klasser, der har modtaget tilbageførte elever.

De to forskellige elevrettede dele af undersøgelsen er foregået selvstændigt og adskilt fra hinanden. Forskere fra DPU ved Aarhus Universitet har stået for at følge eleverne med særlige behov, mens forskere fra SFI har fulgt deres klassekammerater. Da de to undersøgelser er foregået separat, har de tilbageførte elever ikke været vidende om, at nogle af deres klassekammerater deltog i fokusgruppeinterview, omhandlende deres generelle oplevelse af klassens faglige og sociale miljøer. Omvendt har klassekammeraterne ikke været vidende om, at de tilbageførte elever deltog i enkeltinterview.

## INTERVIEW MED TILBAGEFØRTE ELEVER I ALMENKLASSER

Inklusion er en proces, der tydeligt berører de elever, der er blevet tilbageført til en klasse i almenområdet efter at have gået i en specialklasse. For at afdække disse elevers oplevelser af overgangene mellem de forskellige undervisningstilbud og deres inklusion i almenområdet er der gennemført individuelle interview med tilbageførte elever i almenklasserne. Interviewene har taget afsæt i en forståelse af inklusion som elevernes trivsel, sociale relationer, oplevelse af læringsmiljøet og deltagelse i sociale aktiviteter.



## UDVÆLGELSE AF ELEVER

Som led i projektet er der i skolerådet 2013/14 gennemført interview med 12 elever, der er inkluderet i almentilbud. Eleverne gik i skoleåret 2013/14 i enten 5. eller 7. klasse på en almindelig folkeskole.

I projektets kvantitative survey i skoleåret 2013/14 blev der identificeret 130 inkluderede elever, ved at de selv havde svaret, at de tidligere havde gået i et segregeret undervisningstilbud. 30 af disse elever blev udvalgt på baggrund af klassetrin, køn, etnicitet, antallet af inkluderede elever i klassen og fordelingen på de fire kategorier i SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). Elevernes forældre blev kontaktet gennem elevernes klasselærere og anmodet om at give skriftligt samtykke til deltagelse i interviewet. Der viste sig her at ske et stort frafald, først og fremmest på grund af manglende samtykke, men også et frafald fordi nogle elever faktisk ikke havde gået i et segregeret tilbud. Det blev derfor nødvendigt at kontakte forældrene til resten af de 130 elever, og det lykkedes derigennem at opnå tilsagn fra 12 elever, der havde været segregeret.

Der blev i skoleåret 2014/15 identificeret fem elever mere og i skoleåret 2015/16 identificeret yderligere fire elever. Der indgår således i alt 21 elever i undersøgelsen. Der er gennemført 12 interview i skoleåret 2013/14, 17 interview i 2014/15 og 19 interview i 2015/16. To elever i undersøgelsen blev ikke interviewet i sidste dataindsamlingsrunde, da den ene netop var hjemtaget fra anbringelse uden for hjemmet, og den anden var langtidssygemeldt grundet operation. Det var derfor ikke etisk forsvarligt at gennemføre interview i undersøgelsesperioden med disse to elever. Der er dermed i alt gennemført 48 enkeltinterview.

I tabel 2.1 ses det, at der, selv om den oprindeligt tilstræbte fordeling ikke har kunnet opnås, er blevet opnået en rimelig fordeling på såvel køn, klassetrin, geografi og typen af vanskeligheder. Der er en uforholdsmæssigt lille andel elever med indvandringsbaggrund. Årsager til dette kan være, at eleverne har svaret forkert, eller at forældrene ikke har givet samtykke.

TABEL 2.1

Elever, der er blevet tilbageført til almenklasser fra specialklasser, og som er blevet interviewet, fordelt efter nøglevariable. 2016. Antal.

Nøglevariable:	Antal
Piger	6
Drenge	15
7. klasse	14
9. klasse	7
Dansk baggrund	20
Indvandringsbaggrund	1
Ikke-tosproget	19
Tosproget	2
Jylland	8
Fyn	4
Sjælland	9
Specifikke indlæringsvanskeligheder	4
Generelle indlæringsvanskeligheder	7
Social-emotionelle vanskeligheder	7
ADHD	5
Autismespektrum-forstyrrelser	1

Anm.: For fire elever gælder, at de både har generelle indlæringsvanskeligheder og social-emotionelle vanskeligheder.

### SEMISTRUKTURERET INTERVIEW

Elevernes skoler og klasselærere blev kontaktet med henblik på at gennemføre et interview af ca. 45 minutters varighed i et mødelokale på skolen. Interviewet fandt ikke sted samme dag som fokusgruppeinterviewet med klassekammeraterne (se nedenfor). Interviewene var semistrukturerede (Kvale, 1997) og dækkede en række overordnede fokuspunkter. Inklusionspanelets fokus har været på inklusion, men ved det første interview med eleverne har vi valgt en livshistorisk fremgangsmåde og har spurgt helt tilbage til skolestarten, da de indledende skoleerfaringer ikke kan undgå at influere på elevernes senere skoleliv, herunder den segregering, der er sket og den efterfølgende inklusionsproces. De syv overordnede fokuspunkter er derfor som beskrevet i tabel 2.2.

TABEL 2.2

Fokuspunkter og temaer i de individuelle interview med elever, der er blevet tilbageført til almenklasser fra specialklasser.

Fokuspunkter:	Temaer:
Specifikt læringsrelaterede fokuspunkter	Skolestart Motivation og arbejdsindsats Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for undervisningen Oplevelse af læringsmiljøet og undervisningen Vurdering af egen faglig udvikling
Generelt trivselsrelaterede fokuspunkter	Socio-emotionel velfærd Deltagelse i sociale aktiviteter i og uden for klassen og skolen Sociale relationer
Segregeringsproces	Tanker og oplevelser i forbindelse med skift
Inklusionsproces	Tanker og oplevelser i forbindelse med skift
Skolereform (kun i skoleåret 2014/15 og 2015/16)	Den længere skoledag Varierede aktiviteter Motion og bevægelse Understøttende undervisning Lektiehjælp
9. klassesprøven (kun til elever i 9. kl. i skoleåret 2015/16)	Overvejelser i forbindelse med den forestående 9. klassesprøve
Fremtidsplaner (kun i skoleårene 2014/15 og 2015/16)	Overvejelser i forbindelse med tiden efter 9. klasse.

Ved det semistrukturerede interview har der været lejlighed til at gå i dybden eller inddrage ekstra emner, der viste sig relevante og interessante til belysning af de forskellige fokusområder. Interviewene blev gennemført af to forskere, hvor den ene stod for at gennemføre selve interviewet, og den anden gjorde notater i en interviewprotokol. Interviewet blev endvidere optaget som en lydfil, og interviewprotokol, lydfil samt andre oplysninger om eleven indgår i en log, som er brugt til de senere kvalitative analyser. Denne log har fulgt eleverne i de efterfølgende interview i skoleårene 2014/15 og 2015/16.

## FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED KLASSEKAMMERATER TIL TILBAGEFØRTE ELEVER

Inklusion er en proces, der ikke blot berører elever, der tidligere har gået i segregerede undervisningstilbud, men alle elever i klassen. Derfor er det vigtigt ikke blot at belyse de tilbageførte elevers oplevelse med inklusion, men også de øvrige elevers oplevelse. I undersøgelsen har vi gennemført fokusgruppeinterview med klassekammerater til tilbageførte elever eller elever med særlige behov.

Formålet med fokusgruppeinterviewene har været at undersøge elevernes oplevelse af deres egen og andres deltagelse i skolens og klassens faglige og sociale fællesskaber. Eleverne blev udvalgt på baggrund af, at de gik i en klasse med en eller flere tilbageførte elever i skoleåret 2013/14. Fokusgruppeinterviewene har dog ikke handlet om disse elever, men om klassekammeraternes overordnede oplevelse af klassens faglige og sociale miljøer. Når klassekammeraterne omtaler andre elever, som de fx oplever er ekskluderet fra klassens faglige eller sociale fællesskab, er der derfor ikke nødvendigvis tale om tilbageførte elever eller elever med særlige behov, men elever i klassen generelt.

### UDVÆGELSE AF ELEVER

Klassekammeraterne til elever med særlige behov er udvalgt på klasseni-veau blandt de skoler, hvor eleverne med særlige behov blev interviewet. I alt blev syv fokusgrupper etableret på seks forskellige skoler – ved sidste dataindsamling var der dog otte fokusgrupper, da den ene klasse ved skoleårets opstart blev opdelt i to (se tabel 2.3). I spørgeskemaet til eleverne i forbindelse med Inklusionspanelets kvantitative delundersøgelse skulle de angive, om de måtte kontaktes med henblik på at deltage i et interview, og det er blandt de elever, der har svaret positivt på dette, at fokusgrupperne er blevet sammensat. Blandt de positive tilkendegivelser blev 6-8 elever i hver klasse tilfældigt udvalgt og kontaktet via brev til forældrene, som i samråd med eleven skulle give samtykke til deltagelse i fokusgruppeinterviewet.

I løbet af dataindsamlingen har fokusgruppeinterviewene været præget af de forandringer, folkeskoleklasser ofte oplever gennem skoleåret, fx nye elever, der kommer til, elever, der skifter skole, samt opdeling og sammensætning af klasser på ny. Det har betydet, at det både i anden og tredje runde var nødvendigt at rekruttere nye elever til nogle af

fokusgrupperne for at opnå et passende antal deltagere (minimum seks elever), da nogle af de tidligere interviewede elever ikke længere gik i klassen. I nogle tilfælde har fokusgrupperne været mindre end det ønskede antal, blandt andet på grund af sygdom på dagen for interviewet (se tabel 2.3).

TABEL 2.3

Elever, der er blevet tilbageført til almenklasser fra specialklasser, og som er blevet interviewet, fordelt på fokusgrupper ved hvert af de tre datanedslag i løbet af skoleårene 2013/14-2015/16, med angivelse af klassetrin på interviewtidspunktet. Antal.

	2013/14	2014/15	2015/16
A. klassen	7 elever, 7. klasse	6 elever, 8. klasse	7 elever, 9. klasse
K. klassen	4 elever, 7. klasse	3 elever, 8. klasse	5 elever, 9. klasse
X. klassen	7 elever, 7. klasse	6 elever, 8. klasse	4 elever, 9. klasse
Y. klassen	8 elever, 7. klasse	7 elever, 8. klasse	6 elever, 9. klasse
B. klassen	6 elever, 5. klasse	5 elever, 6. klasse	5 elever, 7. klasse
C. klassen	7 elever, 5. klasse	8 elever, 6. klasse	6 elever, 7. klasse
U. klassen	7 elever, 5. klasse	7 elever, 6. klasse	6 elever, 7. klasse
V. klassen	-	-	3 elever, 7. klasse

Anm.: Ved tredje dataindsamling var U-klassen blevet opdelt i to klasser. Halvdelen af de tidligere interviewede elever var fortsat i U. klassen, mens den anden halvdel var blevet flyttet til V. klassen. Vi valgte derfor at gennemføre fokusgruppeinterviewet i begge klasserne.

Set over hele projektperioden falder antallet af deltagere i fokusgrupperne en smule fra 2013/14 til 2015/16. Ved den første dataindsamling deltog samlet set 46 elever, mens antallet ved anden og tredje runde var 42 elever. Når vi ser på den samlede dataindsamlingsperiode har 66 unikke elever deltaget i fokusgruppeinterviewene. Ud af dem har 23 elever deltaget i alle tre runder, 18 har deltaget i to runder, mens 25 kun har deltaget i én runde. Det samlede materiale består af 30 drenge og 36 piger.

I Inklusionspanelet har vi valgt at fokusere på mellemtrinnet (5. og 7. klasse) og udskolingen (7. og 9. klasse). Undersøgelsen finder således sted i klasser, hvor de faglige krav til eleverne er større end i indskolingen. Derudover tager støtten til den enkelte elev i udskolingen ofte form af fx holddeling og ikke som individuel støtte, hvilket kan være tilfældet i indskolingen og mellemtrinnet (se fx Niss m.fl., 2016). Dette kan have betydning for de situationer og oplevelser, som eleverne i klasserne beskriver.

I alt er der tale om et mindre antal fokusgruppeinterview, som kan bidrage til at belyse, hvordan eleverne på de seks forskellige skoler oplever inklusionsprocessen i netop deres klasser. Materialet er på den måde ikke generaliserbart, men er et udtryk for lokale oplevelser og praksisser. Ikke desto mindre kan disse erfaringer bruges til at belyse vigtige aspekter af, hvad det vil sige at have et inkluderende klassemiljø, set med elevernes øjne.

#### FOKUSGRUPPER MED BØRN OG UNGE

Fokusgruppeinterviewet som metode er ideelt til at give indsigt i deltageres forskellige oplevelser eller holdninger i relation til et bestemt emne – i dette tilfælde inklusion. I interviewet fungerer intervieweren som moderator og har således en mere tilbagetrukket funktion, som giver plads til diskussion deltagerne imellem. Samtidig kan fokusgruppeformatet være med til at skabe et rum, hvor eleverne ikke føler sig pressede til at svare på spørgsmål, da de selv vælger deres niveau af deltagelse. Samtidig kan de andre elevers svar være med til at opmuntre de øvrige elever til at dele deres oplevelser. Derudover minder fokusgruppeinterviewet om den måde, eleverne nogle gange arbejder på i skolen, når de har gruppearbejde, og metoden kan derfor virke genkendelig. Selvom der således er en række fordele ved at benytte fokusgruppeinterview, er det også vigtigt at understrege, at dynamikken mellem eleverne kan påvirke elevernes svar og deltagelse i interviewet. Det kan fx komme til udtryk ved, at en elev giver et bestemt svar for at passe ind i gruppen (Hennessy & Heary, 2005). Denne udfordring har vi forsøgt at imødegå ved at udvælge eleverne tilfældigt og være opmærksom på gruppedynamikken under interviewet og i den efterfølgende analyse. Et eksempel på dette kan være, hvis en enkelt elev eller to tager forholdsvis meget af talletiden og på den måde kommer til at ”dominere” samtalen i fokusgruppen.

Alle interviewene blev optaget på video og diktafon efter samtykke fra eleverne i fokusgruppen. Interviewene blev gennemført af én til to forskere ad gangen.

#### FOKUSGRUPPEINTERVIEWETS STRUKTUR

Fokusgruppeinterviewene blev foretaget med afsæt i en interviewguide, der var bygget op omkring tre fokuspunkter: læring, trivsel og inklusion. Fokuspunkterne var de samme i hver runde, mens de individuelle spørgsmål blev tilpasset på baggrund af de foregående fokusgruppeinter-

view. I lighed med de individuelle interview med tilbageførte elever har fokusgruppinterviewene taget afsæt i forståelsen af inklusion som elevernes trivsel, sociale relationer, oplevelse af læringsmiljøet og deltagelse i sociale aktiviteter. De overordnede fokuspunkter har derfor søgt at af-dække dette ved at fokusere på en række temaer (se tabel 2.4).

TABEL 2.4

Fokuspunkter og temaer i fokusgruppinterviewene med klassekammerater til elever, der er blevet tilbageført til almenklasser fra specialklasser.

Fokuspunkter:	Temaer:
Læring	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elevernes motivation og arbejdsindsats</li> <li>Elevernes oplevelse af egen faglig udvikling</li> <li>Oplevelse af undervisningen og andre pædagogiske indsatser</li> </ul>
Trivsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elevernes socio-emotionelle velfærd</li> <li>Relationer med andre elever</li> <li>Deltagelse i sociale aktiviteter, både i og uden for skoletiden</li> </ul>
Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elevernes oplevelse af italesættelse og håndtering af elevernes forskellighed i og uden for undervisningen</li> <li>Oplevelse af hensyntagen til elevernes faglige eller sociale styrker og udfordringer</li> <li>Klassedynamikker</li> </ul>

De tre fokuspunkter har haft flere overlap. De har hver især søgt at indkredse elevernes oplevelse af egen og andres deltagelse og anerkendelse i det faglige og sociale fællesskab i klassen. Af etiske årsager blev spørgsmålene holdt på et generelt niveau, for at diskussionen eleverne imellem ikke skulle komme til at omhandle specifikke elever i klassen (hverken tilbageførte eller andre elever). Hvert interview er startet med en introduktion af interviewerens, som har fortalt, at interviewets overordnede fokus var at tale om elevernes hverdag i skolen, både fagligt og socialt, dvs. hvornår man fx lærer bedst og mindre godt, og hvordan eleverne oplever samværet med de øvrige klassekammerater. Derudover har interviewerens opfordret eleverne til ikke at give detaljer om andre elever, som ville kunne identificere dem for resten af gruppen. Endelig blev eleverne opfordret til ikke efterfølgende at diskutere indholdet af samtalerne i fokusgruppen med de øvrige elever i klassen, som ikke deltog i interviewet. Der blev ikke nedlagt forbud mod at tale om interviewet, men det blev af interviewerens understreget, at fokusgruppen var et fortroligt rum (Hennessy & Heary, 2005).

At spørgsmålene i fokusgruppeinterviewene blev holdt på et generelt niveau, har dog begrænset datamaterialet. Begrænsningerne består i, at spørgsmålene i nogle tilfælde er blevet opfattet som abstrakte, og at diskussionen til tider er foregået på et overordnet niveau. Det vil sige, at eleverne i nogle tilfælde har givet eksempler på, hvad de *ville* gøre eller tænke i bestemte situationer, og derfor ikke nødvendigvis givet eksempler på daglig praksis i klassen. Trods denne begrænsning giver fokusgruppeinterviewene alligevel indsigt i elevernes tankegange og deres holdninger til eksempler på faglige og sociale inklusions- og eksklusionsprocesser, der kan finde sted både i og uden for skoletiden (Barter & Renold, 2000; Thomson & Holland, 2004).

#### BRUG AF VISUELLE ELEMENTER OG ØVELSER

I fokusgruppeinterviewene har vi ved hver dataindsamling benyttet visuelle elementer og øvelser (se tabel 2.5). Vi har benyttet de visuelle metoder af både metodiske og etiske årsager. Metodisk kan visuelle elementer og øvelser fungere som støtte og indgangsvinkel til at tale om abstrakte fænomener (fx inklusion eller klassedynamikker) og bidrage til, at emnerne bliver mere håndgribelige for interviewdeltagerne (se fx Punch, 2002; O’Kane, 2008; Bagnoli, 2009). Derudover gør de visuelle metoder det muligt at tale om emner, der potentielt kan være sårbare for eleverne eller deres klassekammerater (fx faglig og social deltagelse eller eksklusion), uden at svarene kommer til at udpege eller udstille specifikke elever (Barter & Renold, 2000).

Øvelserne i anden og tredje runde er udsprunget af elevernes besvarelser i de forrige fokusgruppeinterview, men der har ikke altid været tale om eksempler, som er blevet givet i samtlige interview. Det har betydet, at eleverne i nogle tilfælde har arbejdet med hypotetiske eksempler, som ikke nødvendigvis er udtryk for daglig praksis i netop deres klasse. De visuelle metoder indeholder således de samme muligheder og begrænsninger, som er nævnt ovenfor i forbindelse med det overordnede fokusgruppeinterview.



TABEL 2.5

Visuelle elementer og øvelser, der er benyttet i undersøgelsen.

Metode	Runde	Tema	Beskrivelse	Udbytte
Billeder	1	Undervisningsmiljø	Ud fra billeder af forskellige klasselokaler diskuterede eleverne fordele og ulemper ved forskellige undervisningsstile (fx tavleundervisning eller gruppearbejde), bordopsætninger (fx grupper eller rækker) mv. (Harper, 2002).	Indsigt i elevernes oplevelse af undervisningsmiljøets indflydelse på elevernes faglige udbytte af undervisningen.
Kortlægning	1	Sociale gruppedynamikker	Eleverne skulle placere forskellige elevtyper på et kort over skolen og diskutere spørgsmål såsom hvem elevtyperne er sammen med i frikvarterne, eller hvordan de er i undervisningen. Eksempel på en elevtype: Silje. God til matematik og er vild (jf. Mikkelsen, 1993; Bagnoli, 2009).	Indsigt i elevernes opfattelse af forskellige elevtypers faglige og sociale deltagelse samt deres oplevelse af, hvorfor nogle elevtyper kan have udfordringer i bestemte situationer fremfor andre.
Rangering	2	Kilder til støj og uro	Eleverne skulle rangere otte forskellige former for uro eller støj, som kan gøre det svært at koncentrere sig i undervisningen. Forstyrrelserne blev udformet på baggrund af fokusgruppeinterviewene fra første dataindsamlingsrunde. Et eksempel på en forstyrrelse: "Elever, der taler ikke-fagligt med hinanden" (O'Kane, 2008).	Indblik i, hvilke former for uro eleverne fandt mest og mindst forstyrrende, samt hvordan oplevelsen af uro kan hænge sammen med (manglende) deltagelse i det faglige eller sociale fællesskab.
Vignetter	2	Sociale interaktioner, blandt andet med klassekammerat med særlige behov	Vignetterne omhandlede en fiktiv elev, Jack, og tog udgangspunkt i faglige og sociale situationer, som eleverne havde beskrevet i fokusgruppeinterviewene i første runde. Eleverne skulle i interviewet svare på, hvordan Jack, læreren eller de øvrige elever ville reagere i bestemte situationer (Barter & Renold, 2000).	Mulighed for at tale om faglige og sociale inklusions- og eksklusionsprocesser uden at elever følte, at de skulle fortælle om egne eller andres potentielle oplevelser af at være sårbar i skolen.
Holdningskontinuum	3	Holdninger til læringssituationer og sociale interaktioner	Eleverne skulle ud fra et holdningskontinuum (fra enig til uenig) forholde sig til en række udsagn, og diskutere, hvorfor de havde placeret sig dér, hvor de havde, i kontinuummet. Udsagnene var udformet på baggrund af de forrige fokusgruppeinterview. Et eksempel: "Man lærer mest, når man arbejder alene, fremfor når man arbejder to og to eller i en gruppe" (Thomson & Holland, 2004).	Indgangsvinkel til at diskutere emner, som eleverne tidligere havde udtrykt forskellige holdninger til. Derudover gav øvelsen indsigt i, om eleverne havde skiftet holdning i forhold til de tidligere interview.



# TILBAGEFØRSEL OG INKLUSION AF ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV I ALMENSKOLEN

I dette kapitel beskriver vi oplevelsen af inklusion hos 21 elever, der efter et ophold i et specialtilbud er blevet inkluderet i almenkolen. Vi dækker et kronologisk forløb over elevernes skoletid, da deres oplevelse af inklusion vil være præget af deres erfaringer fra, de startede i skole, blev henvist til et specialtilbud, og derefter fik at vide, at de skulle tilbage til almenområdet. Resultaterne bliver derfor præsenteret kronologisk.

Der vil naturligvis være stor variation i elevernes oplevelser, men vi har her valgt at analysere elevernes oplevelser tematisk og angive, hvor mange elever der rummes inden for temaerne, for at give et indtryk af temaernes udbredelse. Der er tale om en kvalitativ analyse af et begrænset elevmateriale, som ikke er generaliserbart, men som kan give en forståelse af overgange og processer. Med det in mente er det interessant, at det er muligt at identificere temaer, der går på tværs af elevernes udsagn.

Vi har i øvrigt forholdt os konsekvent til elevernes subjektive udsagn, og fortolkninger af udsagnene foregår i forbindelse med tematisering og kommentering af temaerne. Det er vigtigt at understrege, at vi udelukkende har fokus på *elevernes oplevelser* af skolens faglige og sociale miljøer. Vi har således ingen oplysninger fra lærere, pædagoger, ledelse eller forældre, da dette ikke har indgået i denne undersøgelse.

I tabel 3.1 viser vi en oversigt over kapitlets centrale temaer og resultater, som vil blive uddybet og belyst i de kommende afsnit.

TABEL 3.1

Centrale temaer og resultater i kapitel 3 om tilbageførsel og inklusion af elever med særlige behov i almenkolen.

Temaer	Resultater
Skolestarten og tiden inden segregering	De fleste af de tilbageførte elever har haft en god skolestart, men for nogle har den også være problematisk Eleverne oplever en tid med stigende faglige udfordringer, aftagende deltagelse, oplevelsen af manglende undervisningsdifferentiering og støtte, samt problemer i skole-hjem-samarbejdet
Segregering og tiden i specialtilbud	Flere elever udtrykker bekymring med udsigten til segregeringen Eleverne er glade for at få adgang til mere hjælp samt tilpassede opgaver, men samtidig udfordringer med, at fokus primært er på elevernes vanskeligheder og ikke ressourcer Eleverne modtager primært individualiseret undervisning, hvor de får meget støtte fra lærerne. Eleverne har blandede oplevelser af dette Eleverne har en lav grad af social kontakt til klassekammerater i fritiden
Inklusionsprocessen og tiden i almentilbud	Flere af eleverne oplever en blanding af glæde og bekymring forud for tilbageførslen til almenområdet De fleste elever er glade for at være i almenklassen, og har fået flere kontakter uden for skolen, men nogle oplever social isolation i skolen Oplevelse blandt eleverne af et mere krævende læringsmiljø Flere af eleverne har en oplevelse af, at der i almenklasserne mangler eller ikke er tilstrækkelig undervisningsdifferentiering og støtte

## SKOLESTARTEN

Som indledning ved det første interview blev de tilbageførte elever bedt om at reflektere over dengang, de startede i skole.

14 elever fortæller, at de havde en god skolestart. Flere af eleverne beskriver, at det var spændende og sjovt, og at de glædede sig til at prøve noget nyt. En enkelt siger, at han troede, at det var kedeligt at komme i skole, men han blev positivt overrasket. En enkelt elev startede i skole i et andet vesteuropæisk land i en tidligere alder end i Danmark, og hun fortæller om store forskelle mellem skolesystemerne.

En elev var nervøs for at starte i skole – om han kom i A- eller i B-klassen, og om han kunne finde klasseværelserne. En anden elev var

ked af, at aktiviteter ikke længere var frivillige, og at der i øvrigt var så mange børn omkring ham.

Tre af eleverne beskriver deres skolestart som decideret negativ, og oplevelserne går fra at have behov for at isolere sig fra de mange klassekammerater, over at savne sin mor, til ikke at kunne lide at gå i skole. For den førstes vedkommende gælder, at han let blev sur og ofte følte sig provokeret af sine klassekammerater. Eleven blev udredt og får diagnosen ADHD fem år senere. Den næste elev havde svært ved at være væk fra sin mor, og ville hellere være fri for at gå i skole, da han hverken kunne lide lektier eller uro. Han får også senere diagnosen ADHD. Den tredje elev fortæller, at han begyndte at græde, da han kom i børnehaveklasse. Han siger, at han godt kunne lide at lege, men at han ofte blev vred og kom op at skændes med de andre elever om småting. Han beskriver videre, at han ikke kunne lide timerne.

## SKOLETIDEN INDEN SEGREGERING

Efter de indledende beretninger om selve skolestarten blev eleverne opfordret til at fortælle om skoletiden frem til segregeringen. Disse oplevelser belyser vi tematisk i de kommende afsnit.

## MOTIVATION OG ARBEJDSINDSATS

Det første spørgsmål går på elevernes motivation for at gå i skole, hvilket 16 elever beretter om. Seks elever fandt den første skoletid sjov og let, havde lyst til skolearbejdet og arbejdede flittigt. Fire elever oplevede en svær start, hvor de havde vanskeligt ved at koncentrere sig, eller svært ved at vænne sig til skolearbejdet. Seks elever fortæller, at det gradvist blev sværere i skolen både hvad angår faglig og social deltagelse og trivsel. Eleverne beskriver alt lige fra ikke at kunne forstå, hvad der foregik i undervisningen, til manglende læsefærdigheder, i tre tilfælde mobning og ligeledes i tre tilfælde skoleskift grundet problemer i skole-hjem-samarbejdet. To af eleverne fortæller, at de hver fandt en rolle som klassens klovn. Fælles for flere af elevernes beretninger er, at de mener, at de lykkedes med at skjule deres vanskeligheder over for både lærere og elever i klassen – en enkelt betroede sig dog til sin bedste ven.

Eleverne blev derpå spurgt, om der var nogle fag, de bedre kunne lide end andre. Her svarer ni elever, at de var glade for matematik og

var gode til det. Kun en enkelt elev var meget glad for dansk, dog nævner to elever, at de godt kunne lide at skrive. I forhold til arbejdsindsats svarer 13 elever, at de gjorde sig umage med skolearbejdet. Fem af eleverne beskriver, at det afhang af, hvilket fag der var tale om. Kun tre elever oplyser, at de ikke var motiverede for noget. De fag, hvor flere elever nævner, at de gjorde sig mest umage, var matematik og naturfagene samt de kreative fag med håndgribelige aktiviteter.

#### DELTAGELSE I KLASSENS FAGLIGE FÆLLESSKAB

Eleverne blev bedt om at reflektere over, om de deltog i fælles diskussioner i undervisningen, og om de rakte hånden op i timerne. Kun én elev svarer ubetinget ja, mens resten fordeler sig ligeligt mellem, at de kun deltog og rakte hånden op, når de var helt sikre på, at de havde det rigtige svar, eller at de helst ikke rakte hånden op, da de havde svært ved at følge med, var usikre eller generte.

Næste spørgsmål gik på oplevelsen af gruppearbejde inden segegeringen. Ingen elever giver udtryk for, at de ikke ville arbejde i grupper, men flere havde reservationer. Overordnet set var eleverne glade for den støtte, de kunne få fra andre elever (især ved vanskelige opgaver) og for arbejdet i grupper, hvor de andre elever kendte til deres specifikke vanskeligheder. Især fremhæves grupper på to til tre elever som gunstige, mens større grupper kunne være uoverskuelige for dem at være aktive i, fx siger en elev: ”Ja, når vi var to og to. I større grupper var det de andre, [der] lavede tingene, og jeg skrev af.” To elever fremhæver, at det var hyggeligt at arbejde sammen med deres venner.

Fem elever beretter, at de foretrak at arbejde alene eller ligefrem isolere sig, da de var bekymrede for at demonstrere deres manglende formåen, og to elever nævner også, at støjen fra de andre elever forstyrrede dem. En enkelt elev fortæller, at han selv larmede meget og derved forstyrrede resten af klassen. En elev fortæller, at hun ikke kunne lide at arbejde alene, fordi hun havde svært ved at komme i gang, og havde brug for flere gange at få at vide, hvad de skulle lave.

#### DELTAGELSE I KLASSENS SOCIALE FÆLLESSKAB

Eleverne blev spurgt om, hvad de foretog sig i frikvartererne. Her nævner syv elever, at de ”helst” ville være alene eller havde en enkelt ven at tale med. De elever, der var aktive i frikvartererne, deltog hyppigst i fodbold, andre boldspil eller andre holdlege. En elev fortæller, at han gerne

ville være med til fodbold i skolegården, hvis han blev opfordret til det, men at han ikke blev det så tit, da han ofte kom i konflikt med kammeraterne.

I forhold til fritiden var størsteparten af eleverne ikke sammen med deres klassekammerater efter skoletid – kun tre nævner, at de var. Ni elever fortæller, at de få gange var sammen med klassekammerater efter skole. En elev siger fx: ”Ikke så tit, orkede det ikke, ville gerne være alene og se TV – trængte til ro.” En anden siger: ”Jeg var kun sammen med Troels, men han skiftede skole efter 0. klasse og bor langt væk nu.”

#### FAGLIG UDVIKLING

Eleverne blev spurgt om, hvordan de klarede sig fagligt inden segregeringen. Her fortæller otte elever, at de oplevede at klare sig fint. Disse elever har forskellige vanskeligheder, fx ordblindhed, ADHD eller generelle indlæringsvanskeligheder. Seks synes, at de ikke klarede sig så godt. Heraf nævner de fire specifikke vanskeligheder i dansk, én nævner vanskeligheder i matematik, én havde den opfattelse, at alle havde det lige så svært som ham, og én havde store sociale problemer.

#### ELEVERNES OPLEVELSE AF UNDERVISNINGEN GENERELT

Som afslutning på spørgsmålene om elevernes skoletid inden segregeringen blev eleverne bedt om at forholde sig overordnet til skolernes undervisning. Seks elever fortæller, at de var glade for at gå i indskolingen. Fire nævner, at det blev sværere fagligt, og yderligere fire nævner, at lærerne havde vanskeligt ved forstå dem og tilpasse undervisningen til dem. En enkelt nævner, at hun havde gode lærere, der som led i differentiering gav hende tilpassede materialer i dansk. Eksempler på udsagn er: ”Sjovt i de mindre klasser, da man skulle lave alt muligt.” ”Til sidst gav jeg op i dansk.” ”Mange lærere havde svært ved at forstå mig.” ”De vidste, at jeg havde det svært, men ville ikke tage hensyn.”

Udsagnene giver et billede af den forskellighed, der er i elevernes oplevelser af tiden inden segregeringen. Der er udsagn, der afspejler glæden ved at gå i skole, men der er også udsagn, der berører de problemer, der begynder at opstå i elevernes skoleliv på dette tidspunkt.

## SAMMENFATTENDE OM ELEVERNES SKOLETID INDEN SEGREGERING

Der ses seks overordnede temaer for tiden inden segregering. Det drejer sig om: *den gode skolestart, den problematiske skolestart, stigende faglige udfordringer, aftagende deltagelse ved stigende udfordringer, manglende undervisningsdifferentiering og støtte, samt problemer i skole-hjem-samarbejdet.*

### DEN GODE SKOLESTART, DEN PROBLEMATISKE SKOLESTART

Den gode og den problematiske skolestart er naturligt hinandens modsætninger. Om den gode skolestart gælder, at eleverne så frem til den og glædede sig, og at eleverne primært beskriver skolens sociale elementer. For den problematiske skolestart er det karakteristisk, at den primært kommer til udtryk hos elever med relationelle udfordringer, som havde svært ved at forholde sig til den store sociale kontekst i almenområdet.

Som et karakteristisk eksempel på udsagn vedrørende den gode skolestart, der også rummer en lille frygt, kan nævnes følgende: ”Det var spændende at komme i skole og skulle lære en hel masse. Det var ikke så svært, og der var ingen lektier. Jeg var dog lidt bange for, om der var nogen, jeg kunne blive venner med.”

Når det gælder den problematiske skolestart, kan det illustreres med følgende udsagn fra tre forskellige elever: ”Jeg havde det meget svært dér. Jeg gik tit ud fra timerne – et sted, hvor jeg lige kunne dampe af. Jeg rullede mig nærmest ind i et gardin, så ingen kunne se mig, så jeg havde mit eget lille rum, hvor jeg ikke havde alle de dér ting omkring mig. Jeg følte mig tit provokeret over meget lidt og blev let sur.” ”Jeg græd, kunne ikke lide timerne og kom ofte op at skændes.” ”Jeg stak af fra timerne – men jeg kan ikke huske hvorfor.”

### STIGENDE FAGLIGE UDFORDRINGER OG AFTAGENDE DELTAGELSE

Inden segregeringen begynder eleverne gradvist at opleve faglige vanskeligheder. Nogle har dog kunnet skjule vanskelighederne indtil mellemtrinnet. En elev fortæller om tiden i 2. og 3. klasse:

Når jeg kom op i de højere klasser, så havde jeg lidt problemer, så sad jeg sådan mere ovre i hjørnet og lyttede. Og jeg var ikke så god til at få hjælp, hvis jeg havde problemer. Altså, jeg spurgte nogen gange, men så var det ikke sådan, at jeg forstod det helt.



Endvidere ses en tendens blandt eleverne til en aftagende deltagelse ved stigende udfordringer. Der udtrykkes glæde ved at være med i fællesskabet, men det er også karakteristisk, at der ved de aktiviteter, der udfordrede eleverne mest, skete en øget tilbagetrækning – et forhold, der først og fremmest gjaldt på det faglige område – hvor man gerne ville skjule egne vanskeligheder. En elev fortæller:

Det var ret kedeligt, fordi jeg ikke kunne læse og skrive. Der var ikke rigtig nogen, der prøvede at hjælpe mig. Jeg var ikke koncentreret i timerne og sådan noget og tænkte på alle mulige andre ting, fx hvad jeg skulle gøre i frikvarteret.

#### MANGLENDE UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING OG STØTTE

Nogle elever var bevidste om, at de mødte faglige vanskeligheder inden segregationen, men at der ikke var tilstrækkelig undervisningsdifferentiering, og at de ikke fik den specialpædagogiske støtte, de trængte til. Problematikken kan eksemplificeres med dette udsagn om faget matematik, hvor eleven var forud for sin aldersgruppe:

Jeg havde ikke brug for undervisning i skolen. Jamen, at man ikke sådan lærer noget af det. Matematik – plus, minus, gange – det kunne jeg allerede, fordi min mor havde sagt, at jeg skulle lære det, da jeg gik i børnehaven. Der var ikke sådan rigtig nogen, der vidste det. Det var kun nogle gange, jeg rakte hånden op, men det var ret sjældent i matematiktimerne. De spurgte hele tiden, hvad giver to plus to og sådan noget – det kom aldrig op på to gange to. Jeg fortalte det ikke, så jeg fik det ikke for.

En anden elev fortæller om, hvordan det var svært i dansk: ”Dansk var svært. Det blev sværere og sværere, som årene gik. Alting! Alting! Og det gik alt, alt for hurtigt. Så jeg lod bare være. Ja, for så tænkte jeg, at når de alligevel ikke gider høre efter mig og følge mit tempo, hvorfor skal jeg så høre efter dem?”

#### PROBLEMER I SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET

Eleverne med relationelle udfordringer beskriver deres skolestart og tiden frem til segregationen som præget af tiltagende konflikter mellem skole og hjem – et forhold, der kunne føre til, at de i perioder slet ikke modtog undervisning. Dette kan belyses med følgende udsagn:

Samarbejdet med læreren fx, det blev bare dårligere og dårligere. Altså, øhm ... jeg husker en episode, hvor vi skulle have taget en sådan læseprøve årligt, tror jeg, og der ... jeg havde mange problemer jo ... så da jeg fik det at vide, da blev hun [læreren] ved med at sige: ”Ja, men tager vi ikke denne læseprøve, så er det fint – helt i orden – du behøver ikke tage den så. Men så skal du bare ikke komme i skole.” Og det var min mor ikke særligt glad for – så der var koks mellem de to, da de skulle finde ud af det dér.

## SEGREGERINGSPROCESSEN

Eleverne blev bedt om at tænke tilbage på deres tanker på det tidspunkt, hvor de fik at vide, at de skulle gå i et andet skoletilbud. De skulle også nævne de vanskeligste og de mest positive ting.

De umiddelbare tanker for 13 elever var bekymring. Fire var bekymrede for at skulle væk fra deres venner, ni var bekymrede over ikke at vide, hvor den nye skole lå, og hvordan de nye lærere var. Én begrundede dette med, at hun selv havde været ”ond” imod specialklasseelever. En anden sagde, at han var bekymret for, at der ville blive stillet større faglige krav, og at han vidste, at de andre elever i specialtilbuddet var ældre end ham. Tre af eleverne med diagnosen ADHD gav udtryk for, at det var ”irriterende”, men at samarbejdet mellem deres forældre og skolen var blevet dårligere, hvorfor ”der skulle ske noget”. Kun to elever så decideret positivt på skiftet, idet de blev mobbet i deres daværende klasser. Tre af eleverne kan ikke huske deres tanker om skoleskiftet.

Ved spørgsmålet om de mest positive ting er det gennemgående, at eleverne håbede på, at der ville blive mere tid med lærerne, og at de ville blive hjulpet fagligt. Flere nævner også, at de så frem til at gå i en klasse, hvor niveauet var som deres eget.

Der optræder her to gennemgående temaer, *usikkerheden om det ukendte* og *mere tid til den enkelte*. Ved det første tema udtrykkes usikkerhed i forbindelse med det nye tilbud, som eleverne ikke oplevede, at de havde fået megen information om, og som i de fleste tilfælde betød et brud i forhold til lærere og klassekammerater, samt i flere tilfælde også betød, at de gik i skole langt fra deres hjem. Det andet tema er, at de på trods af deres bekymringer håbede på at få mere faglig og social støtte.

Om usikkerheden om det ukendte udtrykker en elev, at hun var bekymret for at blive stigmatiseret af sine gamle klassekammerater og i øvrigt ikke følte, at hun ”passede ind” med elever med særlige behov:

Jeg blev rigtig ked af det og ville ikke derover. Jeg ville virkelig ikke derover. Så ville jeg hellere tage kampen op, for jeg gad bare ikke derover, fordi at mine klassekammerater havde jeg været sammen med i så lang tid – så havde jeg det rigtig dårligt med ikke at skulle se dem igen, når jeg kom derover, fordi så gik vi ikke i klasse sammen mere. Jeg ville hellere i stedet for at gå derover og ikke sådan have nogen venner, altså på den måde ville jeg hellere tage kampen og kæmpe lidt hårdere – det ville jeg hellere. Jeg ville virkelig ikke, men det var bestemt, og min mor og far sagde, at jeg skulle. Det var jo nok en god idé på en eller anden måde, for så kunne jeg lære – blive bedre til dansk, så jeg ikke var så langt bagud.

Mere tid til den enkelte illustreres med citatet: ”En af de bedste ting ved at skifte var, at vi fik bedre tid med lærerne – og kunne få bedre undervisning, når vi var færre, og mine venner var stadig på samme skole.”

## TIDEN I SPECIALTILBUDET

Eleverne i undersøgelsen er blevet stillet en række spørgsmål om den tid, hvor de gik i specialtilbud.

### ALMEN TRIVSEL

Eleverne blev spurgt om, hvad de syntes om at gå i specialtilbuddet. Det er gennemgående for 13 af de 21 elever, at de blev glade for at gå i specialtilbuddet. Fem var glade for den ekstra og hurtige hjælp, tre siger, at de blev godt modtaget, og fem fremhæver fordelene ved, at der var få elever i klassen og to lærere. Fire elever udtrykker, at det var ”sjovt” – den ene fordi undervisningsmiljøet var anderledes end i det land, hun kom fra, og den anden fordi undervisningen blev tilpasset ham, og fordi han som belønning for en god indsats fik lov til at spille Nintendo. En elev fortæller, at det var godt at se, at andre havde større problemer end ham, og at han blev glad for den faste struktur i undervisningen.

Der er seks elever, der udtrykker sig negativt om specialtilbuddet. En elev oplevede store vanskeligheder i starten, men fik tilknyttet en

kontaktperson, som var lærer, hvorefter han blev ”rettet op” og blev glad. Fem elever fortæller, at det var meget vanskeligt at få kammerater, som de passede sammen med, fordi der var så få elever i klassen. En enkelt beskriver sin tid i specialtilbuddet som den værste oplevelse i sit skoleliv, og at det faglige niveau var for lavt, så hun savnede udfordringer. Endelig beskriver én det som et chok, da hun efter at have været på besøg på skolen og være blevet lovet en del, ikke følte, at løfterne blev opfyldt.

Seks elever fortæller, at de nød, at lærerne var tilgængelige, at der var et lille antal elever i klassen og ro i timerne. En enkelt udtrykker, at det gjorde det lettere at være aktiv i timerne. En anden elev beskriver dog roen som generende, da hun trivedes med mere støj. Tre elever fremhæver lærernes dygtighed og nære tilstedeværelse i specialtilbuddet.

#### MOTIVATION OG ARBEJDSINDSATS

Med hensyn til motivation for skolearbejdet nævner seks elever, at de var glade for, at det faglige var blevet nemmere. Tre fortæller, at de trivedes godt med at være blandt de bedste i klassen. Tre andre siger, at deres lyst til skolearbejdet kun var blevet lidt bedre, eller at de stadig fandt det svært. En elev med ADHD fremhæver, at hans motivation for det faglige arbejde blev meget større, da han fik lov til at accelerere og få større faglige udfordringer. Blot tre elever udtaler sig negativt om tiden i specialtilbuddet. En siger, at arbejdet var for nemt og monotont, og at de andre elever i klassen var dårlige:

Jeg fik for lette opgaver. Jeg bad om at få nogle sværere, men lærerne sagde nej, for så skulle jeg ikke gå på specialskole. Det var pudsigt, at de andre elever bad mig om hjælp, det var selvfølgelig sjovt, men samtidig irriterende.

Hvad fagrækken angår, nævnes matematik af fire elever som deres favoritfag i specialtilbuddet. Dansk nævnes af to elever og engelsk af én elev. Historie nævnes af én elev, mens de kreative og musiske fag fremhæves af to elever. De øvrige elever fortæller, at de ikke kunne udpege et særligt fag. En enkelt nævner, at der blev undervist på samme niveau hele tiden, hvorfor hun ikke følte, at hun blev bedre. En elev siger, at der ikke var særlige fag, men at der kun var programmer, man skulle igennem.

Ni elever fremhæver, at de prøvede at gøre sig mere umage med deres skolearbejde end i almenklassen. Herunder nævner to elever, at det gik bedre med koncentrationen. Som nævnt ovenfor var der også nogle

elever, der oplevede, at det var for let, og at de derfor ikke gjorde sig særligt umage. Én svarer, at han gjorde det, han skulle.

#### DELTAGELSE I KLASSENS FAGLIGE FÆLLESSKAB

Det er et gennemgående træk i elevernes fortællinger om undervisningen, at der var meget individuelt arbejde. Der er ingen elever, der beretter om fælles faglige aktiviteter af større omfang. 11 elever fortæller, at de også foretrak denne undervisningsform, fordi den gav overblik og ro. Én siger, at hun ikke ville arbejde sammen med ”de handicappede”, mens en anden udtrykker, at de andre elever var forstyrrende. Generelt fortæller eleverne, at de var mere aktive i undervisningen i specialtilbuddet, da de følte sig mere trygge i de mindre grupper samt ved den store tilgængelighed af læreren. Én siger: ”Ja, fordi der ikke var så mange, jeg følte mig tilpas.” Seks af eleverne udtrykker, at de havde fået større selvtillid og deltog mere aktivt i undervisningen.

Fem elever siger, at de godt kunne have tænkt sig mere gruppearbejde, da de godt kan lide denne arbejdsforms sociale elementer og faglige støtte.

#### DELTAGELSE I KLASSENS SOCIALE FÆLLESSKAB

På grund af den meget individualiserede undervisning spiller det sociale fællesskab en beskeden rolle i undervisningstiden, og det sociale træder først frem i forbindelse med frikvartererne samt i fritiden.

Seks elever, der alle gik på den samme skole som før segregeringen, fortæller, at de i starten af tiden i specialtilbuddet tilbragte frikvartererne med deres gamle klassekammerater. 11 elever havde allerede fra start frikvartersaktiviteter med deres nye klassekammerater i specialtilbuddet. To af eleverne havde ingen sociale relationer til deres klassekammerater – de gik alene eller var indenfor, hvor de lavede lektier eller arbejdede med computer. Én elevs specialklasse lå på samme grund som hendes gamle skole, men hun havde forbud mod at være sammen med sine gamle klassekammerater, og hun mistede to veninder. Én elev turde ikke lege med sine gamle kammerater, fordi de mente, at hun nu var ”handicappet”.

Fælles for 14 af eleverne er, at de ikke var sammen med deres klassekammerater fra specialtilbuddet efter skole. Dette skyldtes først og fremmest, at de gik i skole langt fra deres hjem. Tre af eleverne beretter

om, at de hyppigt var sammen med deres klassekammerater efter skoletid. Fire elever kunne ikke besvare spørgsmålet.

#### FAGLIG UDVIKLING

Alle elever på nær tre fortæller, at de udviklede sig fagligt i specialtilbuddet. Fem elever oplevede en positiv faglig udvikling, fordi stoffet var lettere. Én beretter kun om faglig udvikling i nogle fag. Én fortæller, at hun blev bedre i dansk og matematik, to siger, at de blev bedre til at koncentrere sig. Tre mener, at deres faglige udvikling var god, fordi de blev dygtigere – den ene af disse elever arbejdede med materialer svarende til et højere klassetrin. Fælles for disse tre elever er, at de ikke har eller havde specifikke faglige vanskeligheder. En enkelt elev fortæller, at hun ikke følte, at hun lærte noget, da hun ikke blev præsenteret for noget, hun ikke i forvejen kunne, og hun siger: ”Mit dansk voksede nedad.” De største faglige problemer var i fagene dansk og engelsk. En enkelt fortæller dog, at billedkunst udfordrede meget: ”Jeg har ikke den kreativitet, der skal til.” Tre kunne ikke svare på spørgsmålet.

#### ELEVERNES OPLEVELSE AF UNDERVISNINGEN GENERELT

Som afslutning på spørgsmålene om tiden i specialtilbuddet blev eleverne bedt om at forholde sig overordnet til skolernes undervisning.

Overordnet set udtrykker 17 af eleverne, at de på forskellig vis fik et udbytte af specialtilbuddet. Følgende fire udsagn illustrerer dette: ”Jeg lærte at lære, og især én lærer hjalp mig.” ”Den var bedre, vi fik midler til rådighed, som vi ikke havde på den gamle skole: bøger, hjemmeside og redskaber.” ”Jeg blev mere åben, fik det bedre selv og følte, at jeg kunne noget.” ”God undervisning, dejligt at de andre var på samme niveau, og vi fik lærerredskaber, både scannepen og PC.”

Fire elever føler, at de ikke fik et udbytte af undervisningen. De oplevede, at der blev satset for lidt på det faglige, at niveauet var for lavt, og at undervisningen var ensformig. Et par eksempler: ”Lærerne havde meget at se til med de andre elever, de havde sygdomme.” ”Kedelig, lærte at jeg skal læse ordene om, hvis jeg ikke kunne læse dem, det var det eneste, jeg lærte.” ”De gav os ikke så meget, der var pauser, det var ikke så presset. Der var meget uro, når de andre ikke fik medicin.”

## SAMMENFATTENDE OM ELEVERNES SKOLETID I SPECIALTILBUD

Analysen viser, at der for tiden i specialtilbuddet kan identificeres fire overordnede temaer: *Glæde og tilfredshed, snævert fokus på vanskeligheder, individualisering samt lav grad af social kontakt til klassekammerater i fritiden.*

Temaet *glæde og tilfredshed* kommer til udtryk ved, at de fleste elever var glade for at have adgang til mere hjælp, og at selvtilliden blev større, da de kunne løse de opgaver, de fik. Centralt i elevernes udsagn er, at det, at undervisningen var tilpasset deres niveau, var afgørende for deres motivation i skolearbejdet. Dette vises ved følgende udsagn:

Lærerne var søde, og vi hyggede os rimeligt meget. Jeg blev bedre i dansk, bedre til at læse og stave. Det var også godt, at der var en lærer nede bagved, der kunne hjælpe, hvis jeg havde brug for det. Det var lidt mærkeligt, at nogen var værre end mig, jeg var pludselig en af de gode.

Der er dog også et tema, som vi betegner *snævert fokus på vanskeligheder*. Der er elever, der oplevede, at der ikke blev satset nok på det brede faglige felt, og en ordblind elev fortæller, at han var træt af at arbejde med det læsetræningsprogram, de brugte hver dag.

Med hensyn til deltagelse gælder, at der er to gennemgående temaer, *individualisering* og *lav grad af social kontakt til klassekammerater i fritiden*. Det er karakteristisk for elevernes tid i specialtilbuddene, at de modtog en meget individualiseret undervisning, hvor de fik støtte fra lærerne, mens gruppeaktiviteter kun forekom i begrænset omfang. Der var dermed en høj grad af faglig deltagelse og motivation for at dygtiggøre sig, mens samarbejde udgjorde en beskeden del. Der var for flertallets vedkommende en god deltagelse i sociale aktiviteter i frikvartererne, mens store afstande mellem skole og hjem betød, at mulighederne for at være sammen med klassekammerater i fritiden var begrænset.

Individualiseringen blev både opfattet positivt og negativt af eleverne, og det illustreres med følgende udsagn: ”Vi sad ikke meget sammen ... arbejdede helt individuelt, det var rigtig fint.” ”Jeg arbejdede for det meste alene, men det kunne godt være kedeligt. Jeg ville gerne have arbejdet mere med de andre, men det var meget individuelt alt sammen.”

Lav grad af social kontakt til klassekammerater i fritiden beskrives med følgende citat:

Jeg har faktisk aldrig været sådan sammen med de andre fra specialklassen, men vi var sådan ude og lave rollespil på et tidspunkt, men ellers var jeg sammen med dem fra den gamle klasse. Det var ikke fordi, jeg havde problemer med dem fra specialklassen, men det var bare ikke sådan rigtig ...

## INKLUSIONSPROCESSEN

Eleverne bliver bedt om at tænke tilbage på det tidspunkt, hvor de fik at vide, at de skulle inkluderes i almenkolen igen. De skulle også her fortælle om deres tanker og nævne de vanskeligste og mest positive ting.

11 elever glædede sig til at komme tilbage til almentilbuddet, enten til deres gamle klasse eller til en ny klasse, hvor der var mulighed for at opnå nye venskaber, ligesom de glædede sig til ikke at være ”specielle”.

De umiddelbare tanker for syv elever var imidlertid bekymring – ligesom vi også hørte det i forbindelse med segregeringsprocessen. Én var bekymret over at skulle have nye venner, én over at være et år ældre end de andre elever i den nye klasse, og én var bekymret over at skulle miste støtte. Én var, på trods af glæde, nervøs ved processen, én var bekymret for at komme tilbage til sin gamle klasse, da pigerne havde givet udtryk for, at de ikke ønskede det, én frygtede for lektier, og én ville helst blive i specialklassen. En enkelt elev var bekymret for alt: ”Jeg var bekymret for alt – for timerne. Jeg blev gradvist indsluset to timer i dansk. Det var hårdt, jeg var ikke med fagligt. Der er ikke nogen gode ting ved at skulle i almentilbud.” Fem elever glædede sig over at skulle tilbage til en almenklasse og de gamle klassekammerater; en af disse elever så frem til ikke at have identitet som ”specialklasseelev”.

Da eleverne blev bedt om at reflektere over de vanskeligste ting ved at skulle tilbage i almentilbuddet, nævner flere frygten for at være kommet bagud i nogle fag, og at være kommet bagud i forhold til deres klassekammerater. Om det bedste nævner flere elever det at komme bort fra en specialtilbudsidentitet og muligheden for at få flere venner.

I beskrivelserne af inklusionsprocessen tegner der sig ligeledes to gennemgående temaer, *usikkerheden om det ukendte* og *bekymring for utilstrækkelig faglig formåen*. Det første tema udtrykker usikkerhed om almentilbuddet, der i de fleste tilfælde medførte et nyt brud i forhold til lærere og klassekammerater. Det andet tema om faglige bekymringer udtrykkes ved, at nogle elever var nervøse for, at de var kommet bagud i nogle fag



under opholdet i specialtilbuddet. På trods af deres bekymringer glædede størsteparten sig dog til at komme tilbage i almentilbuddet.

Om usikkerheden om det ukendte siger to elever: ”Det var sådan, fordi dér havde man kun én lærer i klassen, og man er vant til to lærere, så er det svært ... når man ikke sådan får rigtig hjælp – altså, følge med i timerne.” ”Ville helst ikke, det var som at skulle flytte en gang til.”

Det andet tema, bekymring for utilstrækkelig faglig formåen, udtrykkes eksempelvis sådan:

Det var virkelig dejligt – det var en stor lettelse, at jeg skulle tilbage, men jeg var bekymret for, hvor meget de spurgte ind til og sådan noget, og hvad de sagde til det, og ... Jeg ville ikke føle mig udenfor på den måde – altså jeg vil ikke have, at jeg er speciel – det har jeg det dårligt med. Altså, jeg vil ikke have nogen andre ting end det, de andre skal.

## TIDEN TILBAGE I ALMENTILBUDET

Om tiden tilbage i almentilbuddet er der først stillet et spørgsmål om, hvordan starten var, og dernæst spørgsmål om den efterfølgende tid.

### STARTEN I ALMENTILBUD

Eleverne bliver spurgt om, hvad de syntes om at gå i skole, da de startede i almentilbuddet. 14 elever fortæller, at de var glade for at være tilbage i et almentilbud. Især fremhæves det, at det var rart at komme tilbage til en ”rigtig” skole og en ”rigtig” klasse og gå sammen med vennerne, enten gamle eller nye venner. Flere fremhæver, at det var en god skole og en god klasse med et godt sammenhold, at der var nye ting, som ikke var prøvet før, og at man ikke blev holdt ude. En enkelt påpeger vigtigheden af at få en god uddannelse, og det mener han, almenklassen er bedst til. Seks af eleverne var dog mindre begejstrede, da de fortsat følte sig udfordret fagligt og havde svært ved at navigere i en større klasse og klare uroen. Den ene elev siger: ”Der mangler respekt og venskab, man respekterer ikke hinanden her.” En anden bemærker med et smil, at man generelt ikke er glad for at gå i skole, når man er nået til 7. klasse. Endelig var et par elever trætte af lektiemængden. En enkelt elev var på baggrund af en gradvis indslusning ikke i stand til at svare på spørgsmålet.

Eleverne peger også på forhold, som har med undervisningstilbuddenes karakter at gøre. Fx oplever eleverne, at det var svært at gå fra en klasse med syv elever og to lærere til en klasse med 25 elever. Det er efter elevernes mening også svært, når lærerne ikke har kendskab til dem og deres specifikke vanskeligheder. To af eleverne oplever uro i klassen og har behov for at trække sig. En elev siger, at både han og klassen har det svært med en gruppe elever, der er kommet ind i 7. klasse fra en lille skole, der kun gik til 6. klasse. Endelig siger en elev: ”Det sværeste er det alt sammen, og det bedste kan jeg ikke finde.”

#### ALMEN TRIVSEL SENERE I FORLØBET

Med hensyn til trivsel for de 15 elever, der er interviewet flere gange, gælder, at der for syv af eleverne har været en positiv udvikling, for seks elever en negativ udvikling, mens to elever ikke har oplevet ændringer.

For eleverne med positiv udvikling kan der peges på, at undervisningen er mere praksisorienteret, at der arbejdes mere med computer og internet, at der er mere struktur og ro, og endelig at nogle få er skiftet til en efterskole i 9. klasse. Specifikt om efterskole lyder det: ”Det er dejligt, sjovt. Der er mennesker, altid nogen at snakke med, mange venner, lækkert. Vi er to på værelset, og jeg kendte ham i forvejen.” ”Jeg er blevet meget mere bidt af at gå i skole, og det er mit nye hjem. Alletiders for skoletrætte. Skolen har givet mig rigtig meget, man kan gøre mange ting i pauserne og i fritiden. Der er alle muligheder. De er positive og åbne.”

For eleverne med negativ udvikling gælder, at de oplever undervisningen som ensformig og kedelig, at der er støj og uro, at pauserne ikke ligger systematisk, at det er svært at skifte fra mellemtrinnet til udskoling, og at de oplever, at lærerne ikke taler nok sammen om forventninger og krav, og at de ikke får scannet de nødvendige materialer.<sup>4</sup> I forhold til sidstnævnte oplever nogle elever, at et problem blandt andet er, at lærerne ikke har tid nok. Endelig er der generelt tale om faglige og sociale udfordringer og en tydelig ensomhed. En elev, som har social-emotionelle vanskeligheder, bliver jævnligt sendt ud af klassen til et lokale, hvor hun kan arbejde alene. Eksempler på udsagn er: ”Jeg føler mig usynlig i klassen og på skolen. Har haft svært ved at bryde mønsteret fra tidligere ... Lærerne har set mig sidde og græde i fællesrummet. Jeg prøver at komme ind i gruppen, men de vil ikke have mig. Ville ønske, at

---

<sup>4</sup> For nogle elever, der er ordblinde, kan computerprogrammer, hvor tekstmateriale bliver scannet ind og læst højt af en såkaldt talesyntese, være en støtte.

skolen havde arbejdet mere med at få alle med i gruppen.” ”Jeg har det svært med matematik.” ”Jeg er en smule ensom.” ”Jeg er trist og vred.”

#### MOTIVATION OG ARBEJDSINDSATS

Hvad angår motivation i forhold til skolearbejdet, er der syv elever, som nævner, at de føler sig meget motiverede, mens 12 elever ikke er motiverede. To elever er indifferente.

For de positivt motiverede elever gælder, at de enten har eller har fået lyst til skolearbejdet – i hvert fald for det meste. Én siger: ”Jo, og jeg har som regel orden i det hele, har fået lært det, og jeg vil også gerne have lavet mine lektier.” En anden: ”Jo, jeg gør det så godt, jeg kan.”

De elever, der mangler motivation, giver forskellige begrundelser. Tre er kede af lektier, mens tre siger, at de er kommet bagud i dansk og matematik. Én glemmer ofte ting, én finder skolearbejdet kedeligt, én har svært med fremlæggelser, som han ikke prøvede i specialtilbuddet, og én vil helst kun arbejde i grupper, så han kan få hjælp. Eksempler på udsagn er: ”Det er svært med dårlige testresultater, men jeg prøver at leve med det.” ”Ikke sådan rigtig motiveret, men mine forældre siger, at jeg skal gøre det. Det er blevet sværere og sværere.” ”Min krop siger, at jeg ikke vil være her, jeg vil gerne tilbage igen [i specialklassen].”

Når det gælder fagene, er der stor spredning mellem elevernes præferencer, og nogle elever nævner mange fag som deres favoritfag. Ved første interview var der et billede af, at matematik, engelsk og de kreative og musiske fag var de hyppigst nævnte. Ved de senere interview ses samme tendens, og for de ældste elever giver enkelte også udtryk for, at de savner de kreative og musiske fag, der ikke længere er på skemaet.

I forhold til motivation og arbejdsindsats fortæller en mindre andel af eleverne, at de gør sig umage med skolearbejdet, selv om nogle fag er svære. De fleste elever fortæller, at skolearbejdet og især hjemmearbejde er noget, man ikke elsker, men som skal gøres, og at man i de fleste tilfælde også får det gjort. Typiske svar er: ”Får for det meste lavet mit skolearbejde.” ”Jeg er med på det hele, også lektier. Nogle gange er jeg ikke stolt af det, men jeg prøver, så godt jeg kan.” ”Jeg har svært ved at prioritere mellem lektier, der er mange af dem. Har bedt lærerne om hjælp til prioriteringen, men det er ikke sket.” Kun én elev er helt ”stået af”, han siger ved det første interview: ”Jeg hader lektier og skolen”, og ved andet interview: ”Jeg kan lukke helt af og sove timerne hen.” Hos en af de elever, som ved de to første interview fortalte, at han glemte ting og

ikke kunne koncentrere sig, har en træner fra hans fritidsinteresse betydet, at han har ændret sig betydeligt. Han siger i 9. klasse:

Jeg har nu det dilemma, at jeg gerne vil være sportsudøver på topniveau – det kræver mange timer hver dag. Min træner har rådet mig til at holde pause. Jeg vil fokusere på at få en god uddannelse og har faktisk fået hævet mine karakterer. Jeg er tilfreds med det, har faktisk nydt det.

Én elev bliver ofte væk fra timerne. I 6. klasse sagde hun: ”Jeg deltager kun i matematik. Pjækker fra idræt, rører mig kun i fritiden, praktiske musiske fag gider jeg ikke, siger jeg har ondt i hovedet, og lærerne har opgivet.” Året efter har hun mere eller mindre meldt sig selv ud:

Det er sjældent, at der er en dag, hvor jeg er her hele dagen. Matematiklæreren roser mig til skyerne, når jeg laver noget, men det gider jeg ikke. Har både tysk og engelsk på hold med to andre, hvor vi laver noget, der passer til os tre. Svært med tysk, har ikke læst en skid, så det er flot, at man er på 2. sal, så jeg kan tælle biler. Bliver i dansk delt op på store-hold og lille-hold efter niveau. Jeg demonstrerer i matematik, tager min telefon, så tager læreren den, så tapper jeg i bordet, og så bliver jeg sendt på kontoret.

#### DELTAGELSE I KLASSENS FAGLIGE AKTIVITETER

Hvis man ser på første gang, de 21 elever bliver stillet spørgsmålet: ”Deltager du i fælles diskussioner i undervisningen”, svarer blot to elever uforbeholdent ja, og to svarer tøvende ja. Resten føler sig usikre og deltager kun, hvis de er helt sikre. Svarene lyder blandt andet: ”Nej, jeg føler mig usikker, er bange for, at de griner ad mig.” ”Det går ned ad bakke, der er for mange, jeg kan ikke lide at snakke, når der er mange.” Det samme gælder med hensyn til at række hånden op, hvor fx en elev svarer, at han kun gør det, hvis han er 100 pct. sikker for at undgå at blive pinlig. De senere interview tyder ikke på, at billedet har ændret sig.

I forhold til gruppearbejde svarer tolv elever, at de er glade for gruppearbejde. Især når opgaverne eller fagene er vanskelige, oplever de tryk ved, at de andre elever kan støtte dem. Hvad angår gruppestørelse, foretrækker alle på nær én små grupper, gerne under fire elever, da de ellers føler sig overset, holdt uden for eller mister koncentrationen. Tre elever nævner, at de foretrækker at arbejde alene, da de har svært ved at koncentrere sig, når de er flere, eller føler sig usikre på sig selv og de-

res faglighed samt er bange for at blive drillet. I de efterfølgende interview tyder det på, at en del elever er blevet mere modne eller har opdaget fordele og ulemper ved gruppearbejdet: ”Det er fortsat ikke noget, jeg trives med, nej, men jeg har fået nogle teknikker, så det fungerer bedre – melder mig passiv, når enkelte vil bestemme.” ”Det er bedre end sidste år – jeg er mere moden. Det er smart at arbejde flere sammen, helst to og to, så man kan udveksle idéer.” ”Prøver lige så stille – jeg vil helst være sammen med min veninde. Store grupper over tre er ikke godt, hovedet klasker sammen.” ”Jeg kan bedst lide at være alene, men da jeg skal videre i livet, har jeg lært at arbejde sammen med andre.”

#### DELTAGELSE I KLASSENS SOCIALE AKTIVITETER

Med hensyn til klassens sociale aktiviteter fremgår det allerede af svarene i forbindelse med gruppearbejdet (beskrevet ovenfor), at de inkluderede elever er relativt isolerede og i høj grad holder sig for sig selv eller holder sig til en enkelt eller to venner. Anledningen er ofte ikke, at de er nye i klassen, men at de på grund af deres faglige og sociale udfordringer har svært ved kontakten med kammeraterne inden for klassens rammer.

I forhold til aktiviteter i frikvartererne udtrykker alle 21 elever i første interview umiddelbar glæde ved at være i almentilbuddet. To elever har dog en meget lille vennekreds, og én deltager kun i et specifikt spil, som speciallæreren har været med til at udarbejde klare regler for. En pige er glad for skiftet, da der i specialklassen kun var én anden pige.

Ser man på elevernes svar over tid, er der fem elever, som ikke er aktive med deres klassekammerater i frikvartererne. De fortæller, at de trækker sig fra fællesskabet, og en enkelt er i stedet sammen med indskolings eleverne. Problemet er, at de ikke har noget til fælles med klassekammeraterne: ”Jeg gløder i luften eller skriver logbog til min coach, som jeg kan fremlægge for min coach en gang om ugen, så han kan følge med i, at jeg overholder vores aftaler.” ”Jeg har fundet nogle venner i klassen og parallelklassen, det er kommet af sig selv, men de forstår mig ikke helt, og jeg er lidt uden for. Jeg holder mig for mig selv, har ikke noget at bidrage med. Jeg snakker i stedet med nogen over nettet, det er en særlig aftale med lærerne.” En pige i 7. klasse siger således:

I starten var jeg sammen med nogen, nogle gange var jeg alene, men mest sammen med nogen. Nu er jeg ret ensom. Det er ikke godt i dag, jeg snakker ikke rigtigt, er meget stille, jeg er ensom i

frikvartererne, sidder med min telefon og spiller eller er på Facebook.

10 af eleverne er ved det første interview sammen med nogle af deres klassekammerater efter skoletid, og 11 er ikke. Dette hænger sammen med, at eleverne bor langt væk fra skolen, foretrækker at være alene eller er sammen med venner fra deres fritidsaktiviteter.

Ved de efterfølgende interview er der en forskydning i retning af, at fritidsaktiviteter har givet flere sociale kontakter. Endelig er der for eleverne på efterskole tale om en fundamental ændring, idet de bor sammen med jævnaldrende. De foretrækker dog at komme hjem i weekenden for at ”slappe af” fra fællesskabet og være sammen med familien.

#### FAGLIG UDVIKLING

I forbindelse med det første interview udtaler 12 elever, at det går godt med den faglige udvikling, fx: ”Det går bedre, jeg har rykket mig.” To elever siger: ”Op og ned.” Syv elever siger, at den faglige udvikling ikke er særligt god, fx: ”Jeg er lige på kanten med at komme videre til de næste klasser.” ”Det er blevet sværere i 7. klasse.” ”Har det ikke så godt med at gå i skole, jeg har svært ved det, får ikke lavet det, jeg skal. Dårligt med lektier – jeg får det ikke lavet.” Set over tid er der en ændring i retning af, at flere synes, at det ”efter omstændighederne” går godt. Kun to elever fortæller, at det går decideret dårligt.

I første interviewrunde er den overordnede tendens, at eleverne især er udfordrede i dansk og fremmedsprog. Dansk opleves svært, særligt skriftlig dansk, og en del elever har også problemer med tysk. Hvis man kigger på langt sigt, nævnes tysk og fysik/kemi som særligt vanskelige. Én enkelt elev er fritaget fra tysk. Eksempler på udsagn: ”Tysk og dansk er de svære – tysk, det skubber jeg væk, og mine forældre kan ikke hjælpe – engelsk er også lidt svært, jeg bruger Google Translate til skriftlig engelsk.” ”Fysik og biologi er mere tungt, der er svære ord og formler med mere.”

#### ELEVERNES OPLEVELSE AF UNDERVISNINGEN GENERELT

Som afslutning på spørgsmålet om tiden tilbage i almenklassen bliver eleverne bedt om at forholde sig overordnet til skolernes undervisning. Hensigten er at få belyst, hvordan det er at være tilbage i et almentilbud efter at have været i et specialtilbud med andre vilkår.

Ved det første interview oplever alle på nær én undervisningen positivt. Eleverne udtaler fx: ”Det er godt, hvis der er noget nyt, dejligt at der er nogle almindelige børn. Jeg føler mig almindelig.” ”Fint, det er bare normalt. Jeg kan ikke lide fremlæggelser, men man skal jo lære det.” De positive bemærkninger er dog for otte elevers vedkommende blandet med bemærkninger af forskellig art, fx: ”Det er kedeligt i dansk og sprogfag.” ”Lærerne har ikke lært at bruge IT-rygsækken ordentligt.” ”25 elever i klassen er for meget.” ”Det er meget bogligt, og det foregår mest på computer, hvor jeg skal læse en masse sider på nettet.”

I de næste to interviewrunder er der henholdsvis fem og syv elever, der udtrykker sig kritisk om undervisningen. Overordnet set påpeger eleverne, at de har svært ved at følge med og koncentrere sig, hvis undervisningen er tavlebaseret. Endvidere oplever eleverne dårlig koordination mellem lærerne om aflevering af større opgaver. Derudover opleves uro i timerne. Karakteristisk for 9. klasserne er, at de føler, at undervisningen kan være kedelig, da der er meget repetition. Eleverne siger: ”Generelt larmer klassen meget, nogle gange er timen ikke begyndt efter 15 minutter, og læreren sidder bare og kigger og venter til, der er ro.” ”Vi har nogle ret kedelige ting, de har svært ved at gøre det interessant, der er dårlige pauser, og der er problemer med nogle af drengene, der larmer. Nyt emne cirka hver måned – lærerne starter med at sige en hel masse, og så får vi opgaver. Kedeligt – vi sidder og knokler og kigger på papir.”

#### NØGLEPERSONER I INKLUSIONSPROCESSEN

Det er karakteristisk og vigtigt, at 11 elever nævner værdien af at have mødt én eller flere betydningsfulde voksne, men at det i øvrigt er forskelligt, hvor de har mødt disse personer. Det kan være voksne, de har mødt efter inklusionen eller i specialtilbuddet, der har formået at understøtte inklusionen. Der kan nævnes følgende citater fra syv elever:

Det var en rigtig god undervisning [på specialskolen], lærerne var dygtige, og det betød meget, at de vidste, hvordan de skulle hjælpe mig, og at jeg fik de læseredskaber, jeg havde brug for, blandt andet en scannepen og en PC.

Der var en god lærer [på specialskolen], der var skrap og satte mig på plads. Jeg var rigtig træt af det i starten, men så blev det godt, fordi det virkede på mig.

Jeg har mulighed for at tale med den AKT-lærer, der var tilknyttet specialklassen, og det er rigtig godt for mig.

Tre lærere hjælper mig også og tager det op i hele klassen, de har også hjulpet mine veninder til at kunne hjælpe mig. De ved, at de kan stoppe mig og holde mig tilbage. Det er rart, at de går sammen med mig og får mig væk fra konflikter. Jeg taler med psykologen en gang om ugen, torsdag eller fredag. Det er meget vigtigt for mig, for ellers går det galt.

Det hjalp, at en lærer gav mig særlig hjælp [i specialtilbuddet], hun gav mig meget individuel hjælp og lavede nogle gode regler for mig. Hun har lært mig at gå, inden jeg bliver sur. Jeg har lært at sortere i mine konflikter. Læreren følger med [efter inklusionen], det er godt i frikvartererne, og det er dejligt at få hjælp i timerne, men hun skal ikke sidde på nakken af mig, men også hjælpe andre.

Jeg snakker gerne med den lærer [fra specialskolen], hvis jeg har problemer.

I starten havde jeg jo én at snakke med, men hun holdt op, og far klagede. Så nu har jeg fået én at tale med i klubben om fredagen – det har hjulpet meget, jeg kan få luft.

Der er en lærer her, der er bedst. Jeg bliver glad, når jeg taler med ham – også om hans børn.

## STØTTE

I det første interview fortæller 12 elever, at de ikke oplever at have fået ekstra støtte, efter at de kom tilbage i almentilbuddet, og at de i øvrigt heller ikke har haft behov for det – samtidig med at de fortæller, at de har svært ved at følge med. Det skal dog bemærkes, at lærerne kan have fået støtte i form af supervision eller timer til ekstra holddannelse, uden at eleverne er klar over dette. En enkelt elev udtrykker, at skolen lovede moren mange ting, han ikke har fået, fx IT-rygsæk og flere støttetimer om ugen. Otte elever oplever at have fået støtte i mindre omfang.

Hen over de næste to interviewrunder oplever flere elever, at der kun er én lærer til mange elever, at der mangler viden om, hvordan man underviser elever med specifikke vanskeligheder, og at lærerne ikke altid får brugt de muligheder, der er for hjælp, fx at få scannet tekster ind. Det



er kendetegnende for eleverne, at de søger hjælp hos deres klassekammerater, inden de beder lærerne om hjælp.

Når det kommer til differentiering, både i undervisningen og i forhold til lektier, er det blot to elever, der oplyser, at de som led i undervisningsdifferentiering får tilpasset deres opgaver. Tre nævner, at mængden af lektier er uoverskuelig, og at det tager dem dobbelt så lang tid som de andre at lave dem. To elever nævner, at de har haft glæde af deres IT-hjælpemidler i specialklassen, hvorfor de er frustrerede over, at deres nuværende lærere ikke benytter dem. Én svarer, at han kun deltager i undervisningen, hvis han kan overskue det, ellers kigger han på sin telefon. I denne forbindelse nævner han, at han havde nogle særlige regler i specialklassen, hvilket motiverede ham til hans skolearbejde samt fastholdt hans koncentration. Dette ønsker han, at hans nuværende lærer også gjorde. En enkelt elev siger: ”De vidste, at jeg havde det svært, men de ville ikke tage hensyn. Der er meget stor forskel på lærerne.”

#### SAVN

Eleverne blev spurgt, om de savner noget fra specialtilbuddet. Til dette svarer syv elever bekræftende i første interview. Svarene går alle på, at man gerne vil have færre elever i klassen og to lærere, hvoraf den ene er særligt dygtig til at hjælpe. Tre elever nævner i øvrigt, at de savner det sociale samvær med klassekammeraterne.

I de senere interview er afsavnene der stadig. Fem elever efterspørger fortsat opmærksomhed fra lærere, differentiering, bedre kompetencer til at undervise elever med udfordringer samt det sociale samvær.

#### SKOLEREFORMEN

I forbindelse med interviewene i skoleårene 2014/15 og 2015/16 er der stillet en række spørgsmål, som har relation til skolereformen.

#### DEN LÆNGERE SKOLEDAG

I 2014/15 svarer syv elever ud af 17, at de synes, at dagen er for lang. Begrundelserne er, at det går ud over deres fritid, at det er hårdt at skulle sidde så meget ned, og at det er særligt svært på teoritunge dage. Fire elever siger, at det var irriterende i starten, men at de har vænnet sig til det. Yderligere fire elever har ikke mærket forskel. En enkelt er ikke en del af skolereformen, da han går på en erhvervsuddannelseslinje (EUD-linje).

I 2015/16 er ti elever ud af 21 utilfredse med den længere skoledag, mens otte siger, at de ikke lægger mærke til det. Tre er ikke en del af reformen; den ene er eleven på EUD-linjen, de to andre går på efterskole.

#### VARIERENDE AKTIVITETER

For 2014/15 gælder, at syv elever ikke mener, at undervisningen har ændret sig, og ni elever har kun oplevet det lidt eller i starten af skoleåret.

Året efter oplever ni elever ingen forandring. Tre elever har kun oplevet få ændringer og føler, at lærerne er gået tilbage til sædvanlig praksis. Én siger: ”Vi har haft matematikstafet og udflugter i fysik, samt været ude og gennemføre øvelser i målestoksforhold omkring afstandene til planeter, men det har vi ikke længere, og de andre lærere bruger det ikke.” Fem beskriver, at de oplever variation og synes, at det er sjovt.

#### MERE BEVÆGELSE

I 2014/15 oplever fire elever, at der er kommet mere bevægelse i undervisningen, hvilket de finder positivt. Syv elever oplever det kun sporadisk. Et eksempel på dette er: ”Én gang har fysiklæreren bedt os om at gå ned i den anden ende af skolegården og tænke over det.” I 2015/16 er det kun to elever, der fortæller, at bevægelse er en fast del af skemaet. Seks elever beretter om sporadisk mere bevægelse.

#### UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING

Understøttende undervisning er beregnet til at skulle fremme elevernes læring ved at give mere tid og større fleksibilitet til at tilrettelægge en sammenhængende og varieret skoledag. I 2014/15 fortæller fem elever, at de oplever at få understøttende undervisning, fx udflugter og temaarbejder. Fire af eleverne beskriver, at de ikke har oplevet noget, mens seks elever oplever, at lærerne bruger timerne til deres eget fag, til mere bevægelse eller lektiehjælp. En elev siger: ”Det er bare en pædagog, der kommer med en stak papirer eller en prøve, vi havde for et halvt år siden – eller pædagogen tager os med ud og spille rundbold.”

I 2015/16 oplever fem elever fortsat at få understøttende undervisning. Én elev siger:

Den ligger fast på skemaet mellem én og to timer med en pædagog fra klubben. Nogen gange laver vi sjove ting, andre gange en prøve eller test, som lærerne har givet. Det er sjovt – lav, hvad

vi vil, hygge og rundbold. Vi har haft en enkelt tur til et museum, men jeg ved ikke, hvorfor vi skulle derhen.

Fem elever beskriver, at timerne bliver brugt til lektielæsning, to elever fortæller, at det varierer fra lærer til lærer, og fem siger, at de ikke har haft understøttende undervisning.

#### LEKTIER

Flere elever har allerede fra første undersøgelsesrunde haft svært ved at klare lektiebyrden, som eleverne oplever ikke altid differentieres i forhold til deres udfordringer. Således kan inkluderede elever sidde med lektier, der tager dem to timer, mens de andre elever kan klare lektierne på en halv time eller i slutningen af lektionerne. I 2014/15 har seks elever taget imod tilbuddet om lektiecafe. 10 elever har valgt at sige nej til dette. Eleverne begrundes fravalget i, at der ikke er nok hjælp at få, at de ikke kan koncentrere sig, og at timerne ligger for sent.

For året 2015/16, hvor lektiecafeer er obligatoriske, fortæller syv elever, at de nu ingen eller få lektier har for hjemme. 10 elever er kritiske over for lektiecafeer, og det begrundes med tidspunkterne (fx en fredag i de sidste timer), at der er uro, og at der ikke nødvendigvis er den hjælp, de har brug for. Tre elever fortæller: ”Det virker ikke. Vi har to timer om mandagen, hvor vi ikke har lektier, og så er det en lærer, vi ikke har. Jeg laver ikke noget dér, og laver mine lektier hjemme. Min storebror har hjulpet mig, men han er flyttet, og mor kan ikke.” ”Har det ikke så tit, der er mere undervisning i stedet for. Mor spørger nogle gange til det, og så kan mor måske hjælpe. Det bedste er, at der er ro derhjemme.” ”En af lærerne er en vikar, og hun har ikke styr på, hvad vi har eller skal. Den anden er en af vores lærere, der ofte kommer ti minutter for sent.”

#### 9. KLASSEPRØVE

Syv elever går i 2015/16 i 9. klasse og skal derfor ved skoleårets udgang til 9. classesprøve (det, der tidligere hed folkeskolens afgangsprøve). En elev med ADHD har et højt fagligt standpunkt og har ikke problemer i forhold til at skulle til 9. classesprøve. En anden elev med ADHD har arbejdet målrettet med at forbedre sit standpunkt siden december i 9. klasse, da han har fået en mentor gennem sit computerspil, som han skriver ugentlige logbøger til om sin fremgang. Han er stresset over 9. classesprøven og synes i øvrigt, at prøven er problematisk, da man kun har en chance. Han vil dog gerne ”performe” og føler selv, at han er ble-

vet mere moden og ansvarlig. En tredje elev med ADHD har fået et turboforløb på en sommercamp i 9. klasse som et boost op til 9. klassesprøven. Der var tre lærere og 12 elever på holdet, hvor formålet var at give et fagligt løft og selvtillidstræning samt lave koncentrationsforbedrende øvelser. Eleven oplevede undervisningen praksisorienteret, og at lærerne var gode til at undervise. Han føler sig efter forløbet mere forberedt på 9. klassesprøven.

En ordblind elev føler sig forberedt gennem de to sidste terminsprøver. Ved den første var han nervøs, men ved den næste gjorde han "bare" sit bedste og fik også mere tid. Han er lidt nervøs, især for de skriftlige prøver, men ikke overvældende. Skolen har sørget for at søge om dispensation for tidsrammen. I forhold til en anden ordblind elev har skolen også søgt om ekstra tid og stavehjælp. Ved den sidste terminsprøve følte han, at det gik fint, men kunne ikke få læst højt, da programmet ikke virkede. Eleven er nervøs for, hvordan det skal gå til 9. klassesprøven, da skolen bruger programmer til iPad, men der skal bruges computer til eksamen, og programmerne passer ikke sammen. Endvidere oplever eleven, at lærerne ikke har haft styr på teknikken, hvorfor eleven selv har måttet skaffe tekster, der kan scannes i programmet.

En elev med autisme og specifikke faglige vanskeligheder føler sig overvældet af 9. klassesprøven og de mange synopsis, der skal afleveres. Det er endvidere elevens mor, der har bedt skolen om at søge dispensation til 9. klassesprøven. En elev med store læsevanskeligheder erklærer, at hendes mål bare er at få 02, og at hun ellers er ligeglad.

#### PLANER FOR FREMTIDEN

Eleverne blev også spurgt om deres fremtidsplaner. Af de 21 elever har fire ikke umiddelbart nogen fremtidsplaner. Det skal dog bemærkes, at disse elever i 2015/16 går i 7. klasse. Syv af eleverne vil gerne i 10. klasse. Heraf vil de fem gerne i 10. klasse på en efterskole og har en plan for, hvor det skal være. Fire af eleverne har planer om at tage en erhvervsuddannelse. To elever har planlagt at tage henholdsvis en EUX og en HTX. To af eleverne er optaget af at blive ingeniører. Ud over dette nævnes Skoleskibet Danmark, astronom, fodboldspiller, politimand eller soldat.

## EN GOD SKOLE FOR MIG

Eleverne er som afslutning på interviewene blevet spurgt, hvad en god skole er for dem. Elevernes svar fordeler sig i to kategorier: *lærerne* samt *tilrettelæggelse af undervisningen og skolens øvrige aktiviteter*.

Hvad angår den første type af svar om lærerne, gælder, at eleverne ønsker sig tættere relationer til lærerne, hvor de føler, at lærerne har en forståelse for deres specifikke vanskeligheder, og at de bliver mødt, hvor de er, at lærerne har kendskab til at undervise elever med specifikke vanskeligheder, at lærerne er dygtige til at skabe ro i undervisningen, samt at lærerne er gode til at få det sociale samspil i klassen til at fungere. Nedenstående udsagn fra seks elever beskriver i deres helhed elevernes ønsker og forventninger til lærerne:

Gode lærere, der kan lære folk noget. Skal kunne tage hensyn til mit handicap og mine behov og have styr på tingene. EUD – nogle ordentlige lærere, men vores klasse har heller ikke været den bedste. De dårlige elever skulle have været smidt ud, de ødelagde det for os, de saboterede vores arbejde ved at slå søm i det. Jeg vil være sammen med nogle elever, der *vil*.

Skolen har gjort det så godt, som den kunne, for mig. En lærer tog særligt hensyn i 3. klasse, det betød, at jeg fik et luftrum. Jeg husker det så godt, hun var supersød, jeg kom hjem til hende, var med til at købe ind. Hende kan jeg huske hele livet. Her på efterskolen er der god kontakt med alle lærerne. Det er bare fedt.

Læreren skal være lederen af en klasse, lægge vægt på den enkeltes præsentation, og så stiger gennemsnittet for hele klassen. Læreren skal også styrke de sociale evner. Jeg vil gerne have struktur og rammer, ting, der skal gøres hver dag, sådan er det i livet. Jeg kan nu håndtere ADHD'en.

Vi skal have en lærer som min nuværende klasselærer, der sørger for at have vores opmærksomhed, og sørger for, at vi følger med. Vi skal ikke have forvirrede lærere – så bliver der bare pjat. Vi skal ikke have lærere, der ikke kommer til tiden, eller som går i timerne. Lærerne må ikke være ligeglade med os eller tale ned til os.

Lærerne skal være mere bestemmende, så man får børnene med, lærerne skal opmuntre, så man får lyst til at lære. Der kan være belønninger i slutningen af timen, at man fx kan få lov at spille. Lærerne skal finde elevernes svage punkter og så ramme dem. [Med dette mener eleven, at lærerne skal være gode til både at finde og støtte eleverne omkring deres vanskeligheder].

Jeg vil gerne have en skole med nogle kreative sider. Jeg vil gerne have en skole, hvor lærerne gør noget for at få alle ind, hvor man kan få hjælp til at bryde mønstre.

Udsagnene om tilrettelæggelse af undervisningen og skolens andre aktiviteter lyder i deres helhed således fra tre elever: ”Færre timer og færre elever i klasserne.” ”Alle skal kunne komme og have det godt sammen. Der skal ikke være larm i timerne. Jeg kunne tænke mig at lave en bodekasse for dem, som larmer.” ”Der burde være linjer, der rummede to til tre timer midt på dagen, hvor man kan gøre det, man er god til. Der burde være flere kreative fag, der bør være mulighed for, at man kan trække sig tilbage og være sig selv. Højest 14 elever pr. klasse.”

#### SAMMENFATTENDE OM ELEVERNES SKOLETID EFTER INKLUDERING

I det følgende ser vi på tre temaer, der kan identificeres i elevernes udsagn om deres skoletid efter inkluderingen. De er: *social trivsel, et mere krævende læringsmiljø og manglende undervisningsdifferentiering og støtte.*

##### SOCIAL TRIVSEL

To tredjedele af eleverne er glade for at være tilbage i almenklassens fællesskab og er glade for de øgede muligheder for at få venner. Social trivsel kan illustreres således: ”Det er en rigtig skole, og jeg er i en ’normalklasse’, er sammen med alle børn.” ”Dejligt at komme væk fra det specielle.” ”Det er fint her. Der er et godt sammenhold.”

Der er imidlertid en tendens til, at jo ældre eleverne bliver, desto vanskeligere bliver det for dem at indgå i og fastholde sociale kontakter i klassen – dette gælder ikke mindst for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Eleverne er generelt glade for gruppearbejde, men foretrækker små grupper på to til tre og vil gerne have, at de er sammen med en elev, de kender godt, og som de kan få hjælp af.

Endelig har flere elever svært ved at forholde sig til mange personer, og det er ikke ualmindeligt, at de i fritiden foretrækker at være alene. Én siger: ”Jeg leger med LEGO, og det gider de andre ikke. Måske kunne jeg invitere én med hjem og spille Minecraft, jeg tør ikke rigtig spørge, og de vil måske ikke være inde, men vil ud, og det vil jeg ikke.”

Overgangen fra mellemtrinnet til udskolingen kan også være en social belastning med nye kammerater og nye lærere: ”Jeg blev mobbet, nogle lærere prøvede at hjælpe, men det virkede ikke, det var ikke rart. Jeg gik alene, og så kom tankerne. Jeg kritiserede mig selv, jeg får aldrig venner, jeg er ensom og ked af det.”

#### ET MERE KRÆVENDE LÆRINGSMILJØ

En tredjedel af eleverne føler sig fra starten af tiden i almentilbuddet udfordret fagligt, og de har svært ved at bevare overblikket og koncentrationen i en stor klasse med uro. Eksempler på udsagn er: ”Det er svært, det er hårdt med lektierne, det tager dobbelt så lang tid for mig.” ”Det var dejligt med en ny, frisk start i 4. klasse. Det var dog lidt svært at følge med i fagene, også svært fordi der var mange i klassen, og det var sværere at få hjælp.” ”Der er for meget støj. Lærerne stopper og står og venter på, at der bliver ro, det kan tage lang tid, især i de sidste timer på dagen.”

Set over tid er det kendetegnende for de fleste elever, at de oplever større og større udfordringer i forhold til flere fag, idet kravene naturligt øges, og der stilles større krav til abstraktionsevnen. Især nævnes fysik, tysk og historie som særligt svære fag. ”Jeg prøver meget i matematik, men er faldet bagud. Jeg har haft en periode, hvor vi havde vikar, og dér gik det galt. I tysk har jeg givet helt op, det er for svært. Skolen siger, jeg kan, men jeg kan ikke.” ”Fysik er kedeligt, jeg får aldrig lavet noget – de andre laver det hele. Jeg får ikke lov til at lave noget. Jeg har svært ved at gå ind i det. Min hjerne siger, at det ikke er nødvendigt at lære det.” I enkelte tilfælde har elever fået problemer i fag, hvor de før tiden i specialtilbuddet ikke følte, at de havde vanskeligheder. Nye faglige udfordringer kan beskrives således: ”Jeg føler, at jeg er kommet bagud i matematik ... jeg prøver at følge med, men det bliver sværere og sværere.”

I forhold til eleverne, der i 2015/16 går i 9. klasse, giver både termins- og 9. klassesprøven anledning til en del stress. Dette i forhold til både arbejdsmængde, udarbejdelse af synopsis, nervøsitet over for især de skriftlige prøver, og hvorvidt de hjælpemidler, som eleverne har adgang til, reelt virker til 9. klassesprøven: ”Det er meget forvirrende med

eksamenen. Det roder sammen for mig oven i hovedet.” ”Det er forskelligt, hvordan jeg har det, der er noget, man ikke magter. Nu kommer eksamenen, synopser ... Det er lidt svært.”

De øgede faglige krav afspejler sig også i øget usikkerhed og i nervøsitet for at markere sig i klassen, fordi eleverne er usikre på sig selv og deres faglighed: ”Jeg snakker ikke med, jeg er genert, jeg er ikke tryk ved det. Jeg er begyndt lidt i engelsk, hvis jeg ved svaret og kan nøjes med at sige fire til fem ord.” Når der arbejdes i grupper, er mange af eleverne afhængige af en god kammerat som støtte: ”Det kan være godt at arbejde i grupper, hvis der er én, der tager styringen, én, der er over mit niveau og kender mig.” Mange elever oplever en stor lektiebyrde, som dog er aftaget noget efter år to i skolereformen. I øvrigt oplever eleverne ofte ikke, at skolereformens lektiehjælp har gavnet dem meget, idet de i flere tilfælde savner mulighed for at få kvalificeret hjælp, og at de har svært ved at koncentrere sig på grund af uro. Næsten ingen elever oplever, at der er blevet mere motion og afveksling hen over skoledagen:

Jeg var positiv over for de 45 minutters bevægelse og mere ud af huset, men det har været skuffende. Jeg mangler pauser, struktur og fællesskab. Det er der ikke noget af. Det er ensformigt – vi kommer ikke udenfor.

#### MANGLENDE UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING OG STØTTE

Der er flere indikationer af, at eleverne i almentilbuddet oplever manglende eller utilstrækkelig undervisningsdifferentiering og støtte. Det drejer sig først og fremmest om, at eleverne har samme opgaver, og også samme lektiebyrde, som de andre elever i klassen. ”Jeg får ikke andre materialer end de andre elever, men læreren hjælper: ’Kan jeg snakke med dig, lærer’ kan jeg sige.” Endvidere er der tilfælde, hvor de strategier og hjælpemidler, som eleverne har lært at bruge som støtte i specialtilbuddet, ikke bliver benyttet af almenlæreren:

Pennen (tekstscanner) og computeren er på skolen. Det jeg synes var vildt åndssvagt, da jeg startede her, lærerne, alle dem, der fik os, de vidste godt, at jeg var ordblind. Det jeg så synes var lidt underligt, det var, at de skulle lære at bruge det der digitale, det gjorde de så først ... Det har de altså stadig ikke lært.

Det er også værd at bemærke, at flere elever savner støtte i undervisningen – et tema, der tidligere er berørt.



For de 16 elever, der er interviewet flere gange, er der for ni elevers vedkommende tale om en positiv udvikling, der dels hænger sammen med, at de er blevet mere modne (herunder er blevet bedre til at kontrollere deres adfærd), og dels hænger sammen med, at de bliver eller er blevet støttet af en betydningsfuld voksen. For tre elevers vedkommende er der sket en negativ udvikling. En elev har udviklet et massivt fravær, mens to elever oplever social isolation og ensomhed.

## AFRUNDING

Det er karakteristisk, at eleverne glædede sig til at starte i skole, men der var også en vis spænding forbundet med skolestarten. I det videre forløb får en gruppe elever hurtigt problemer i forhold til lærerne og kammeraterne – det er eleverne med ADHD-symptomer eller sociale og emotionelle vanskeligheder. For disse elever opstår der også let problemer i skole-hjem-samarbejdet, og overførsel til et specialtilbud kommer hurtigt på tale og sættes i værk. For de elever, der har enten specifikke eller generelle indlæringsvanskeligheder, er det især i 2. og 3. klasse, at problemerne bliver så store, at et specialtilbud kommer på tale. At dømme efter nogle elevers oplevelser, har der været en svag eller utilstrækkelig undervisningsdifferentiering og støtte i tiden inden segregeringen.

Da segregering kom på tale, reagerede mange elever med usikkerhed over for, hvad der skulle ske, og frygt for ikke at have nogen venner, men der var også håb om at få hjælp til at overvinde sine problemer i et mindre miljø med større lærertæthed.

De fleste elever var glade for tiden i specialtilbuddet, fordi de var i et lille miljø med to lærere, og de oplevede, at lærerne viste forståelse for eleverne. Det at blive mødt på sit eget niveau og mærke, at der er nogen, som har det sværere end én selv, gav selvtillid og motivation, og faget dansk var for mange favoritfaget. Nogle elever mener dog, at de kom bagud i andre fag. Den individuelle undervisning blev af nogle elever oplevet som monoton, og nogle savnede gruppearbejde. Under tiden i specialtilbuddet blev nogle elever dog isoleret fra deres kammerater fra almentilbuddet og de kammerater, de i øvrigt boede tæt på.

Da inklusion kom på tale, genopstod dele af den usikkerhed, som eleverne havde inden segregeringen. For de elever, der ikke blev flyttet tilbage til det oprindelige almentilbud, gik usikkerheden på igen at

skulle have nye klassekammerater og lærere. For elever, der blev flyttet tilbage, var der for fleres vedkommende frygt for at blive stigmatiseret som ”speciel”, frygt for ikke at kunne klare sig fagligt, og frygt for ikke at få den hjælp, de var vant til. For nogle elever var der dog også glæde ved igen at skulle være sammen med tidligere venner.

For de første 1-2 år i almentilbuddet gælder, at de fleste elever er glade for at være i klassernes fællesskaber, men at der også er faglige udfordringer, og at flere savner undervisningsdifferentiering og støtte. Nogle elever er kommet bagud i fag, der har haft mindre fokus i specialtilbuddene, fx matematik og engelsk, og dansk er ikke længere favoritfaget. Flere oplever, at der ikke er foretaget en tilstrækkelig overdragelse af de hjælpemidler, eleverne har fået i specialtilbuddet, og de metoder og undervisningsrammer, eleverne har profiteret af. Kun få elever oplever at få differentierede lektier. I fritiden har mange elever fået flere sociale kontakter, da de nu går i klasse med kammerater fra deres eget skoledistrikt. Derudover peger to tredjedele af eleverne på, at der har været én eller flere betydningsfulde voksne, der har støttet deres inklusion i almenmiljøet. Det interessante er, at der er tale om forskellige fagpersoner. Det kan være en lærer eller støtteperson, der yder faglig, social eller trivselsmæssig støtte, en psykolog eller en voksen, der er god til at etablere en fast struktur eller en tydelig rammesætning og til at opstille konsekvenser.

Man kan afslutningsvist spørge, om segregeringen kunne have været undgået. At dømme efter elevernes udsagn kunne den sikkert have været undgået, men det havde krævet, at der var tilstrækkelige ressourcer til rådighed. I de 21 tilfælde, der indgår i kapitlet, tyder elevernes oplevelser på, at lærerne har nået grænsen for, hvad de kan magte med de ressourcer, der har været til rådighed. Selvom nærværende undersøgelse ikke inddrager lærernes perspektiv på tilstedeværelsen og brugen af undervisningsdifferentiering og støtte, så er det bemærkelsesværdigt, at flere af de tilbageførte elever ikke selv oplever at få støtte. Det tyder på, at der kan være behov for en styrkelse af rammerne omkring dette, fx i form af timeressourcer, videndeling og specialpædagogiske kompetencer i lærerkorpset, herunder muligheden for at hente specialistkompetence i forskellige former. Givet er i hvert fald, at såvel segregering som inklusionen har været processer, der socialt har været belastende for eleverne.

# KLASSEKAMMERATERNES SYN PÅ INKLUSION I DET FAGLIGE FÆLLESSKAB

I dette og næste kapitel beskriver vi det klassefællesskab, som de elever, der tidligere har gået i et segregeret undervisningstilbud, træder ind i, når de tilbageføres til en klasse i almenområdet. Dette beskrives fra deres *klassekammeraters* perspektiv. Klassens fællesskab kan på én og samme tid bestå af holdninger, opfattelser og praksisser blandt eleverne, som kan understøtte inklusion af nogle elever, mens andre elever oplever at blive ekskluderet. Det er disse processer, der er omdrejningspunktet for analysen i dette og næste kapitel, hvor vi ud fra de tilbageførte elevers klassekammeraters perspektiv belyser, hvordan og i hvilket omfang klasserne fungerer som inkluderende fællesskaber. Her er det vigtigt at understrege, at det ikke kun indebærer de tilbageførte elevers mulighed for inklusion i almenområdet, men om, hvordan eleverne generelt oplever deres egen og andres muligheder eller begrænsninger for at blive og være en del af klassens fællesskab. I nærværende kapitel går vi i dybden med klassekammeraternes oplevelse af inklusion i klassens faglige fællesskab, mens vi i næste kapitel ser på inklusion i klassens sociale fællesskab.

## KLASSENS FAGLIGE FÆLLESSKAB

At skabe et inkluderende fagligt fællesskab indebærer, at alle elever har mulighed for faglig deltagelse og udvikling. Det vil sige, at alle elever, uanset faglige styrker, udfordringer og behov, skal have mulighed for at deltage i undervisningen og udbygge deres kompetencer (Alenkær, 2012). I løbet af de seneste år har skoler landet over gjort brug af flere pædagogiske redskaber og metoder (fx LP-modellen, cooperative learning og klasserumsledelse) til at imødegå dette (se fx Amilon, 2015; Dietrichson m.fl., 2015; Keilow m.fl., 2015). For at vi kan tale om faglig inklusion er det samtidig vigtigt, at elevernes deltagelse anerkendes som et værdifuldt bidrag af læreren og de øvrige elever i klassen (Alenkær, 2012).

I Inklusionspanelets kvantitative delundersøgelse finder vi, at faglig og social deltagelse er vigtig i forhold til både elevernes trivsel og deres faglige præstationer – og at denne deltagelse har særligt stor betydning for elever med særlige behov (Rangvid, 2016). Dertil finder et systematisk review, at der er en tæt sammenhæng mellem deltagelse, og det at føle sig som en del af fællesskabet (Osterman, 2000). Studiet finder, at hvis eleverne ikke føler sig trygge og har tillid til de andre i klassen, så falder deres deltagelse, mens elevernes oplevelse af at være en del af et fællesskab øger deres deltagelse. Samtidig fremhæver studiet, at oplevelsen af anerkendelse og accept fra de øvrige elever vejer tungere end støtte fra læreren. Hvis eleverne er nervøse for, at de andre elever fx vil grine af dem, mindskes deres deltagelse på trods af lærerens støttende tilgang i undervisningen. Modsat peger studiet på, at oplevelsen af afvisning eller eksklusion fra fællesskabet kan medføre adfærdsmæssige problemer i undervisningen (fx aggression eller tilbagetrukkethed), lille interesse i skolen, lavere faglige præstationer, samt at eleven dropper ud. Oplevelsen af at være en del af klassens fællesskab kan derfor få stor betydning for elevernes faglige deltagelse og præstation.

I tabel 4.1 ses en oversigt over dette kapitels centrale temaer og resultater. Disse vil blive gennemgået i de kommende afsnit.

TABEL 4.1

Centrale temaer og resultater i kapitel 4 om klassekammeraternes syn på inklusion i det faglige fællesskab.

Temaer	Resultater
Faglige forskelle og ligheder	Elevernes adfærd i og indstilling til undervisningen har betydning for klassekammeraternes oplevelse af det faglige fællesskab Det, at nogle elever har særlige behov, nævnes sjældent af klassekammeraterne, når de beskriver de andre elever i klassen
Klasserumsaktiviteter	Nogle elevers mulighed for faglig deltagelse og anerkendelse begrænses af nogle af de øvrige elever Gruppearbejdet indebærer en særlig risiko for faglig eksklusion
Undervisningsdifferentiering og støtte	Undervisningsdifferentiering og støtte opleves som naturlige elementer i undervisningen Hensynsfuldt organiseret og gennemført undervisningsdifferentiering og støtte kan understøtte den faglige inklusion
Faglighed i udskolingen	I udskolingen kan et øget fokus på individuelle faglige præstationer ekskludere nogle elever fra det faglige fællesskab

#### ELEVERNES OPLEVELSE AF LIGHEDER OG FORSKELLE I KLASSENS FAGLIGE FÆLLESSKAB

I hver enkelt klasse kan eleverne identificere sig selv og andre som tilhørende klassens fællesskab(er) på forskellige måder. At identificere sig med en gruppe handler om de grænser, som eleverne trækker mellem sig selv og andre – de grænser, som gør nogen til medlemmer af gruppen, mens andre står udenfor. Når børn taler om tilhørsforhold til en gruppe, taler de ofte om, at nogle børn har noget til fælles, mens nogle andre børn er forskellige fra dette (Liden, 2000; Højlund, 2002). At opleve at høre til en gruppe og anerkende andre som tilhørende samme gruppe består således i elevernes oplevelser af ligheder og forskelle – og hvordan disse ligheder og forskelle på den ene side kan være med til at inkludere nogle, mens andre ekskluderes. Samtidig er de ligheder og forskelle – de sociale kategorier – som eleverne benytter, specifikke for den kontekst, de anvendes i. De kategorier, som eleverne trækker på, kan med andre ord fortælle os noget om, hvad der er på spil i den pågældende kontekst – i dette tilfælde skolen (Højlund, 2002; Gilliam, 2009). Ved at se på, hvilke kategorier børnene bruger, kan vi således få viden om, hvilke forhold der er betydningsfulde i klasse miljøet – dvs. hvilke kriterier der kan være med til at inkludere og ekskludere elever fra klassefællesskabet.

Når eleverne beskriver sig selv og hinanden i forhold til klassens *faglige fællesskab*, bruger de ofte kategorier relateret til elevernes adfærd i

og indstilling til undervisningen. Eleverne fortæller om elever, der arbejder seriøst eller useriøst, forstyrrer undervisningen, lytter til læreren, ikke følger med i timerne, er engagerede, rækker hånden op eller er tilbageholdende i timerne.

Derudover er eleverne også bevidste om de andre elevers faglige niveau. De er fx klar over, hvilke elever der er stærke i bestemte fag, og hvem der laver sine lektier. Når de taler om elevernes faglige formåen, bruger de kategorier og ord som de ”ambitiøse” elever eller dem, der er ”dumme”. I den forbindelse er det værd at bemærke, at eleverne ikke taler om elever, som fx bruger IT-rygsæk, får støtte af en pædagog eller har særlige behov, når de differentierer mellem de forskellige elever. Nogle få nævner dog, at nogle elever kan have ADHD eller DAMP. En af årsagerne til, at det netop er ADHD, der bliver fremhævet, kan findes i det særlige fokus, der har været på netop denne diagnose de seneste år – særligt inden for skoleverdenen – som kan have betydet, at ADHD også er blevet en del af elevernes bevidsthed (se fx Christoffersen & Hammen, 2011; Kristensen & Mørck, 2011). Nogle af eleverne knytter også en særlig adfærd til elever med ADHD, fx udfordringer med at sidde stille i timerne eller en utilregnelig adfærd. Selvom eleverne ikke nævner elever med særlige behov direkte, er det gennemgående i fokusgruppeinterviewene, at stort set alle eleverne, når de bliver spurgt, er klar over, hvilke elever der har særlige behov eller får støtte i klassen.

De kategorier, som eleverne bruger til at beskrive hinanden, ændrer sig i vores fokusgruppeinterview ikke, efterhånden som eleverne bliver ældre, eller i løbet af projektperioden. Den måde elever ”sorterer” hinanden i forskellige elevtyper på, er ikke blot måder at tale om eller opfatte hinanden på – det kan også have betydning for hverdagsinteraktionerne i klasselokalet, fx hvem man gerne vil arbejde sammen med, eller hvem der er aktive i timerne. Den måde eleverne opfatter hinanden på, kan med andre ord få betydning for faglige inklusions- og eksklusionsprocesser i praksis. Dette belyser vi i de kommende afsnit.

## AT FÅ EN NY ELEV I KLASSEN MED SÆRLIGE BEHOV

Før vi kommer til, hvordan klassernes faglige fællesskaber i hverdagen fungerer som inkluderende eller ekskluderende miljøer, ser vi først på, hvordan klassekammeraterne til elever med særlige behov oplever over-

gangen, hvor tilbageførte elever går fra et segregeret undervisningstilbud til inklusion i almenområdet.

I klasserne i almenområdet giver eleverne flere eksempler på elever, der er kommet ind eller er gået ud af klassen. Alle klasserne har i løbet af skoleåret 2013/14 eller året før oplevet at få en elev ind i klassen, der tidligere har gået i et segregeret undervisningstilbud. I anden dataindsamlingsrunde bliver eleverne i vignet-øvelsen (se kapitel 2) spurgt, om læreren bør forberede klassen, hvis der kommer en ny elev med særlige behov, og hvis ja, hvordan læreren bedst gør dette. I fire ud af de syv fokusgrupper mener eleverne, at det er vigtigt, at læreren forbereder eleverne på, hvis der kommer en ny elev med særlige behov. I 6.C forklarer Caroline, hvilke informationer det er vigtigt, at læreren giver:

At eleven måske godt kan opføre sig sådan lidt anderledes. Altså, i forhold til ... Godt kan komme til at sige nogle ting, uden at vide ... Eller at eleven ikke ved, at det godt kan gøre nogen andre kede af det. Og måske opfører sig sådan lidt mærkeligt, for eksempel har svært ved at sidde stille og sådan noget. Det er sådan vigtigt ... Så skal man også vide, at personen er autist eller sådan noget, så man ikke tænker, ”hvorfør gjorde han dog det?”, eller ”hvordan kan det være han gør sådan nogle dumme ting?” Så man ligesom er forberedt på, at han også skal være her.

De andre elever i fokusgruppen er enige med Caroline i, at det er vigtigt at vide, hvorfor en elev gør, som han eller hun gør, så de andre elever ikke tænker, at den pågældende gør nogle ”dumme ting”, og i stedet kan tage hensyn. Den samme holdning kommer til udtryk i to af de andre 6. klasser og én 8. klasse. I 8.A siger Alma: ”Ja, altså man skal også passe på med ikke at gøre for meget ud af det. For så vil folk ikke snakke, og så er folk også bange for én og sådan noget. Men det er blevet rimelig normalt, at der er sådan nogen, der har brug for ekstra støtte.” De øvrige elever i 8.A er enige med Alma i, at måden, læreren fortæller det på, er vigtig, så det ikke bliver gjort til noget ekstraordinært, at der kommer en elev i klassen med særlige behov.

I to af 8. klasserne er eleverne derimod mere delte i forhold til spørgsmålet. Mens nogle elever mener, at det er vigtigt at kende de andre elevers udfordringer, for at de kan tage hensyn, så mener de andre elever, at det kan medføre fordomsfulde tanker. I 8.X diskuterer eleverne, hvordan læreren skal forberede klassen:

Morten: Lade være med at sige noget. Jeg tænker hvis ... ”Hun har det svært”, ej okay, så er det bare det første mobbe-offer.

Marie [samtidig med Morten]: For så gider man ikke være sammen med hende. Jeg tror ikke, man [læreren] skal sige noget.

Morten: Nej, det er i hvert fald det, jeg tænker.

Marie: Hun [ny elev] kunne sørge for at få sådan en pædagog med, som bare er der, uden at eleverne behøver at vide det.

Interviewer: Så I synes ikke, det er noget, man har brug for at vide, hvis der kommer en ny elev ind dér ...?

Morten: Nej, for så har man allerede stemplet hende på forhånd. Jeg synes, man allerede har stemplet hende på forhånd.

Marie [samtidig med Morten]: Så har man allerede stemplet hende.

Jonas: Jeg synes, at det er meget godt at vide, faktisk. For eksempel hvis det er én, der har det svært, så er det meget godt. For eksempel hvis det er én, der har DAMP. Nu leger vi, at Andreas han har DAMP, og han kommer ind i klassen. Så siger jeg til ham ”du skal tage dig sammen”, og så flegner han på mig. Så er det meget godt, at jeg ved, at jeg ikke skal sige sådan til ham.

I denne klasse mener nogle af eleverne, at det kan have negative konsekvenser for eleven med særlige behov, hvis læreren gør opmærksom på dette forud for, at eleven starter i klassen. Den ene elev, Jonas, deler dog holdningen fra de førnævnte fokusgrupper om, at det kan være godt at vide, så de øvrige elever har mulighed for at tage hensyn. I den sidste 8. klasse giver en af eleverne udtryk for, at læreren ikke skal fortælle, hvis der kommer en ny elev med faglige udfordringer, men eleverne er enige om, at det er rart at vide, hvis en elev har personlige udfordringer (fx dødsfald i familien), så de kan tage hensyn.

I forrige kapitel hørte vi, hvordan nogle af de tilbageførte elever, på trods af at flere glæder sig til at komme tilbage til almenområdet, alligevel er bekymrede for, hvordan de vil klare sig i klassens faglige miljø. Eleverne er blandt andet bekymrede for at være kommet bagud fagligt i



forhold til de øvrige elever i klassen og dermed bekymrede for at have utilstrækkelig faglig formåen. Derudover udtrykker en elev også en bekymring for at føle sig ”speciel”, da den pågældende elev ikke ønsker at være defineret ud fra noget, som de andre elever ikke har.

Når vi ser samlet på materialet fra både de tilbageførte elever og deres klassekammerater, træder det frem, at der kan være forskellige interesser på spil i forhold til, om læreren bør informere klassekammeraterne eller ej. Hvis læreren gør meget ud af det, er der risiko for, at eleven netop bliver opfattet som ”speciel”, hvilket nogle af klassekammeraterne mener kan være stigmatiserende. Samtidig mener flere af klassekammeraterne, at det er vigtigt med åbenhed om elevernes udfordringer – særligt adfærdsmæssigt – så de ved, at de skal tage hensyn til og udvise forståelse for den pågældendes reaktionsmønstre. Elevernes udsagn illustrerer således, at det at fortælle om elevens særlige behov, når de tilbageføres til almenområdet, er en balancegang.

## FAGLIGE INKLUSIONS- OG EKSKLUSIONSPROCESSER I KLASSERNE

I dagligdagen består undervisningen af forskellige aktiviteter, hvor eleverne enten undervises samlet (fx tavleundervisning eller klassesamtaler) eller arbejder individuelt eller i større eller mindre grupper. I dette afsnit ser vi på, hvordan eleverne oplever inklusion, når klassen undervises fælles, mens vi i næste afsnit vender blikket mod gruppearbejdet.

I samtlige fokusgrupper giver eleverne eksempler på, hvordan de forskellige elever deltager i undervisningen, når alle eleverne er samlet. Overordnet set har de blandede oplevelser af, hvor meget de forskellige elever deltager i undervisningen og klasserumsdiskussioner. I 9.Y fortæller eleverne, at de elever, der har det vanskeligt fagligt, er godt med i undervisningen, på trods af at de ikke siger lige så meget som de andre:

Trine: Jeg synes, at de faktisk er okay godt med.

Daniel: Ja. Altså, de siger selvfølgelig ikke lige så meget, fordi de ikke er sikre, men de er helt klart med. Det er ikke det. (...)

Nikolaj: Nogle gange er det på eget initiativ [at eleverne deltager i undervisningen], og nogle gange er det læreren. Men jeg tror, at

de begge to er lige meget inde over det, fordi nogle gange kan man godt mærke, du ved, at nogle af de elever, der har det svært med det, de vil gerne prøve ... Du ved, vil gerne tage kampen op.

I Y-klassen oplever eleverne, at både læreren og de elever, der har faglige udfordringer, er med til at skabe et undervisningsmiljø, hvor alle elever har mulighed for og lyst til at deltage – læreren ved at sørge for at inddrage eleverne, og eleverne ved at deltage på trods af deres vanskeligheder. Den modsatte fortælling hører vi i 7.B. Her fortæller eleverne, at der kan sidde elever i klassen, som ikke deltager i undervisningen, da de er bekymrede for de andre elevers reaktion. I det følgende diskuterer eleverne, hvem det oftest er, der rækker hånden op eller siger noget i timerne:

Storm: Det er sådan meget de samme, faktisk. Men der er også nogle, der sådan ikke, ... Hvis de har en mening, så er der nogle, der ikke tør sige det.

Mette: Der er nogle, der er bange for at række hånden op. Nogle gange.

Interviewer: Hvordan kan det være, tror I?

Viktor: Fordi man ikke lige gider.

Interviewer: Fordi man ikke har lyst til at sige noget, eller?

Mette: Det kan også være, fordi man er bange for at sige noget forkert, og så klassen griner af én.

Interviewer: Gør I det?

Mette: Griner?

Storm: En lille smule. [Flere af eleverne griner]

Mette: Ja, nogle gange. Når vi er trætte, så griner vi sådan ad alt. Så kan vi bare ikke mere.

Nikolaj: Men for det meste er det ikke ondt ment. Men det kan selvfølgelig opfattes på forskellige måder.

Storm: Jeg tror, at den, der bliver grint ad ... Enten synes han/hun også, det er sjovt, eller også føler han/hun, at det er ondt ment.

Mette: Så bliver de bare endnu mere bange for at sige noget.

Eleverne fortæller, at de godt kan komme til at grine ad de andre elever, når de siger noget i timerne. Frygten for de andre elevers reaktioner kom til udtryk blandt de tilbageførte elever i kapitel 3, hvor nogle af eleverne fortæller, at de ikke deltager i diskussioner i undervisningen af frygt for at blive grint ad, eller fordi de synes, at det er pinligt, hvis de svarer forkert. I 7.B bliver eleverne efter ovenstående diskussion enige om, at der er nogle elever i klassen, som ikke oplever, at det er rart at deltage i undervisningen – de er således i risiko for at blive ekskluderet fra deltagelse i det faglige fællesskab. Adspurgt om, hvad eleverne tænker om dette, svarer Nikolaj: ”Det er synd. Det er måske også dem, der ikke rigtig ... sådan har så mange venner i klassen, og så føler man sig ikke tilpas med at sige noget.” I B-klassen er der således nogle elever, der oplever, at deres deltagelse og anerkendelse i klassens faglige fællesskab begrænses af de andre elevers adfærd i undervisningen. Nikolajs udsagn er vigtigt, da han også giver udtryk for, at der kan være en sammenhæng mellem deltagelse i det faglige fællesskab og deltagelse i det sociale. Denne sammenhæng er eleverne i 9.K også inde på. Her fortæller Alma:

Dem, der ikke altså sådan er åbne socialt, og dem, der ikke er så godt tilpas måske, føler jeg i hvert fald ikke ... er heller ikke så meget aktivt deltagende i timerne. Ikke fordi man ikke sådan er fagligt god nok, men altså [jeg] tror også det har meget – sådan er det i hvert fald i vores klasse – det afspejler sig meget godt, at hvis man ikke har så meget selvtillid, både socialt og fagligt. Så rækker man ikke hånden op, fordi man er måske bange for, at der er nogle, der griner ad én og sådan noget.

Flere af de andre elever i fokusgruppen er enige i Almas betragtning. Det tyder på, at deltagelse i klassens faglige fællesskab i nogle tilfælde hænger tæt sammen med deltagelse i det sociale. Dette er en væsentlig pointe, som også taler ind i perspektiverne i folkeskolereformen fra 2014, der understreger vigtigheden af en opmærksomhed på elevernes faglighed og trivsel (jf. Undervisningsministeriet, 2014).

Eksemplerne peger på, at det er vigtigt for eleverne at opleve tryghed i klassen i form af et støttende undervisningsmiljø, og at denne tryghed kan bidrage til, at eleverne deltager og bliver inkluderet i klasse-diskussioner på deres egne præmisser og stadig oplever, at deres bidrag bliver anerkendt af lærerne og de øvrige elever (jf. Osterman, 2000).

#### GRUPPEARBEJDE – RISIKO FOR FAGLIG EKSKLUSION

Gruppearbejdet er en af de klasserumsaktiviteter, hvor risikoen for faglig eksklusion særligt kan komme til udtryk. Den faglige eksklusion kan komme tydeligt til udtryk, hvis eleverne selv får lov at sammensætte grupperne. Her fortæller eleverne i 8.Y, at dette ofte resulterer i, at der er en ”rest” af elever tilbage, som ikke bliver valgt, og derfor bliver sat sammen i én gruppe. Når eleverne selv får lov at vælge, vælger de ofte at arbejde sammen med deres venner – her er der således også overlap mellem det faglige og det sociale fællesskab. I de fleste klasser er det dog ofte læreren, der danner grupperne. Den generelle oplevelse blandt eleverne er, at disse grupper ofte er sammensat af elever med forskellige faglige niveauer. Det er i forbindelse med disse typer af grupper, at den faglige eksklusion i gruppearbejdet primært kommer til udtryk i vores materiale.

I de fleste fokusgrupper giver eleverne udtryk for, at en af de største udfordringer i gruppearbejdet er, hvis der er elever, der ikke bidrager til gruppen. Når eleverne taler om bidrag til gruppen, handler det ofte ikke om de andre elevers faglige niveau, men derimod om deres arbejdsindsats. I det sidste fokusgruppeinterview diskuterer eleverne i 9.A ud fra holdningskontinuummet (se kapitel 2), hvornår et gruppearbejde fungerer godt – en diskussion, der er typisk for flere af fokusgrupperne:

Mie: Hvis man arbejder sammen med de rigtige, som er på stort set samme niveau som én selv.

Eva: Og én, som rent faktisk gerne vil arbejde sammen med én.

Line: Ja, som er engageret i det og ikke bare tøffer rundt.

Interviewer: Så det er både, at det faglige niveau er nogenlunde det samme, og at man har det personligt godt med dem?

Mie og Pernille: Ja, meget.

Eva: Ja, men personligt synes jeg ikke selv, at man skal have det samme faglige niveau.

Mie: Nej, nej.

Eva [fortsætter]: Man kan godt arbejde sammen med én, som har et højere eller lavere niveau, bare ...

Mie: Men der skal ikke være kæmpe forskel.

Eva: Nej, nej, selvfølgelig.

Tobias: Samtidig handler det også bare generelt meget om engagementet. Altså om, at begge parter er med.

For en af eleverne i A-klassen spiller det faglige niveau en rolle – der må i Mies øjne ikke være for stor forskel på det faglige niveau blandt eleverne i gruppen – men både hun og de andre elever er enige om, at arbejdsindsatsen også har betydning. I forlængelse af ovenstående diskussion bliver eleverne enige om, at de, hvis de skulle vælge, hvad der har størst betydning – fagligt niveau eller engagement – ville sætte engagement først. Denne holdning deles af flere af de andre fokusgrupper. Når eleverne arbejder sammen, er det for eleverne vigtigt, at alle gruppens medlemmer bidrager til gruppearbejdet.

For nogle af eleverne er der dog en tæt sammenhæng mellem kategorierne arbejdsindsats og fagligt niveau. I flere af klasserne er der elever, der giver udtryk for, at de, der ikke bidrager til gruppearbejdet, er de elever, der er på et lavere fagligt niveau. Maja i 6.U siger i det andet fokusgruppeinterview: ”Hvis nu at man kommer sammen med en dårlig én, så er det irriterende, hvis de ikke laver noget, og så bliver man bare sådan ’ej, det er irriterende’, sådan ’hvorfor kan de ikke bare være lige så gode som én selv?’”. Maja sætter dermed lighedstegn mellem elever, der ikke bidrager til gruppearbejdet, og elever, der er på et lavere fagligt niveau. Samme opfattelse kommer til udtryk i 8.K. Her diskuterer eleverne, om den måde, de andre elever er på i undervisningen, påvirker deres egen mulighed for læring. Her svarer eleverne:

Alma: Det synes jeg.

Mia: Det synes jeg også.

Alma: Fordi hvis ingen andre laver noget, og man er den eneste, der sidder og laver noget.

Mia: Det har også noget med niveau at gøre.

Alma: Ja. (...) For eksempel, jeg lavede fysikrapport med én, der hedder Malthe. Og vi er på meget forskelligt niveau. I fysik er jeg på et rimeligt højt niveau, og han er på et ikke lige så højt niveau. Så det var ligesom mig, der lavede det hele, og ham, der bare lavede layout og sådan noget.

Eksemplerne tyder på, at selvom flere af eleverne giver udtryk for, at indsats vægter højere end fagligt niveau, så kan det, at nogle elever ser en tæt forbindelse mellem de to kategorier, få betydning for deres oplevelse af gruppearbejdet og deres indstilling over for de andre elever. I det sidste eksempel kommer dette fx til udtryk som manglende anerkendelse af Malthes bidrag til fysikrapporten, hvor han "bare lavede layout". Eleven her opfatter det således ikke som en ligeværdig arbejdsdeling.

En central pointe i forbindelse med gruppearbejdet er, at nogle af klassekammeraterne til elever med særlige behov oplever, at forskellen i elevernes faglige niveau kan begrænse nogle elevers mulighed for deltagelse. Eleverne i 9.A diskuterer i interviewet, hvordan elever, der ikke er lige så fagligt stærke som de andre elever, kan opleve at være i en gruppe med fagligt stærke elever:

Eva: Altså, på den ene side tænker jeg, at du kan jo lære noget af den anden person, end noget du måske ikke vidste. Men på den anden side så kan det godt være at, øhm ... hvordan skal jeg forklare det?

Trille: At man kan føle sig dum?

Eva: Nej, ikke dum, som sådan.

Pernille: Overset, på en eller anden måde?

Eva: Ja! Hvis nu den ene person hele tiden har ordet, så får du ikke rigtig mulighed for at vise, at 'jeg kan også'.

I A-klassen fortæller eleverne, at der er risiko for, at nogle elever bliver overset, hvis de er på et lavere fagligt niveau end de andre. I Y-klassen fortæller eleverne også i interviewene, da de går i 8. og 9. klasse, at der tit er nogle elever, der tager styringen i gruppearbejdet. Amina fortæller i det andet interview: ”Altså, når vi skal lave noget sammen, så er der nogen, der tager styringen, og resten de lader det bare sådan gå, som det går. Og det ved jeg ikke, om det sådan er dem, som tager styringens skyld, men det er i hvert fald... Når vi skal arbejde sammen, så er det måske en tredjedel af os, der arbejder sammen, mens resten bare kigger på.” I det sidste interview giver eleverne udtryk for, at det ofte er de elever, der er fagligt stærke, der tager styringen i gruppearbejdet. Ligeledes fortæller eleverne i 7.C, at der er nogle elever, der holder sig tilbage i gruppearbejdet, hvis de andre elever er fagligt stærkere. Klassekammeraterne til elever med særlige behov giver således eksempler på, at der i gruppearbejdet kan sidde elever, hvis deltagelse bliver begrænset af fagligt stærke elever, der enten overser de mere tilbageholdende elever eller tager styringen på bekostning af de andre.

I kapitel 3 hørte vi, hvordan nogle af de tilbageførte elever oplever gruppearbejdet. Flere af eleverne er glade for at arbejde i grupper i de fag, som de har vanskeligt ved, da de kan få hjælp af de andre elever – dette perspektiv er også gennemgående for fokusgruppeinterviewene med deres klassekammerater, hvor de fleste deler denne holdning. Derudover fortæller nogle af eleverne med særlige behov, at de kan føle sig oversete i gruppearbejdet, eller føle, at samarbejdet udstiller deres manglende faglige formåen. Med tiden giver nogle af eleverne udtryk for, at de er blevet mere passive og holder sig i baggrunden, hvis andre tager styringen (se også Laursen & Petersen, 2015). Disse sidste eksempler ligger tæt op ad de situationer, som deres klassekammerater beskriver. Det peger på, at der særligt i gruppearbejdet er risiko for faglig eksklusion, da nogle elever kan opleve, at deres mulighed for faglig deltagelse og anerkendelse af deres bidrag til gruppearbejdet begrænses af nogle af de øvrige elevers opfattelse af dem og deres faglige bidrag.

## ELEVERNES OPLEVELSE AF UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING OG STØTTE

Når klassekammeraterne taler om, hvordan undervisningen tager højde for elevernes forskellige faglige niveauer, fortæller de primært om to former for undervisningsdifferentiering eller støtte: opgaver, der er til-

passet efter fagligt niveau, samt tilstedeværelsen af en støttelærer eller pædagog i undervisningen. Overordnet set oplever eleverne, at lærerne er gode til at organisere undervisningen, så alle elever kan deltage og bidrage uanset fagligt niveau, og at undervisningsdifferentiering og støtte dermed kan understøtte den faglige inklusion (jf. Alenkær, 2012).

I A-klassen fortæller eleverne i alle tre interview (dvs. fra 7.-9. klasse) detaljeret om, hvordan de får opgaver, der er tilpasset elevernes faglige niveau. I denne klasse arbejder de med et tydeligt undervisningsdifferentieringssystem, hvor eleverne er inddelt i grupper, navngivet efter geometriske former. I starten af timen skriver læreren læringsmålene for hver gruppe op på tavlen, så alle grupperne ved, hvad de skal arbejde med og nå i løbet af timen. Denne tydelighed, synes eleverne, fungerer godt. Det skal dog nævnes, at ingen af eleverne i fokusgruppen er i den gruppe, som består af elever med faglige udfordringer. Det kan derfor ikke udelukkes, at nogle af de andre elever kan opleve den tydelige undervisningsdifferentiering anderledes. I 6.U kommer undervisningsdifferentieringen til udtryk ved, at eleverne arbejder i forskellige arbejdshæfter, som er inddelt efter fagligt niveau. Alle eleverne i fokusgruppen er glade for niveauinddelingen og går gerne til læreren, hvis de oplever, at en opgave er for svær, som Nina siger: ”Det er jo ikke pinligt som sådan. Der er jo mange, der ikke kan finde ud af det.”

I 6.C giver eleverne ligeledes udtryk for, at undervisningsdifferentiering er godt, men at det samtidig er vigtigt, at læreren formidler og organiserer det på en måde, der ikke udstiller de elever, der har det svært fagligt. Ifølge Caroline kan det skabe et *fagligt hierarki*, hvis differentieringen medfører en tydelig opdeling af eleverne: ”Man kan ikke rigtig lave sådan et system. Altså sådan et hierarki over, hvem der er bedst til tingene. Alle skal sådan være lige.” De andre elever er enige med Caroline i, at niveauinddelingen ikke må medføre oplevelsen af, at nogle elever er bedre end andre, blot fordi de er på et højere fagligt niveau. I både X- og Y-klassen er eleverne enige i, at der er risiko for, at enkelte elever kan blive udstillet fagligt, hvis ikke undervisningsdifferentieringen organiseres og håndteres på en hensynsfuld måde. Eleverne i 8.X fortæller, at enkelte elever kan føle, at de ”ikke er gode nok”, hvis niveauinddelingen ikke organiseres godt af læreren. I deres klasse oplever de dog, at læreren griber det an på en god måde, hvor hele klassen fx får at vide, at de skal arbejde med et bestemt antal opgaver, og hvis der så er nogen, der bliver hurtigt færdige, kan de gå videre til det næste. I 8.Y fortæller eleverne i



det andet fokusgruppeinterview, at deres ene lærer går rundt til hver enkelt elev og giver vedkommende hans eller hendes læringsmål for den pågældende time (fx hvor meget han eller hun skal nå i sit arbejdshæfte), hvilket eleverne synes fungerer godt. I Y-klassen fremhæver de samtidig vigtigheden af, at de øvrige elever er hensynsfulde omkring niveauinddelingen. Laura forklarer:

Altså, hvis andre [elever] gør noget stort ud af det, sådan ”arh, du skal lave én [opgave], fordi du er dårlig”, eller ”du skal lave to [opgaver], fordi du er sådan en duks”. Altså, det kan gå begge veje. Men hvis det fungerer, så fungerer det.

Eleverne i 8.Y giver udtryk for, at eleverne også har et ansvar for opgavetilpasningens succes. De skal tage hensyn til alle eleverne uanset fagligt niveau, så der både er plads til eleverne med faglige udfordringer og de stærke elever.

Ud over opgaver, der bliver tilpasset elevernes faglige niveau, fortæller eleverne i fire af fokusgrupperne også om elever, der får ekstra støtte af enten en støttelærer eller en pædagog. Overordnet set udtrykker klassekammeraterne til elever med særlige behov forståelse for, at nogle elever har behov for ekstra støtte i undervisningen. I 9.A er der en støttelærer tilknyttet i nogle af timerne. Eleverne fortæller, at støttelæreren både hjælper de elever, der har udfordringer i det pågældende fag, og tager sig tid til at hjælpe de øvrige elever, hvis de har behov for det. Eleverne synes, at det fungerer godt, og giver udtryk for, at støttelæreren er blevet en naturlig del af undervisningen, der ikke medfører forstyrrelser. I de andre klasser er elevernes ligeledes enige i, at det ikke opleves forstyrrende eller underligt, når der er en ekstra lærer i klassen. Eleverne i 9.A peger i forlængelse heraf på en udfordring i forhold til, hvem der får hjælp i klassen, når der *ikke* er en støttelærer. Trille fortæller her om de elever, der ligger i klassens faglige midtergruppe:

Ja, altså det er mere sådan generelt, så bliver de [elever i midtergruppen] nok overset, fordi det er de fagligt svage, som læreren selv går hen og prøver at tjekke, og så er det ligesom måske de fagligt stærke, som selv sådan går hen og spørger: ”Okay, hvordan kan jeg tolke det her?”, eller ... Du ved, sådan mere selv op-søger læreren til mere udfordrende ting. Så jeg tror godt, at man sådan, når man ligger lidt i midten, godt kan føle sig lidt overset.

Trille giver udtryk for, at der, mens læreren er opmærksom på de elever, der har brug for ekstra støtte, og de fagligt stærke elever selv opsøger hjælp hos læreren efter behov, er en gruppe af elever, som ikke beder om hjælp i undervisningen. Når det kommer til at få og opsøge hjælp, er der derfor risiko for, at de elever, der ligger i den faglige midtergruppe, bliver overset og ikke får den støtte, de har brug for – og på den måde ikke har samme mulighed for at deltage i klassens faglige fællesskab. Selv om denne problematik ikke kommer til udtryk i de andre klasser, er det alligevel et interessant opmærksomhedspunkt i forhold til organiseringen af hjælp og støtte i klasselokalene.

I fire af klasserne fortæller eleverne, at de enten har eller har haft elever, der i nogle timer fik ekstraundervisning uden for klasselokalet. I tre af klasserne giver eleverne udtryk for, at de ikke bemærker, når elever bliver taget ud af klassen for at få undervisning et andet sted, da det ofte sker, mens de andre er i gang med at arbejde. Det er dog interessant at bemærke, at to klasser har oplevet, at de stærke elever blev sendt ud af klasselokalet for at arbejde alene med en opgave, og at eleverne i begge disse klasser giver udtryk for, at dette kan medføre en risiko for, at de tilbageværende elevers (manglende) faglige formåen bliver udstillet. Det tyder på, at klassekammeraterne alligevel kan opleve, at det udstiller elevers faglige niveau. Pointen er, at den enkelte elev, som bliver berørt af opdelingen, kan opleve det ekskluderende, mens de andre elever ofte ikke bemærker opdelingen. De berørte elever opfattes dermed ikke som ekskluderede i de øvrige elevers øjne, men kan *selv* føle det sådan. I den ene af de førnævnte klasser mener eleverne derfor, at individuel ekstra støtte gives bedst i klasselokalet, hvorved der ikke sker en tydelig markering af elevernes forskellige faglige niveauer. Det kan tyde på, at den fysiske nærhed eleverne imellem er vigtig – også når det kommer til, hvordan undervisningsdifferentieringen organiseres.

## FOKUS PÅ FAGLIGE PRÆSTATIONER I UDSKOLINGEN

I løbet af projektperioden ser vi en særlig udvikling i de ældste klasser (dvs. udskoling). Her begynder eleverne i andet og tredje fokusgruppe-interview – da de går i 8. og 9. klasse – i højere grad end tidligere at have fokus på egne faglige præstationer.

I de ældste klasser fortæller eleverne, at de i det seneste par år er blevet mere og mere fokuserede på deres faglighed. Dette er tilfældet i samtlige af de fire ældste klasser i undersøgelsen. I 9.K kommer det til udtryk ved, at eleverne kalder klassen en "stræberklasse", en betegnelse de begrundet med, at eleverne nu går mere op i det faglige aspekt af skolen end det sociale. Denne måde at tale om klassen på er ikke blevet brugt i de foregående interview. Eleverne fortæller, at de i de seneste par år er begyndt at vokse fra hinanden socialt, og derfor er der kommet mere fokus på det faglige. Blandt eleverne i 9.Y kommer det øgede faglige fokus til udtryk på den måde, at karakterer fylder meget i det sidste fokusgruppeinterview. Eleverne er begyndt at fokusere mere på egen læring og tolererer i mindre grad larm eller forstyrrelser fra andre elever. At eleverne begynder at fokusere mere på egne, individuelle faglige præstationer, er ikke overraskende, da eleverne i de større klasser begynder at få karakterer, samtidig med at 9. klassesprøven nærmer sig. I 9.A er eleverne ligeledes fokuseret på deres faglighed. Eva og Trille fortæller i det andet interview, hvordan klassen har ændret sig det sidste år. Eva fortæller, at "der er kommet mere fokus" blandt eleverne, og Trille siger: "Folk er blevet mere seriøse fagligt". I A-klassen fylder elevernes faglige formåen generelt en del i de to sidste fokusgruppeinterview, og den er omdrejningspunktet for flere af elevernes diskussioner. Særligt i det sidste interview, da eleverne går i 9. klasse, bliver det at være fagligt dygtig og være aktiv og deltage i undervisningen fremhævet som positive kvaliteter af flere af eleverne, og som det, der gør deres klasse til en god klasse at være i:

Trille: Jeg tror, at vi har meget engagement i vores klasse. Der er selvfølgelig nogle enkelte, men det tror jeg altid, der er. Men jeg tror generelt, at vi har mere engagement end de fleste andre klasser, fordi folk gerne vil lære noget. Det er ikke tabu at være klog. Det er ikke sådan "årh, du er en nørd", andet end hvis man selvfølgelig sidder og bruger tre timer på en eller anden opgave, som burde have taget et kvarter, så kan man godt være lidt "ej okay, det var måske lige lovlig "overkill". Men det er stadig ikke en dårlig ting, også fordi at mange af os gerne vil have gode karakterer. Vi vil stort set alle sammen have gode karakterer. Det kan dog også være en dårlig ting, fordi så går der karakterræs i den, og så skal man have den her karakter og sådan noget.

Nora: Og folk bliver kede af det, hvis de ikke får den karakter, og sådan.

Trille: Ja, ja. Det er måske ikke så godt. Men stadigvæk, jeg tror også, at det hjælper at vi, øhm ...

Pernille: Det hjælper hele klassens kvalitet, at alle vil være gode.

Trille: Ja, der er lidt den dér konkurrence, så man ligesom motiverer hinanden til at få højere karakterer.

Dette uddrag er typisk for flere af fokusgruppeinterviewene med de ældste elever. I takt med udviklingen i de ældste klasser begynder eleverne i højere grad at benytte sociale kategorier, relateret til faglighed, fx stræbere, dem, der vil lære noget, og dem, der ikke vil, dem, der går efter at få gode karakterer, og dem, der ikke er interesserede i karakterer. For flere af eleverne i udskolingen bliver elevernes faglige formåen dermed mere betydningsfuld, jo tættere de kommer på folkeskolens afslutning.

Selvom det ikke er overraskende, at de ældste elever begynder at fokusere på deres faglige resultater, så er det en udvikling, der kan få betydning for nogle elevers mulighed for deltagelse i klassens faglige fællesskab. Det kommer til udtryk i eksemplet fra A-klassen, hvor der ifølge Trille er nogle få elever, som ikke har det samme faglige engagement som resten af klassen. Man kan sige, at denne klasse har en fælles identitet som en klasse, der består af ”elever, der gerne vil lære noget”, men det kan samtidig få betydning for elever, der fx ikke er lige så fagligt stærke som de øvrige elever eller er mere tilbageholdende i undervisningen. For disse elever kan klassens faglige identitet betyde, at de kommer til at stå uden for klassens fællesskab. Dette ser vi nærmere på i næste afsnit.

#### EKSKLUSION FRA DET FAGLIGE FÆLLESSKAB

Det øgede fokus på faglige præstationer har i nogle af 9. klasserne betydet, at de elever, der har det svært fagligt, er begyndt at stå i periferien eller helt uden for det faglige fællesskab. Ud over 9.A, som vi mødte i forrige afsnit, træder tendensen særligt tydeligt frem i to af 9. klasserne, hvis udsagn danner grundlag for dette afsnit.

I 9.X fortæller eleverne om tre til fire elever i deres klasse, som har brug for ekstra støtte eller hjælp. Eleverne fortæller, at disse elever i løbet af 8. og 9. klasse er holdt op med at deltage i undervisningen:

Andreas: Dem, der har brug for hjælp, de følger ikke med, eller de giver nærmest op. Og så sidder de enten på iPad'en, eller ...

Emil: Ja. Altså de bliver hurtigt fristet til lige at tage iPad'en frem og lige kigge på noget andet.

Jonas: Og det er jo egentlig forståeligt nok, tænker jeg.

Emil: Ja.

Interviewer: Ja, hvorfor?

Jonas: Hvis man alligevel ikke forstår det, så kan man jo lige så godt bruge tiden på noget, man synes er spændende.

Marie: Det er jeg så uenig i. Jeg har det sådan lidt, at man skal altid prøve.

Interviewer: Så I oplever, at der er nogle i jeres klasse, der har givet lidt op. Er det sket her det sidste år?

Jonas: De sidste to års tid.

Marie: Ja.

Andreas: Ja, jeg tænker sådan, at det er kommet stille og roligt, og så er det bare blevet der siden.

Jonas: Det er mest det med karakterer, der lige saver hovedet af én, når man får den første standpunkts [karakter], tror jeg.

Eleverne forklarer, at en af årsagerne til, at eleverne er holdt op med at deltage i undervisningen, kan findes i det øgede faglige fokus, som både kommer til udtryk i undervisningen, hvor eleverne har fået vanskeligere ved at følge med, og i form af karakterer, som nogle elever kan opleve som et nederlag. Den samme tendens finder vi i 9.K. Her giver eleverne udtryk for, at de elever, der har faglige udfordringer, har givet op i undervisningen. Alma fortæller: ”Altså, nu går vi jo i 9. klasse. Så i vores klasse er det blevet sådan lidt, at dem, der måske har brug for lidt ekstra hjælp, det er også dem, der er blevet sådan lidt ekstra ligeglade.” Nogle

elever er således holdt op med at deltage i undervisningen og er på den måde trådt ud af klassens faglige fællesskab.

Eleverne i både 9.K og 9.X giver ydermere udtryk for, at de selv har fået et større fokus på egne karakterer og skolepræstationer, og derfor dels tænker mindre på at hjælpe de elever, der har det svært fagligt, og dels ser elever, der forstyrrer undervisningen, i et mere negativt lys. I 9.X giver en elev udtryk for, at det er irriterende, hvis der kommer en ny elev ind i klassen, som forstyrrer undervisningen. De andre elever følger op og knytter den lave tolerancetærskel til deres alder:

Jonas: Jeg tænker også, at det er svært at tage hensyn i 8.-9. klasse.

Marie: Ja, det er sværere, jo ældre vi er, synes jeg.

Interviewer: Ja, hvorfor?

Jonas: Fordi man begynder at blive meget egoistisk, synes jeg. Fordi man skal jo bare lære det sidste og så afsted til gymnasiet.

Marie: Ja.

Jonas: Det er lidt sådan, man tænker: ”Jeg skal jo alligevel ikke snakke med dem om et halvt år.”

Indstillingen over for elever, der fx har svært ved at koncentrere sig, ændrer sig således blandt nogle af eleverne – samtidig med at nogle elever giver udtryk for en form for rationel kynisme, hvor de ikke vil investere i forholdet til de andre elever, da de alligevel snart skal forlade skolen. At nogle af eleverne begynder at se de andre elevers adfærd mere negativt, kan således også være med til at begrænse de pågældende elevers oplevelse af anerkendelse og tilhørsforhold i klassen.

## ELEVER, DER FORLADER (ALMEN)KLASSEN

Afslutningsvist hører vi i enkelte af klasserne, at nogle af de elever, der har brug for ekstra støtte, eller har udfordringer med at koncentrere sig, forlader folkeskolen før afslutningen af 9. klasse. Selv om denne tendens

kun optræder i få klasser, er den alligevel vigtig at fremhæve, da den tentativt peger på, at det særligt i de ældste klasser i almenområdet kan være vanskeligt at være elev og have brug for ekstra støtte.

I en af 9. klasserne kommer det tydeligt til udtryk, at det kan være vanskeligt for elever med særlige behov at forblive en del af klassens faglige fællesskab. I det sidste interview falder snakken i 9.K på, at der de seneste år er blevet færre elever i klassen, der har brug for støtte. Eleverne fortæller, at årsagen til dette er, at de pågældende elever ikke længere går i klassen, men har fundet andre undervisningstilbud:

Rawan: De er gået på specialskoler, tror jeg.

Mia: Der er også mange, der tager på efterskole og sådan noget, eller bare kommer ind i de andre klasser.

Interviewer: Hvornår er det sket? Er det sket i løbet af det sidste år, eller er det over en længere periode?

Mikkel og Rawan: En længere periode.

Rawan: Altså, der er mange, der er gået ud i 8., og så er der nogle, der er gået ud i 7. og 6.

Alma: Jeg tror, at de, der sådan havde deciderede problemer og sådan, hvor lægen havde skrevet under på, at de havde problemer, ikke? Det var mere i de små klasser, at de blev flyttet væk. Men de, der sådan havde eller har problemer, ikke? Som måske stadig har det, men ikke sådan medicinsk eller noget, vel? Men måske bare har lidt ekstra, sådan, energi og sådan noget, ikke? Det er mere sådan her på det seneste [at de er gået ud af klassen]. (...)

Rawan: Nåh ja, Nanna hun er taget på efterskole.

Alma: Og Søren også, ja. Så de er gået på efterskole.

Interviewer: Hvordan påvirker det klassen, når de er gået ud?

Mia: Mere positivt. (...)

Rawan: Nej, men det er, fordi at de plejede rigtig meget at larme og sådan noget, og hvis de nu blev spurgt om noget, var de sådan ”nej, det gider jeg ikke”. Så de havde en meget negativ indflydelse. Men nu er det sådan, at nu siger alle ja til at lave en opgave eller et eller andet, ikke?

Alma: Og det var også sådan, at før i tiden. Der sad man bare og håbede på, at man ikke kom i gruppe med sådan én, ikke? Nu er man sådan lidt mere åben.

På de lavere klassetrin blev nogle af eleverne i K-klassen overflyttet til specialklasser. I det sidste års tid, dvs. i tiden omkring afslutningen af 8. klasse, fortæller eleverne om en bestemt elevtype, der også har forladt klassen: elever, der, i deres øjne, har ekstra energi og larmer. Alene i K-klassen har de oplevet, at to elever har forladt klassen ved afslutningen af 8. klasse. En opgørelse fra Danmarks Statistik viser, at et stigende antal elever vælger folkeskolens almenklasser fra i udskolingen. Generelt falder andelen af elever i folkeskolen i perioden 2008-2014 fra 82 pct. til 78 pct., men faldet er særligt udtalt blandt de ældste elever. De nyeste tal fra 2014 viser, at kun 69 pct. af eleverne på 9. klassetrin går på en folkeskole. Faldet i folkeskolen opvejes i perioden af en tilsvarende stigning i andelen af elever på landets efterskoler. I 2014 gik 13 pct. af 9. klasseelever på en efterskole (Danmarks Statistik, 2014).

Samtidig oplever eleverne, at de elever, der har forladt klassen, var elever, der stod i periferien af klassens faglige fællesskab. Det var elever, der dels selv var holdt op med at deltage i undervisningen, og dels af deres klassekammerater blev anset for at være elever, som de øvrige elever ikke ønskede at arbejde sammen med. De stod således i utkanten af eller helt uden for klassens faglige fællesskab, før de søgte væk fra almenklasserne. I en af de andre 9. klasser fortæller eleverne, at der er så mange elever, der har valgt at tage på efterskole, at skolen er blevet nødt til at samle 9. klasserne, da der kun var 11 elever tilbage i den ene klasse. Eleverne her fortæller dog ikke, hvad årsagen har været til, at så mange har valgt at tage på efterskole, eller hvilke elever det typisk gælder. Fra interviewene med eleverne med særlige behov hører vi om to elever (ud af syv 9. klasseelever), der har valgt at afslutte deres grundskoleuddannelse på en efterskole. Begge disse elever har oplevet en positiv udvikling i forhold til deres almene trivsel, efter at de har skiftet til en efterskole. Når vi ser samlet på materialet, peger det dermed i retning af, at nogle



elever – der enten har særlige behov eller på anden måde har vanskeligt ved at være en del af den almene folkeskoles struktur – søger andre undervisningstilbud mod slutningen af grundskolen. Dette kan hænge sammen med de øvrige elevers øgede individualiserede faglige fokus, som i nogle tilfælde gør dem mindre tolerante over for – i deres øjne – forstyrrende adfærd, samtidig med at de i mindre grad har fokus på at bidrage til andre elevers læring (fx ved selv at tage initiativ til at hjælpe dem i undervisningen). For de tilbageførte elever, der rammes af denne tendens, vil der være tale om *endnu* et skoleskift på deres uddannelsesvej.

Det skal dog også nævnes, at tilgangen til landets efterskoler også kan være et udtryk for et aktivt *tilvalg* blandt elever og forældre, som søger bestemte undervisningsrammer eller sociale miljøer i den afsluttende del af grundskolen, som de mener, at efterskolerne kan give dem.

## AFRUNDING

Hvis vi ser snævert på inklusion i klassernes faglige fællesskaber, og udelukkende ser på inklusion af elever med særlige behov, er det positivt, at klassekammeraterne ofte ikke taler om eller bruger andre elevers særlige behov til at beskrive eleverne i klassen. Det tyder på, at andre elevers særlige behov ikke i sig selv har betydning for elevernes oplevelse af klassen, og at det dermed i de fleste klasser er lykkedes at skabe et miljø, hvor det ikke opfattes som noget særligt at have særlige behov.

Ser vi derimod på klasserne som inkluderende læringsfællesskaber i et bredere perspektiv – dvs. at alle eleverne har mulighed for at opnå deltagelse og anerkendelse i klassens faglige fællesskab – ser vi, at praksis i klasserne i nogle tilfælde fungerer understøttende i forhold til faglig inklusion, men i andre tilfælde kan medføre faglig eksklusion. Generelt har eleverne gode erfaringer med den måde, undervisningsdifferentiering og støtte er organiseret på, hvor den opleves som en naturlig del af undervisningen. Elevernes fortællinger peger dog på, at det er vigtigt, hvordan disse pædagogiske metoder gribes an, hvis de skal virke inkluderende fremfor ekskluderende. Eleverne oplever, at undervisningsdifferentiering og støtte fungerer bedst og inkluderende, når det sker *usynligt* i klassen og i hinandens *fysiske nærvær*. Modsat oplever eleverne, at det udstiller elevernes faglige niveau og medfører risiko for oplevelsen af faglig eksklusion for de berørte elever – uanset om der er tale om fagligt

stærke eller mindre stærke elever – hvis undervisningsdifferentieringen og støtten er tydelig og fx gives uden for klassen.

Derudover er gruppearbejdet en af de klasserumsaktiviteter, som rummer en risiko for faglig eksklusion – i elevernes øjne særligt i de tilfælde, hvor grupperne består af elever på forskellige faglige niveauer. For eleverne handler gruppearbejdet særligt om de andre elevers bidrag, som i nogle tilfælde ikke bliver opfattet som et *reelt* bidrag, og som dermed ikke giver faglig anerkendelse. Samtidig kan nogle elever opleve at blive begrænset i deres deltagelse af fagligt stærke elever, der tager styringen, så de tilbageholdende elever bliver ”parkeret” eller overset i samarbejdet. Med dette in mente kan der derfor sættes spørgsmålstejn ved inklusionspotentialitet i fagligt blandede grupper. Ser vi på den eksisterende forskningslitteratur, så tyder internationale studier på, at gruppeinddeling, baseret på *ensartet* fagligt niveau, kan øge den faglige forskel mellem eleverne og medføre, at de elever, der placeres i grupper med lavt niveau, får lavere selvværd og et lavere engagement i forhold til læring (Mitchell, 2015). Gruppearbejdet er derfor en aktivitet, der fordrer særlig opmærksomhed i forhold til inklusion, men samtidig en aktivitet, som illustrerer den vanskelige balancegang, det er at skabe inkluderende miljøer.

Endelig peger elevernes oplevelser på, at inklusion i klassernes faglige fællesskaber får ringere vilkår i udskolingen. Selvom eleverne gennem hele projektperioden benytter de samme kategorier til at beskrive de andre elever i klassen, så bliver én kategori mere betydningsfuld, efterhånden som eleverne bliver ældre: elevernes individuelle faglige niveau. I takt med at eleverne nærmer sig folkeskolens afslutning, begynder karakterer og individuelle faglige præstationer at fylde mere. Denne udvikling er ikke overraskende, men kan få betydning for nogle af de elever, der har faglige vanskeligheder eller er tilbageholdende i timerne. På de høje klassetrin fortæller eleverne om andre elever, som har givet op eller er blevet koblet af fagligt som følge af en øget faglig fokusering. Udviklingen kan på den måde være med til at skubbe elever ud i periferien af – eller helt ekskludere dem fra – det faglige fællesskab.

## KLASSEKAMMERATERNES SYN PÅ INKLUSION I DET SOCIALE FÆLLESSKAB

Dette kapitel belyser, hvordan de tilbageførte elevers klassekammerater oplever det sociale fællesskab i klassen – samt deres egne og andres muligheder for at blive og være en del af dette fællesskab. For de tilbageførte elever i Inklusionspanelet er det særligt klassens sociale miljø, der fylder, når de får at vide, at de skal inkluderes i en almenklasse. Mens nogle elever glæder sig til muligheden for at etablere nye venskaber, er der andre, der ser bekymret frem mod at skulle indgå i et nyt socialt fællesskab (se kapitel 3). I de kommende afsnit belyser vi, hvordan klassekammeraterne oplever inklusion i klassens sociale fællesskab, samt deres eget og andres ansvar for at understøtte den sociale inklusionsproces.

### KLASSEN OG "DET SOCIALE"

Sideløbende med et øget fokus på elevernes faglighed i folkeskolen gennem de sidste 10-15 år (fx i form af PISA-undersøgelserne og indførelsen af nationale tests), er klassens sociale miljø fortsat vigtigt for både lærere og elever. Dette er blevet tydeliggjort i folkeskolereformen fra 2014 – hvor det understreges, at der skal være fokus på både faglighed og trivsel – og det ses også i et stort antal skolers brug af årlige trivselsmålinger, ligesom der i 2015 blev indført en obligatorisk national trivselsmå-

ling (se fx Keilow m.fl., 2014; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Et andet studie fremhæver, hvordan lærerne i folkeskolen beskriver deres arbejde som indeholdende to dimensioner: ”det faglige” og ”det sociale”. Det sociale kommer blandt andet til udtryk i lærernes betoning af, at en god klasse er en *socialt velfungerende klasse*, hvilket omfatter, at eleverne respekterer og omgås hinanden på en hensynsfuld måde. ”Det sociale” indebærer således elevernes adfærd, trivsel og relationer (Gilliam, 2016, 64). De to dimensioner er tæt forbundne og bruges i nogle tilfælde til at understøtte hinanden. Fx fortæller lærerne i føromtalt studie, at en forudsætning for, at eleverne kan deltage i klassens faglige fællesskab, er, at ”det sociale” er på plads – både for den enkelte elev og for den enkelte klasse (Gilliam, 2016). Klassens sociale miljø har i lærernes øjne dermed ikke kun betydning for elevernes sociale trivsel, men også for deres faglige trivsel – en sammenhæng, der også kom til udtryk i nogle af elevernes udsagn i forrige kapitel (se kapitel 4).

I tabel 5.1 ses en oversigt over dette kapitels centrale temaer og resultater. Disse vil blive uddybet i de kommende afsnit.

TABEL 5.1

Centrale temaer og resultater i kapitel 5 om klassekammeraternes syn på inklusion i det sociale fællesskab.

Temaer	Resultater
Klassens sociale miljø	For eleverne har klassens sociale miljø og sammenhold stor betydning for deres samlede oplevelse af klassen
Sociale forskelle og ligheder	Elevernes adfærd og interesser har betydning for klassekammeraternes oplevelse af klassens sociale fællesskab(er) I elevernes øjne er det ofte forhold ved den enkelte elev og ikke forhold ved fx klassen, der gør, at nogle elever står uden for fællesskabet
Venskaber	Venskaber knyttes ofte mellem elever, der har samme interesser eller social adfærd, dvs. har én eller flere fællesnævner Elever, der ikke har de samme sociale fællesnævner som majoriteten af klassen, risikerer at blive passivt ekskluderet fra fællesskabet
Ansvar for social inklusion	Den enkelte elev er selv ansvarlig for egen inklusion – og er dermed også ”skyld” i egen eksklusion Lærerne og forældrene har, ifølge eleverne, et ansvar for at understøtte inklusion i klassens sociale fællesskab(er)

## GODE OG DÅRLIGE KLASSER

I nærværende undersøgelse betoner eleverne ligeledes vigtigheden af ”det sociale” for deres oplevelse af skolen. Når eleverne beskriver en *god klasse*,

sker det ofte med henvisning til klassens sammenhold eller afholdelse af fællesaktiviteter. Dette er tilfældet i B-klassen, hvor eleverne fremhæver vigtigheden af, at eleverne har det godt sammen socialt, både i og uden for skolen. I det tredje interview (hvor eleverne går i 7. klasse) fortæller de, hvad der for dem kendetegner en god klasse. Dette uddrag er typisk for flere af fokusgrupperne – også over tid, dvs. gennem hele undersøgelsesperioden, efterhånden som eleverne bliver ældre:

Sophia: En klasse, der kan holde sammen og sådan.

Mette: En klasse, hvor alle kommer godt ud af det med hinanden.

Nikolaj: Ja, og hvor man kan være sig selv.

Viktor: Ja, hvor man kan være sig selv, og alle... Der er ikke nogen, der er uvenner.

Nikolaj: Og at man tør være der og sige noget og sådan noget.

Interviewer: Hvornår synes I, jeres klasse er en god klasse?

Mette: Når vi allesammen er sammen og snakker sammen. Og hygger os.

Viktor: Jeg synes, det er en meget god klasse, når man er uden for skolen, og alle er sammen til nogle arrangementer.

I B-klassen fylder klassens sociale fællesskab en del i deres beskrivelse af en god klasse. I flere af de andre fokusgrupper fremhæver eleverne ligeledes sociale forhold i deres beskrivelser af gode klasser.

Samtidig beskrives en *dårlig klasse* ofte som en klasse, hvor der er konflikter, splittelse eller et dårligt sammenhold. Caroline, som går i 6.C, fortæller, at en klasse er dårlig, ”hvis folk er sure på hinanden og sådan ... Og der er skænderier, og man har set det eller været en del af det. Eller bare kan mærke, at der er nogle, der går og er sure på hinanden.” For Caroline har forholdet mellem de forskellige elever således betydning for oplevelsen af klasse miljøet, hvilket flere af de andre elever i fokusgruppen er enige i. I 9.K fortæller eleverne også, at det primært er tilste-

deværelsen eller manglen på et socialt sammenhold, der kan få betydning for oplevelsen af, om klassen er en god eller en dårlig klasse:

Interviewer: Tror I, der er nogen elever i jeres klasse, der oftere føler, at det er en dårlig klasse end en god klasse?

[Alle eleverne i kor]: Ja.

Alma: Det tror jeg, at der er mange, der gør.

Mia: Helt klart.

Interviewer: Ja, hvad tror I årsagen er til det?

Rawan: At vi ikke er sammen socialt.

Mia [samtidig med Rawan]: At vi ikke er sammen socialt uden for skolen.

Disse beskrivelser af gode og dårlige klasser tager primært udgangspunkt i, hvordan klassen som et socialt fællesskab fungerer. Dette er gennemgående for de fleste klasser i undersøgelsen og ændrer sig ikke, efterhånden som eleverne bliver ældre. Klassens sociale fællesskab fremstår derfor som særligt betydningsfuldt for elevernes oplevelse af skolen og klassen – og dermed som et område, det er særligt vigtigt at blive en del af, hvis man ønsker at deltage i det samlede klassefællesskab.

#### ELEVERNES OPLEVELSER AF LIGHEDER OG FORSKELLE I KLASSENS SOCIALE FÆLLESSKAB

I forrige kapitel så vi på, hvilke kriterier elever finder betydningsfulde i forhold til deltagelse i klassens faglige fællesskab. I dette afsnit belyser vi kort, hvilke kategorier eleverne bruger til at differentiere mellem hinanden i forhold til klassens *sociale fællesskab*.

De hyppigste kategorier, som eleverne bruger, er kønskategoriene drenge og piger. Disse bruges også i faglige sammenhænge, men er i vores materiale mest udtalt i forhold til klassens sociale miljø. Når eleverne beskriver klassens sociale miljø, fortæller de ofte om ”drengegruppen” og ”pigegruppen”. Derudover forbinder eleverne ofte disse køns-kategorier med andre kategorier, fx interesser eller måder at være sammen

på, hvor fodbold typisk forbindes med drengene, mens klikedannelser typisk forbindes med pigerne. At køn træder tydeligt frem, er ikke overraskende, da køn er en af de første måder at differentiere på, som eleverne møder, når de starter i skole, hvor eleverne både af lærerne og de øvrige børn italesættes som drenge og piger (Højlund, 2002).

Derudover er det særligt kategorier om interesser og adfærd, der fylder hos eleverne. Når eleverne fortæller, hvem de forskellige elever er sammen med i og uden for skolen, fortæller de om elever, der dyrker sport (fx fodbold, håndbold eller ridning), spiller computerspil, læser bøger, spiller musik, skater eller mødes og deler hemmeligheder. Eleverne benytter også social adfærd til at beskrive klassens grupperinger. Her fortæller eleverne om modenhed, frembrusende adfærd, utilregnelig adfærd, tilbageholdenhed i sociale sammenhænge og elever, der er enspændere. Når eleverne beskriver klassens sociale miljø, er det på den måde ofte med afsæt i disse kategorier om interesser og social adfærd.

Ovenstående kategorier er udtryk for, hvordan eleverne taler om de øvrige elever i forhold til klassens sociale miljø. Ét er dog den måde, som eleverne taler om ligheder og forskelle på, noget andet er, hvilken betydning denne inddeling i forskellige elevtyper kan få for de sociale inklusions- og eksklusionsprocesser i praksis. Dette ser vi nærmere på i de kommende afsnit.

## SOCIALE INKLUSIONS- OG EKSKLUSIONSPROCESSER I KLASSERNE

I alle fokusgruppeinterviewene på tværs af klassetrin og nedslag i løbet af undersøgelsesperioden fortæller eleverne om andre elever, som de mener enten står uden for klassens sociale fællesskab, eller som opfatter klassen som en mindre god klasse at være i.

Når eleverne giver eksempler på andre elever, som de oplever står uden for klassens sociale fællesskab, sker det ofte med henvisning til, at de pågældende elever ikke ligner de andre. I 8.K fortæller Mia i det andet fokusgruppeinterview, at de, der står uden for klassens sociale fællesskab, er de elever, der ”ikke [er] lige så sociale, som andre måske er,” mens Alma følger op og siger:

Jeg tror bare, at der er nogle, der sådan måske føler, at de ikke sådan passer helt ind. Og så når vi så laver noget sådan socialt

sammen, så føler de nogle gange måske, at de ikke bliver spurgt. Og så føler de så måske endnu mere, at de ikke passer ind.

Ifølge Mia og Alma er de elever, der står uden for det sociale fællesskab, elever, som ikke ligner de andre i klassen. Denne type udsagn er centrale for elevernes beskrivelser af eksklusion fra det sociale fællesskab, og vi hører om lignende eksempler på elever, som ikke er som de andre, i flere af de øvrige klasser. I 8.Y fortæller Lise: ”Jeg ved, at der er én fra vores klasse, der ikke rigtig har nogen at snakke med. (...) Hun har sådan lidt svært ved at få venner, fordi at folk synes, at hun er lidt mærkelig og sådan noget.” Den pågældende elev skiller sig ud, da de øvrige elever opfatter hende som anderledes, hvilket eleverne forklarer, er fordi hun kommer fra en ”speciel familie”. Flere af de andre elever i fokusgruppen giver Lise ret i hendes betragtning. I U-klassen diskuterer eleverne ligeledes, hvilke årsager der kan ligge til grund for, at en elev går alene. Her nævner de i det første interview (da de går i 5. klasse), at det kan være, fordi eleven ser anderledes ud (fx hudfarve eller højde), eller har en utilregnelig adfærd. I alle eksemplerne er det således forhold ved den enkelte elev, der ifølge eleverne kan få betydning for vedkommendes inklusion i det sociale fællesskab. Sandra i 7.C fortæller i det sidste fokusgruppeinterview, at hun tidligere har oplevet at stå uden for fællesskabet, da hun skilte sig ud på grund af sine interesser:

[Jeg] plejede at gå alene i to år, tror jeg, fordi der ikke rigtig var nogen andre end mig, som godt kunne lide et specielt spil. Så blev jeg ven med Melanie. Hun går her så ikke længere. Øhm, så jeg synes, at man skal skifte sine egne interesser. Fordi jeg sagde også til Torben [klasselæreren], at jeg ikke rigtig syntes, der var nogen, der gad at lege med mig, eller nogen, der gad at ændre sig for mig, så jeg ændrede mig selv i stedet for.

For at blive en del af klassens fællesskab valgte Sandra at skifte interesse, da hun ikke oplevede, at hendes klassekammerater var villige til at ændre deres interesser.

Vigtigheden af ”at passe ind” kommer særligt til udtryk i forhold til nye elever i klassen. I 9.Y fortæller eleverne i det sidste fokusgruppeinterview, hvordan en ny elev bedst kommer ind i klassen:



Sille: Altså, man skal måske ikke komme ind og så bare være sådan lidt ”her kommer jeg”-agtig, sådan totalt smart i kommentarerne og sådan noget. (...)

Daniel: Altså, eleven kan jo bare passe perfekt ind, men jeg tror ... Det kan godt være, at vi ikke mærker det, men klassen er på en speciel måde, og man kan jo tilpasse sig. Han [ny elev] kommer jo ind i et fællesskab, som fungerer, så han skal ligesom tilpasse sig lidt. Men han kan også bare passe ind, som han er.

Y-klassens måde at tale om nye elever på – hvor de enten passer ind i klassen eller ej – møder vi også i flere af de andre fokusgrupper. Det understreger, at der er nogle børn, der i elevernes øjne passer bedre ind i klasserne end andre – og hvis de ikke gør, er det dem og ikke *også* klassen, der må tilpasse sig.

I en enkelt klasse giver eleverne et andet billede af, hvorfor nogle elever kan opleve at stå udenfor. I 5.B bliver eleverne i det første fokusgruppeinterview spurgt om, hvad der kan være årsag til, at en fiktiv elev, Lasse, går alene i frikvartererne. Her svarer eleverne:

Sebastian: Det kan være, at der ikke er så mange, der gider lege med ham, fordi han har nogle andre legeinteresser, fordi det kan være, at der er mange af drengene, der vil lege eller spille fodbold i stedet for at lege med ham. (...)

Agnes: Han kan være genert.

Jesper: Ja, hvis nu han er genert, eller at der måske er nogle sådan lidt specielle ting ved ham, som gør, at han skiller sig lidt ud på en lidt mærkelig måde.

Interviewer: Hvad kunne det være for eksempel, kan du komme med et eksempel?

Jesper: Det ved jeg ikke helt.

Agnes: Hvis han nu fx havde ADHD, og det ikke var en særlig god klasse.

Jesper: Ja, det har også meget at gøre med klassens sammenhold, hvis det er sådan en klasse, som bare sådan ... [Hvor] der er en

klike, som der kun er syv, der er med i, eller ”du må ikke være med”, så kan det godt være hårdt for ham, der ikke er med.

I 5.B nævner eleverne ligeledes forhold ved den enkelte elev, fx andre interesser eller at han skiller sig ud, fordi han er ”speciel”, men to af eleverne påpeger også, at *klassen* kan være årsag til den sociale eksklusion. De nævner fx, at en klikeopdelt klasse, der mangler et fælles sammenhold, kan være årsag til, at nogle elever står uden for fællesskabet.

I et teoretisk perspektiv kan det at være inkluderet i klassens sociale miljø, som tidligere beskrevet, betegnes som elevernes oplevelse af anerkendelse og tilhør i klassen og på skolen (Osterman, 2000; Alenkær, 2012). Ifølge denne inklusionstankegang er det derfor vigtigt, at hver enkelt elev føler sig anerkendt af de øvrige elever, uanset social baggrund, adfærd og interesser, samt føler sig hjemme i klassen og på skolen. Social inklusion består derfor i, at både den enkelte og klassen har ansvaret for at finde en hensynsfuld måde at være sammen på – dvs. tilpasser sig hinanden (jf. Petersen, 2014). Der bør derfor ikke være nogen, der ”passer bedre ind” *end* andre, eller er ”mærkeligere” *end* de andre. Uddragene fra fokusgrupperne tyder på, at ideen i inklusionstankegangen – hvor den enkelte og helheden gensidigt tilpasser sig hinanden – ikke er en fremtrædende tankegang i elevernes daglige interaktioner endnu. Når eleverne beskriver årsagerne til, at enkelte elever står uden for klassefællesskabet, sker det ofte med henvisning til karakteristika ved den enkelte elev og ikke så meget ved henvisning til forhold ved klassen som helhed. Det er kun i én klasse, at nogle af eleverne fremhæver, at årsagen til social eksklusion kan tilskrives både forhold ved den enkelte og forhold ved klassen. Efterhånden som eleverne bliver ældre, ændrer dette billede sig ikke, og eleverne har fortsat primært fokus på den enkelte elev, når de beskriver årsager til social in- og eksklusion.

#### VENSKABER OG ENSHED

En forklaring på, hvorfor eleverne fremhæver elever, der *ikke passer ind* eller *ikke er ligesom* de andre i deres beskrivelser af eksklusionsprocesser, kan findes i den måde, eleverne etablerer sociale relationer på i klassen. Når eleverne skal forklare, hvem de selv og de andre elever er sammen med i og uden for skolen, sker det ofte med henvisning til, hvem der *ligner* hinanden. Denne form for kategorisering betyder, at venskaber primært etableres mellem elever, der har én eller flere fællesnævner, mens de elever, der fx har andre interesser eller en anden social adfærd, kom-

mer til at stå alene. Dette er et centralt tema i forhold til inklusion i klassernes sociale fællesskaber.

Eleverne i X-klassen fortæller i det første fokusgruppeinterview (da de går i 7. klasse), hvordan eleverne er opdelt i en stor drengegruppe og nogle mindre pige grupper. I elevernes beskrivelser af forskellige venne- eller legegrupper er brugen af køns kategorier særligt udtalt, men at eleverne er opdelt i drenge- og pige grupper, fremstår ofte ikke umiddelbart problematisk i elevernes øjne. Eleverne i X-klassen giver først udtryk for, at drengegruppen inkluderer alle drengene i klassen, men gennem diskussionen i interviewet kommer det frem, at præmissen for at være med i gruppen er en fælles interesse:

Jonas: Vi [drene] er gode til ... Vi laver ting sammen.

Morten: Vi har en fælles interesse. (...)

Interviewer: I er de samme typer?

Emil: Ja, og vi spørger sådan tit, hvis der er nogen, der bare sidder, så spørger vi ”vil du ikke lige med ud og spille fodbold?”.

Morten: Hvis de så siger nej til det, så er det deres eget valg, ikke? Men de har jo fået chancen. Så vi holder sammen på den måde, jo.

Interviewer: Er I fodbolddrenge?

[Flere af drengene i kor]: Ja.

Marie: Ikke alle.

Morten: Nej, ikke alle. Der er måske lige en 3-4 stykker, der ikke er fodbolddrenge.

[Jonas fniser]

Interviewer: Hvad gør de så?

Jonas: De er med til det [fodbold] også.

Morten: Ja, eller også sidder de på deres iPads eller computer og spiller.

Dette eksempel er vigtigt, da det tydeligt illustrerer, at de elever, der tilbringer tid sammen, er elever, som har en fælles interesse. Derudover er udsagnet typisk for elevernes oplevelse af eksklusion i klasserne, hvor der ofte er tale om et par elever (i dette tilfælde 3-4 drenge), der står uden for klassefællesskabet. Eleverne mødes således gennem det, de har til fælles – det, der gør dem ens – og ikke de forhold, der gør dem forskellige. At eleverne mødes over fællesnævner, kommer også til udtryk i sidste dataindsamlingsrunde. Her fortæller eleverne i 9.Y, at drengene primært er sammen med andre drenge i klassen, som har samme interesse (enten fodbold eller musik), mens pigerne har sværere ved at definere de grupper, som de oplever, at de er opdelt i:

Trine: Altså, det er ikke rigtigt interesserne, som gør os til venner, det er bare sådan ... Det ved jeg faktisk ikke? (...)

Sille: Ja, vi er på en måde delt op i to grupper, men vi kan godt sammen.

Daniel: Arh, tre!

Trine: Tre eller fire.

Sille: Ja, det er lidt svært. Vi er på en måde delt op i grupper, men vi har det godt sammen, når vi så sidder og spiser og sådan.

Trine: Ja, vi kan godt sammen. Men det er bare humoren. Vi griner ikke ad det samme.

Pigerne har således dannet mindre grupper, som består af piger, der har samme form for humor. I 9.Y har pigerne således også fundet sammen på baggrund af, hvem der ligner hinanden. I forlængelse af dette så vi i kapitel 3, hvordan nogle af de interviewede tilbageførte elever trak sig fra fællesskabet, blandt andet fordi de ikke følte, at de havde noget til fælles med deres klassekammerater. I klasserne kan der således være tale om en *dobbelt eksklusionsproces*, hvor en elev trækker sig fra fællesskabet, da han eller hun ikke oplever at have noget til fælles med de øvrige elever, mens

de andre elever ikke tager initiativ til at være sammen med den pågældende elev, da de ligeledes oplever, at de ikke har nogen fællesnævner.

En tidligere undersøgelse om klassefællesskaber peger på, at venskaber, baseret på enshed, er typisk blandt elever i den danske folkeskole (Gilliam, 2009). Når eleverne i undersøgelsen inddeler de øvrige børn i klassen i grupper, sker det ud fra princippet om, hvem der ligner hinanden – dvs. hvilke elever de opfatter som ens. Det vigtigste kriterium for eleverne er venskab, og deres argumentation har ofte form af et cirkelargument: ”Vi er ens, derfor er vi venner, derfor er vi sammen, derfor laver vi de samme ting, derfor er vi ens, derfor er vi venner” (Gilliam, 2009, 197). Samme tendens ser vi i vores materiale, hvor eleverne ofte beskriver, at de, der går sammen, er dem, der ligner hinanden, fx i forhold til interesser eller social adfærd. Set i et inklusionsperspektiv kan dette fokus på venskaber og enshed få betydning for elevernes muligheder for at deltage i klassens sociale fællesskab. Inklusion indebærer blandt andet at skabe et skolemiljø, hvor hver enkelt elev føler sig som en værdifuld deltager i såvel det faglige som det sociale fællesskab. Inklusion indebærer således alle elever på skolen, hvor der ikke er nogen, der er mere eller mindre specielle end de andre (Alenkær, 2012). Når inklusion på den måde består i, at alle elever er specielle og dermed *forskellige*, så er der risiko for, at elevernes fokus på *enshed* og fællesnævner kan blive en barriere for inklusionstankegangen i praksis.

I kortøvelsen (se kapitel 2) understreges sammenhængen mellem enshed og venskab. Her fremhæver nogle af eleverne enshed som et kriterium, der afgør, at man går sammen med nogle klassekammerater frem for andre. I 5.U diskuterer eleverne, hvem forskellige fiktive elevtyper ville være sammen med i frikvartererne. Den fiktive elev Tobias – som beskrives som Angry Birds-fan og én, der larmer – er blevet placeret inde i klasselokalet, og interviewereren spørger: ”Tror I, at han er alene, eller laver han noget med de andre?”. Eleverne svarer:

Julie: Jeg tror, at han har nogle venner, der også spiller Angry Birds.

Asger: Det tror jeg ikke.

Interviewer: Nej, du tror godt, han kunne være sammen med nogle andre?

Asger: Ja.

Mads: Fordi han er Angry Birds-fan, betyder det jo ikke, at han sidder og spiller det hele dagen i skolen.

Interviewer: Nej, det er rigtigt. Hvad tror du, han laver?

Mads: Hvis han larmer, så tror jeg godt, at han kunne være én, der går rundt med vennerne. Det kunne godt være Bjørn [fiktiv elev], for han larmer også.

Nina: Ja, det tror jeg også.

Interviewer: Så de, der larmer, vil de gerne gå sammen?

[Flere af eleverne svarer bekræftende] (...)

Kirstine: Hvis jeg går og spiller fodbold, så gider jeg jo heller ikke sætte mig hen og læse for at være sammen med en person.

Interviewer: Man går ofte sammen med dem, der er samme type?

Kirstine: Ja, samme type.

Selvom eleverne er uenige om, hvilket kriterium der er afgørende for, hvem Tobias er sammen med i frikvartererne, så er uddraget centralt, da eleverne alle fremhæver former for ensshed som afgørende for, hvem Tobias er sammen med – enten at han er sammen med venner, der spiller det samme spil, eller at han er sammen med venner, der har den samme sociale adfærd.

Eksemplerne peger på, at eleverne i høj grad vælger at være sammen med elever, der ligner dem selv på den ene eller den anden måde, og at de kun i begrænset omfang er åbne over for forskellighed. Hvis en elev skiller sig ud, kan det derfor være vanskeligt at blive en del af klassens sociale fællesskab. Der er blandt eleverne ofte ikke tale om en direkte afstandtagen til de elever, der ikke ligner dem selv. Der er kun få eksempler på, at eleverne driller eller mobber de elever, der i deres øjne skiller sig ud. Samtidig fortæller flere af eleverne dog, at de sjældent aktivt opsøger de elever, som de opfatter som anderledes. Man kan kalde det

en form for passiv tolerance – modsat aktiv eller positiv tolerance, som karakteriseres ved anerkendelse og respekt af hinandens forskelle – der kan føre til utilsigtet eksklusion af elever (jf. Hayden, 2002; Petersen, 2014). Eleverne forholder sig passivt til de andre elevers forskelle, men anerkender dem ikke som forskelle eller kvaliteter, der giver adgang til klassens samlede sociale fællesskab. De tolererer elevernes forskelle, men det er ikke ensbetydende med, at de elever, der opfattes som anderledes, føler sig hjemme og respekterede i klassens sociale miljø.

Elevernes fokus på ensbed er samtidig med til at placere ansvaret for at blive en del af fællesskabet på den enkelte elev. Når eleverne anskuer relationerne i klassen ud fra fælles interesser eller væremåde, antydes det samtidig, at det er dem, der skiller sig ud, der må tilpasse sig for at blive en del af klassen. Dette undersøger vi nærmere i næste afsnit.

## EN DEL AF FÆLLESSKABET – DEN ENKELTES ANSVAR

At sørge for, at alle elever har mulighed for at deltage i klassens sociale fællesskab, er på papiret en opgave, der påhviler flere aktører. Skolens ledelse og medarbejdere skal skabe et inkluderende miljø, hvor skolen og den enkelte elev tilpasser sig hinandens ressourcer og behov, mens den enkelte elev og de øvrige elever accepterer og tager ansvar for hinanden (Petersen, 2014). I praksis er den altoverskyggende holdning dog blandt klassekammeraterne til elever med særlige behov, at det er den enkelte elevs eget ansvar at blive en del af det sociale fællesskab, hvis han eller hun står udenfor.

I 7.V diskuterer eleverne ud fra øvelsen, baseret på holdningskontinuummet (se kapitel 2), om det er den enkelte elevs eget ansvar at spørge de andre elever om deltagelse, hvis den pågældende elev går alene i frikvarteret. Til dette svarer eleverne:

Kasper: Ja, for hvis man ikke spørger, så kan man jo ikke være med. Man er nødt til at åbne sig for andre.

Interviewer: Hvad tænker I kan være grunden til, at man ikke går sammen med de andre?

Jonathan: Hvis man ikke tør sådan rigtig at spørge, eller ...

Michelle: Hvis nu man får et nej.

Eleverne i 7.V giver her udtryk for, at det er den elev, der går alene, der selv skal tage initiativ til at spørge om deltagelse – det er ikke en opgave, der påhviler de andre elever i klassen. Eleverne er dog reflekterede om, at det at spørge kan være svært, og noget man skal samle sig mod til. Den samme holdning kommer til udtryk i de andre fokusgrupper, fx 6.C, som i deres andet interview er hurtige til at placere ansvaret på den elev, der står uden for fællesskabet, og først da de bliver spurgt om de andre elevers rolle svarer, at de øvrige elever også kan spørge den elev, der går alene. I sidste fokusgruppeinterview fortæller eleverne i 9.A, at det er muligt for alle at være en del af det sociale fællesskab i klassen – så længe de enkelte elever selv udviser initiativ. Trille fortæller:

Det er ikke, fordi vi har nogle faste sådan grupper, men vi har alligevel nogen. Selvfølgelig er der nogle, der går mere sammen med andre, fordi de har det bedre sammen med dem, men hvis man gerne vil ind i en af grupperne, så kan man sagtens gøre det. Det er ikke fordi, at det er: ”næh, du er ikke god nok. Vi kan ikke lide dig. Du må ikke være sammen med os”-agtigt. Det er på ingen måde sådan. Så hvis folk gerne vil være en del af fællesskabet, så er der rig mulighed for det, men det er ikke, fordi vi gør noget aktivt [for det]. Nogle gør, men det er ikke alle, som aktivt går hen og siger: ”Hey, vil du ikke med hen og snakke sammen med os.” Vi har gjort det nogle gange, men det er ikke noget, vi gør sådan dagligt eller ofte.

Trille fortæller, at flere af eleverne kun i begrænset omfang inviterer elever, der går alene, med i sociale aktiviteter. I stedet må eleverne selv udvise villighed og tage initiativ til at være med. Dette er flere af de andre elever i fokusgruppen enige med hende i. Der hviler således et stort ansvar på den enkelte elev, som i flere af de interviewede elevers øjne er ansvarlige for deres egen inklusion i klassens sociale fællesskab – og dermed også selv ”skyld” i, hvis de står uden for fællesskabet.

I sidste dataindsamlingsrunde begynder der at ske en opblødning i nogle af de klasser, der i de forrige interview placerede et stort inklusionsansvar på den enkelte elev. I 9.Y – som i de to første interview lagde vægt på den enkelte elevs eget ansvar – er nogle af eleverne i sidste interview begyndt at ændre holdning:



Nikolaj: Det er ikke helt og aldeles ens eget ansvar at søge ud til folk. For hvis for eksempel Rasmus og Daniel tager et frikvarter og er sammen, og jeg så går alene, men jeg gerne vil være sammen med dem, så er det ikke helt op til mig at spørge dem. Det kan jo godt være, at de ser, at jeg er alene, og så kan invitere mig over, men det er også ens eget ansvar. Det ligger på begge halvdele.

Daniel: Altså, jeg ser det som et ét hundrede procent fifty-fifty-ansvar. For man kan ikke forvente, at folk bliver ved med at spørge én, hvis man ikke selv spørger. Så det er begge veje. Det er ”noget-for-noget”-agtigt.

Sille: Ja, men det er jo heller ikke altid, at man lægger mærke til, om en person sidder alene eller et eller andet. Så man må også selv tage initiativ til at gå over og sige ”må jeg være med?”.

I stedet for at det kun er den enkeltes ansvar, mener nogle af eleverne nu, at det også er de øvrige elevers ansvar at sørge for, at alle har nogle at gå sammen med. Denne opblødning kommer til udtryk i halvdelen af fokusgrupperne i sidste runde – primært 9. klasser, men også en enkelt 7. klasse. Det er derfor vanskeligt at vurdere, om udviklingen skyldes, at inklusionstankegangen er blevet mere fremtrædende blandt eleverne i praksis, eller om eleverne, efterhånden som de er blevet ældre, er blevet mere reflekterede om deres egen og andres rolle i forhold til at sikre alle mulighed for at være en del af klassens sociale fællesskab.

#### SELV-EKSKLUSION OG FLERE FÆLLESSKABER

Når eleverne fortæller om elever, der går alene eller står uden for klassens sociale fællesskab, nævner flere af eleverne ofte, at en årsag til dette kan være, at den pågældende elev selv ønsker at være alene, eller selv trækker sig fra fællesskabet.

Eleverne i X-klassen fortæller i det andet fokusgruppeinterview (da de går i 8. klasse) om et par elever, som de oplever står uden for klassens fællesskab. Om årsagen til dette forklarer de:

Jonas: Det er, fordi de lukker sig selv uden for klassen, mener jeg.

Emil: Og hvis vi så prøver at få dem ind, så kan de godt fortolke det, som om vi siger noget forkert til dem, eller sådan noget, og så bliver de sådan lidt sure.

Morten: Det er sket to gange. (...)

Jonas: De har også nogle andre problemer, tror jeg. Jeg tror ikke kun, det er klassen.

Marie: Men klassen hjælper heller ikke rigtigt. Ej okay, vi har prøvet, og der var også pige-møder og jeg ved ikke hvad, og det var bare, altså... Det kunne jo heller ikke være os, der skulle gøre det hele for dem. De [elever, der står uden for fællesskabet] må også. Ja.

[Eleverne taler videre om en bestemt elev i klassen]

Jonas: Det er, fordi de lukker sig selv ude. Nogle af dem. Og så laver de måske deres egen lille gruppe... Ikke outsider-gruppen, det vil jeg ikke sige, men alligevel. Og det er måske lidt ærgerligt, fordi man kan ikke rigtig komme ind til dem. Der er ligesom en boble rundt om dem, som man ikke kan springe. De er sådan ikke rigtig en del af fællesskabet på en måde. De har bare lukket sig selv ude. Det er måske lidt ærgerligt.

Ifølge elever i 8.X er der nogle enkelte elever, som står uden for klassens sociale fællesskab, fordi de selv har trukket sig. Denne forklaring er interessant, da den igen er med til at placere ansvaret for den sociale eksklusion på den enkelte. Marie udtrykker det tydeligt, da hun påpeger, at det ikke er de andre elevers opgave at ”gøre det hele”, dvs. inkludere de elever, der står uden for fællesskabet – de pågældende elever må i Maries øjne selv tage ansvar for deres sociale inklusion.

I de fleste fokusgrupper fortæller eleverne, at de har prøvet at invitere de elever, der går alene, med i fællesskabet, men at de på et tidspunkt stopper med at spørge. I det sidste fokusgruppeinterview fortæller eleverne i 9.A:

Trille: Jeg har det sådan lidt, at hvis man udefra har prøvet at gøre noget, og det behøves ikke at være det helt store, men bare sådan et par gange er kommet hen og været sådan ”hey, er du o.k.?”, ”Hey, vil du ikke snakke?” ”Vil du ikke være med til det

her sociale, vi er i gang med at lave?” Og de bare hver gang har meldt sig ud, så er det...

Pernille: Det har vi prøvet før, nemlig.

Trille [fortsætter]: Så er der ikke så meget mere, man kan gøre.

Pernille: Nej.

Trille: Jo, man kan prøve og prøve og prøve. Men der er også bare nogle mennesker, som på en eller anden måde ikke har lyst til at være en del af *det* fællesskab.

Pernille: Og det bliver også bare trættende til sidst, bare at blive ved med at få afslag. For man prøver jo ligesom at hjælpe personen, men de sidder bare med armene over kors og siger nej.

Nogle af eleverne i A-klassen giver udtryk for, at de har forsøgt at inkludere elever, der står uden for fællesskabet, men oplever til tider, at deres invitation bliver afvist. Samme fortælling hører vi i flere af de andre fokusgrupper.

En forklaring på, hvorfor nogle af eleverne oplever, at elever – i deres øjne – afviser deres invitation til social deltagelse, kan findes i den måde, klassens samlede fællesskab er konstrueret på. Eleverne i både A- og X-klassen er i uddragene ovenfor kortvarigt inde på, at de ikke opfatter klassen som bestående af ét samlet fællesskab, men derimod én større gruppe på den ene side og et større eller mindre antal grupper eller enkeltpersoner på den anden side. I X-klassen italesættes dette som *outsidergruppen*, mens Trille i A-klassen påpeger, at nogle elever ikke ønsker at være en del af et *bestemt* fællesskab. I ingen af de syv fokusgrupper giver eleverne udtryk for, at de har ét samlet klassefællesskab, som inkluderer samtlige elever i klassen. I klasserne er der derfor ofte tale om, at eleverne navigerer mellem forskellige større eller mindre sociale fællesskaber, som kan have forskellige kriterier for inklusion og eksklusion – fx i form af ens interesser, humor eller adfærd, hvilket også fremgår af dette kapitel. Når vi taler om inklusion i klassens fællesskab, er det derfor vanskeligt at tale om inklusion i ét fællesskab.

I interviewene er det tydeligt, at de fleste elever, der har deltaget, er elever, der hovedsageligt er en del af den store gruppe i klassen. Ser vi på udtalelserne fra de tilbageførte elever i kapitel 3, føler nogle af ele-

verne sig ensomme og taler ikke med de andre elever i frikvartererne eller holder sig for sig selv på grund af følelsen af, at de andre ikke forstår dem eller ikke har de samme interesser. Når eleverne i fokusgrupperne oplever, at de andre elever ekskluderer sig selv, er det med andre ord ikke sikkert, at det også er sådan, de pågældende elever uden for den ”store gruppe” oplever det.

## LÆRERNE OG FORÆLDRENES ANSVAR FOR KLASSENS SOCIALE MILJØ

Et godt socialt klassemiljø skabes ifølge eleverne ikke blot af eleverne selv, men skal også hjælpes på vej af lærerne og forældrene. Eleverne mener, at flere aktører skal bidrage til, at alle elever har mulighed for at deltage i det sociale fællesskab. Det er vigtigt her at understrege, at vi i denne rapport udelukkende inddrager interview med elever, og det følgende er således udtryk for *elevernes oplevelse* af lærerne og forældrenes bidrag til klassernes sociale miljøer.

En konkret situation, hvor en elev kan opleve begrænset mulighed for deltagelse i klassens sociale fællesskab, er, hvis eleven holdes udenfor på grund af drillerier eller decideret mobning. I halvdelen af fokusgrupperne fortæller eleverne, at de ofte oplever, at lærerne ikke er klar over, hvis en elev bliver drillet eller mobbet. I 8.Y fortæller Frederikke og Lise i det andet fokusgruppeinterview, at lærerne kun ved, om elever bliver drillet eller mobbet, hvis eleverne selv bringer det på bane:

Frederikke: Jeg tror faktisk ikke rigtig, vi har et eksempel på, at en lærer har opdaget det [drilleri eller mobning]. Nej, det tror jeg ikke. Ikke med mindre vi kommer og siger det til dem, selvfølgelig (...).

Lise: Altså, vi har ikke rigtig nogen, der mobber, men vi har nogen, som ikke har nogen at gå med, men lærerne har ikke tid til at tage sig af det. Altså, vi har kontaktpersoner [kontaktlærere], men jeg tror ikke, at der er nogen, der sådan rent faktisk bruger dem. Fordi man kan bare se på en lærer, at vedkommende er stresset, og vedkommende har virkelig ikke tid.

Ud over at lærerne, ifølge Frederikke og Lise, ikke opdager, hvis en elev bliver mobbet, har lærerne, ifølge Lise, af andre årsager heller ikke tid til at tage sig af dem, der står uden for fællesskabet. I 8.K mener eleverne heller ikke, at lærerne ved, hvis en elev bliver drillet. Her fortæller eleverne, at problemerne ofte løser sig med tiden, ved at den, der driller, og den, der bliver drillet, holder sig fra hinanden.

I nogle af klasserne giver eleverne udtryk for, at læreren er opmærksom på, om der er elever, der bliver mobbet eller står uden for klassens sociale fællesskab. Det oplever flere af eleverne positivt, som Trille i 8.A fortæller i andet fokusgruppeinterview:

Mobning går de [lærerne] meget skarpt ind på, det skal bare ikke ske. Det foregår ikke. Altså sådan virkelig. De tager fat i både forældre og de andre lærere og eleverne og er sådan virkelig ”det her skal bare ikke foregå”. Hvis der bare er den mindste lille bitte smule antydning af mobning, så er det sådan ”det her skal bare stoppes nu”. Så det synes jeg helt sikkert, at de sætter meget ind for, og det synes jeg også er rigtig godt.

I de fleste klasser mener eleverne, at det er lærerens opgave at stoppe drillerier og mobning, som kan føre til social eksklusion. At nogle af eleverne oplever, at lærerne ofte ikke er klar over, hvis der er elever, der står uden for klassefællesskabet, kan derfor betyde, at inklusionsopgaven igen i nogle klasser kommer til at påhvile den enkelte elev, som selv må tage ansvaret for at gøre opmærksom på problemerne.

Samtidig er eleverne generelt afvisende overfor, at læreren blander sig i, hvem de hver især er sammen med i frikvartererne. Hvis der er én eller flere elever, der står uden for fællesskabet, skal læreren i elevernes øjne inddrage hele klassen og ikke kun enkelte elever. I det andet fokusgruppeinterview diskuterer eleverne i 6.B en vignette, omhandlende de fiktive elever Jack og Thomas (se kapitel 2) – en diskussion, der også finder sted i flere af de andre fokusgrupper på baggrund af samme vignette:

Mette [læser vignetten]: ”Læreren har lagt mærke til, at Jack ofte går alene i frikvartererne. Læreren beder derfor Thomas om at lave noget sammen med Jack. Hvad synes Jack om det, og hvad synes Thomas?”

Viktor: Thomas vil nok synes, at det er sådan lidt nederen, hvis han havde planlagt noget andet.

Nikolaj: Det er måske heller ikke så fedt for Jack at vide, at han [Thomas] er blevet tvunget til at være sammen med ham. Fordi at klasselæreren har bedt ham om det.

Interviewer: Så det er ikke så god en måde at gøre det på?

[Eleverne nikker bekræftende som svar på interviewerens spørgsmål]

Storm: Det vil måske også blive lidt akavet.

Mette: Jeg ville blive lidt sur på læreren. Jeg ved ikke lige hvorfor.

Interviewer: Er det så, fordi læreren blander sig, eller?

Nikolaj: Altså hun [læreren] må nok godt blande sig, men bare på den rigtige måde, tror jeg.

Interview: Hvad kunne hun så have gjort anderledes?

Nikolaj: Altså, måske i stedet for at vælge én person, kunne hun vælge hele klassen.

[De andre elever nikker bekræftende]

Eksemplet er typisk for flere af de andre klasser, hvor eleverne er enige i, at hele klassen skal inddrages, hvis en elev står uden for det sociale fællesskab. I 8.X nævner Jonas efter en lignende diskussion i forlængelse af samme vignet, at en løsning kunne være at arrangere en fælles aktivitet for hele klassen: ”De [alle eleverne] kunne lave noget fælles. Sådan, spille en fodboldkamp. Øh ... spise sammen.” Denne holdning er interessant, set i lyset af elevernes syn på den enkeltes ansvar for egen inklusion. Når eleverne ser inklusionsopgaven fra samme perspektiv som de elever, der står uden for fællesskabet, placerer de ansvaret på den enkelte, men når de ser inklusionsopgaven fra resten af klassens perspektiv, placeres ansvaret på klassen som helhed. Eleverne fremhæver således sjældent deres eget *individuelle* ansvar. Det kan være en af forklaringerne på, at eleverne sjældent nævner, at de alene har taget initiativ til at tage kontakt til en elev, der står uden for klassens sociale fællesskab.

Generelt giver eleverne udtryk for, at lærerne spiller en vigtig rolle i forhold til at skabe et godt socialt klassemiljø, og flere ville ønske, at læreren gjorde mere for klassens sociale fællesskab. Eleverne i 9.A fortæller, at deres lærere altid har gjort meget ud af at fortælle dem, at de er en god klasse, hvilket eleverne mener har fået en selvforstærkende effekt og har bidraget til at styrke sammenholdet i klassen. K-klassen har derimod ikke oplevet et lige så stærkt sammenhold og giver i det første fokusgruppeinterview (da de går i 7. klasse) udtryk for, at læreren har et medansvar for at skabe et godt sammenhold, fx ved at arrangere fællesaktiviteter i og uden for skoletiden. Samme holdning kommer til udtryk i de fleste andre fokusgrupper – også blandt eleverne i 9.X, som derudover påpeger, at et godt sammenhold allerede skal skabes i de små klasser, da det bliver vanskeligere, jo ældre eleverne bliver. Marie forklarer:

Ja, altså jeg vil sige, at i de små klasser har læreren en lidt større rolle. Hvis man for eksempel starter i 0. klasse, og læreren ligesom lægger ud med at sørge for, at der er et godt sammenhold i klassen, så kommer det ligesom også til at påvirke, når man bliver ældre. Men hvis man først starter i 8. klasse, så er det bare for sent. Altså, dér er man blevet gammel nok, dér har man valgt sine venner og har ligesom fundet ud af, hvem man passer sammen med. Så er det bare for sent for læreren at ændre noget.

Marie påpeger, at lærerens muligheder for at påvirke det sociale miljø i klassen indskrænkes, jo ældre eleverne bliver. Det tyder på, at jo ældre eleverne er, og jo længere tid de har været sammen, desto sværere kan det være at komme ind i klassens sociale fællesskab, da det består af allerede tæt knyttede relationer. Dette kan også være en af forklaringerne på, at eleverne placerer inklusionsansvaret på klassen som helhed, når de beskriver opgaven fra deres eget perspektiv. Nogle af eleverne fortæller, at de, når de har været sammen i flere år, har fundet sammen med dem, de ligner – dem, de passer sammen med – og at det derfor kan være vanskeligt for dem at være åbne over for nye relationer.

Derudover giver eleverne i to af fokusgrupperne også udtryk for, at forældrene har et ansvar for at sikre, at klassen har et godt socialt sammenhold. Eleverne i C-klassen oplevede ved starten af 6. klasse, at deres klasse blev delt op og blandet med de andre 6. klasser på skolen. I den forbindelse fortæller eleverne i det sidste interview om forskellen på

det klassesammenhold, de havde i deres gamle klasser, sammenlignet med den nye:

Sandra: Ja. Altså i vores gamle klasse, så var det, at vi havde et rigtig godt bånd med hinanden. Det var sådan, at vi gik på mange ture sammen, for eksempel lejrture, kanoture og den slags. Så vi var ret gode med hinanden. Det er vi så ikke rigtig her [i den nye klasse]. Der er vi ikke rigtig alle sammen sammen eller laver ture. Der var nogen, der prøvede at lave en bowling-noget, og der var kun to, der meldte sig. Jeg var en af dem [grin]. Det var ret sært, synes jeg.

(...)

Caroline: [I den gamle klasse] var lærerne ligesom med til det [fællesarrangementer], men det var ikke lærerne, der arrangerede det. For eksempel så havde vi sådan noget, der hed hyttetur, så var det sådan lærerne, der stod for at tage eleverne med op, og så gik vi en tur ved stranden, og de gav en is og sådan noget. Men så om aftenen, så gik lærerne så, og så kom forældrene så, og så sov vi i nogle hytter, og så var det ligesom forældrene og eleverne. Altså, det var også vigtigt, at måske forældrene bliver gode venner, fordi så kender de ligesom også, hvem deres børn er sammen med.

Andreas: [Jeg synes] det samme som Caroline. Jeg synes, der var mange i min gamle klasse, hvis forældre var venner, men jeg synes i den her klasse, der kender forældrene ikke hinanden så godt, så der bliver ikke arrangeret så meget. Der bliver ikke snakket så meget sammen.

I den gamle klasse oplevede eleverne, at forældrene kendte hinanden bedre og derfor arrangerede og deltog i forskellige sociale arrangementer med deres børn, hvilket bidrog til, at klassen fik et godt sammenhold. Forældrene spillede således en positiv rolle i forhold til den gamle klasses sociale miljø. Forældrenes rolle bliver dog i nogle tilfælde udfordret i de klasser, som oplever at blive opdelt eller sammensat på ny i løbet af skoletiden. Her oplever eleverne, at forældrene kun har begrænset kendskab til hinanden og derfor ikke bidrager til klassens sociale fællesskab ved enten at tage initiativ til fællesarrangementer eller sørge for, at deres børn deltager i de aktiviteter, der arrangeres.



Når interviewene anskues samlet over tid (dvs. set over hele projektperioden), er eleverne generelt enige om, at ansvaret for, at klassen har et godt socialt miljø, falder på flere skuldre. Klassens sociale miljø skabes således ikke blot inden for klasselokalets fire vægge, men blandt aktører både i og uden for skolen. Ifølge eleverne er det derfor en bred vifte af aktører – herunder de enkelte elever, klassen som helhed, lærerne og forældrene – der har ansvaret for, at elevernes mulighed for inklusion i klassens sociale fællesskab kan få de bedste betingelser i praksis.

## AFRUNDING

At være og blive en del af klassens sociale fællesskab er en proces, der fylder meget for eleverne. Når eleverne fortæller om klasser, der er gode og mindre gode at være i, er omdrejningspunktet ofte, hvordan klassen som et socialt fællesskab fungerer – en god klasse er således en klasse med et godt socialt sammenhold, mens en dårlig klasse omvendt er karakteriseret ved konflikter og splittelser mellem eleverne. Klassens sociale fællesskab står derfor centralt i elevernes generelle oplevelse af skolen.

Selvom klassernes sociale fællesskaber har stor betydning for eleverne, er det ikke ligetil at blive og være en del af disse fællesskaber. På trods af, at eleverne generelt kun omtaler få elever, som står uden for klassernes sociale fællesskaber, så peger deres fortællinger på udfordringer for disse elever i forhold til at *blive* inkluderet i klassens sociale miljø. Analysen i kapitlet tyder på, at den måde, klassernes sociale fællesskaber konstrueres på, ofte er med til at skabe fællesskaber, der er *passivt ekskluderende* fremfor *aktivt inkluderende*. Dette hænger sammen med elevernes betoning af enshed i deres venskabsrelationer, hvor eleverne primært er sammen med andre elever, der ligner dem på den ene eller den anden måde (fx har samme interesser eller samme væremåde), mens de, der ikke ligner de andre i klassen, står uden for fællesskabet. At eleverne danner relationer, baseret på det, de har til fælles, er ikke nyt (se fx Højlund, 2002; Gilliam, 2009). I et inklusionsperspektiv kan betoningen af enshed dog få betydning for elevernes oplevelse af inklusion i klassens sociale fællesskab(er) i praksis. Når inklusion består i, at alle elever er lige specielle, så er der risiko for, at elevernes fokus på enshed kan spænde ben for den positive betoning af forskellighed.

Et andet aspekt af elevernes enshedsbaserede sociale relationer er, at det samtidig er med til at placere ansvaret for at blive en del af fællesskabet på den enkelte, som enten passer ind i et af klassens eksisterende fællesskaber eller også må tilpasse sig. Fra elevernes perspektiv er det således kriterier ved den enkelte, og ikke fx forhold ved klassen, som virker ekskluderende i forhold til at blive og være en del af klassens sociale fællesskab. Set fra klassekammeraternes synspunkt sker der ikke decideret mobning og bevidst udelukkelse af elever med særlige behov; der hersker derimod en passiv tolerance af andre elevers anderledeshed, som gør, at det at have andre interesser eller en anden social adfærd i vid udstrækning ikke opfattes som adgangsgivende til klassens sociale fællesskab. Ansvaret for at blive eller være en del af klassens sociale fællesskab påhviler på den måde den enkelte, som selv har ansvaret for sin egen inklusion – og dermed også er ”skyld” i sin egen eksklusion.

## LITTERATUR

- Ainscow, M., T. Booth & A. Dyson (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alenkær, R. (2012): *Kvalitativ inklusion*. Tilgængelig på:  
<http://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf>. Besøgt 10-08-2016.
- Amilon, A. (2015): *Inkluderende skolemiljøer*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:15.
- Bagnoli, A. (2009): "Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods". *Qualitative Research*, 9(5), s. 547-570.
- Barter, C. & E. Renold (2000): "'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people". *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), s. 307-323.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.D. Montgomery (2015): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. København: DPU, Aarhus Universitet & SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund, M. Lausten & M. Lynggaard (2014): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. København: Aarhus Universitet.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund, M. Lausten, M. Lynggaard & S. Tetler (2013): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. København: Aarhus Universitet.
- Booth, T. & M. Ainscow (2002): *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bundgaard, H. & E. Gulløv (2006): "Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1), s. 145-155.
- Christensen, C.P. & C.P. Nielsen (2015): *Inklusionspanelet – statusnotat 2*. SFI notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Christoffersen, M.N. & I. Hammen (2011): *ADHD-indsatser*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:14.
- Danmarks Statistik (2014): *Flere elever på frie grundskoler – især de ældste*. København: Nyt fra Danmarks Statistik, nr. 639.
- Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M.K. Jørgensen (2015): *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund. En systematisk forskningskortlægning og syntese*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:07.
- Dyssegaard, C.B., M.S. Larsen & B.M. Hald (2013): *Elever med særlige behov i almen skolen: Inklusion, trivsel og selvværd. En kortfattet systematisk forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C.B., M.S. Larsen & N. Tiftikci (2013): *Effekt og indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Farrell, P. (2004): "School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All". *School Psychology International*, 25(1), s. 5-19.
- Finansministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. København: Finansministeriet.
- Gilliam, L. (2016): "Nødvendighedens pædagogik. Optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole". *Tidskriftet Antropologi*, 73(2), s. 59-82.

- Gilliam, L. (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Harper, D. (2002): "Talking about pictures : A case for photo elicitation". *Visual Studies*, 17(1), s. 13-26.
- Hayden, R.M. (2002): "Antagonistic Tolerance. Competitive Sharing of Religious Sites in South Asia and the Balkans". *Current Anthropology*, 43(2), s. 205-231.
- Hennessy, E. & C. Heary (2005): "Exploring Children's Views through Focus Groups". I: S. Greene & D. Hogan (red.): *Researching Children's Experience*, London: SAGE Publications, s. 236-252.
- Henze-Pedersen, S., M. Lausten & C.P. Nielsen (2016): *Styrkelse af kvaliteten af anbragte børn og unges undervisning*. SFI notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Holland, J., R. Thomson & S. Henderson (2006): *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper*. London: Families & Social Capital ESRC Research Group, London South Bank University.
- Højlund, S. (2002): *Barndomskonstruktioner: På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Keilow, M., M. Friis-Hansen, S. Henze-Pedersen & S. Ravn (2016): *Inklusionsindsatser i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:06.
- Keilow, M., M. Friis-Hansen, R.M. Kristensen & A. Holm (2015): *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:32.
- Keilow, M., A. Holm, S. Bagger & S. Henze-Pedersen (2014): *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 14:24.
- Kristensen, K.-L. & L.L. Mørck (2011): "Overskridende læring – ADHD problematikken som eksempel". I: J. Christiansen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (red.): *Specialpædagogik. En grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag, s. 113-125.
- Kvale, S. (1997): *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, L.M. & K.B. Petersen (2015): "Elevperspektiver på inklusion – Fra specialskole til almenskole". I: K.B. Petersen (red.): *Perspektiver på inklusion*, København: CURSIV nr. 17, DPU, Aarhus Universitet, s. 53-74.

- Liden, H. (2000): *Barn – Tid – Rom – skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Trondheim: NTNU.
- Lynggaard, M. & M. Lausten (2014): *Inklusjonspanelet – statusnotat 1*. SFI notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Mehlbye, J. (2009): *Specialundervisningens effekt – elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen*. København: AKF.
- Mikkelsen, B. (1993): "Participatory Approaches – Ranking and Scoring and Mapping and Diagrams". I: B. Mikkelsen (red.): *Methods for Development Work and Research. A Guide for Practitioners* London: SAGE Publications, s. 117-144.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Afreportering af inklusionseftersynet. Den samlede afreportering*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015): *National trivsel*. Tilgængelig på: <https://www.nationaltrivsel.dk/nationaltrivsel/login>. Besøgt 06-09-2016.
- Mitchell, D. (2015): *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, C.P. & B.S. Rangvid (2016): *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:29.
- Niss, N.K., K.I. Dannesboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen (2016): *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:04.
- O’Kane, C. (2008): "The Development of Participatory Techniques. Facilitating Children’s Views about Decisions Which Affect Them". I: P. Christensen & A. James (red.): *Research with Children. Perspectives and Practices*, London: Routledge, s. 125-155.
- Osterman, K. (2000): "Students’ Need for Belonging in the School Community". *Review of Educational Research*, 70(3), s. 323-367.
- Pedersen, H.S., M.S. Kollin & E. Ladekjær (2016): *Inklusion i folkeskolen Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Petersen, K.R. (2014): *Inklusion. En guide til inkluderende praksis i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Punch, S. (2002): "Interviewing Strategies with Young People: the 'Secret Box', Stimulus Material and Task-based Activities". *Children & Society*, 16(1), s. 45-56.
- Rangvid, B.S. (2016): *Student engagement in inclusive classrooms*. SFI working paper 03:2016. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Skou, K.A., C.P. Christensen & C.P. Nielsen (2016): *Inklusionspanelet – statusnotat 3*. SFI notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Tetler, S. (2009): "Perspektivering og samlet konklusion". I: N. Egelund & S. Tetler (red.): *Effekter af specialundervisningen*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Thomson, R. & J. Holland (2004): *Youth Values and Transitions to Adulthood: An empirical investigation*. London: Families & Social Capital ESRC Research Group, London South Bank University.
- Undervisningsministeriet (2015): *Fra inklusion til læringsfællesskaber*. Tilgængelig på: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Inklusion/Fra-inklusion-til-laeringsfaellesskaber>. Besøgt 22-08-2016.
- Undervisningsministeriet (2014): *Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2012): "Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)".
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.





## SFI-RAPPORTER SIDEN 2015

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra [www.sfi.dk](http://www.sfi.dk). Nogle rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.
- 15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119-279-7. Pris: 140,00 kr.
- 15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119-281-0. Pris: 170,00 kr.
- 15:04 Niss, N.K., A. Kiergaard, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation

- 15:05 Bengtsson, S., A.L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119- 284-1. Pris: 200,00 kr.
- 15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119- 286-5. Pris: 240,00 kr.
- 15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M.K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.
- 15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?* 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 289-6. Netpublikation.
- 15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Baseline data fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.
- 15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.
- 15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119- 294-0. Pris: 120,00 kr.
- 15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaasiuutitut tunngasut kinguaasiuutitigullu inmarluisarnerit qitunneqarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.
- 15:14 Rangvid, B.S., V.M. Jensen & S.S. Nielsen. *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. 99 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 297-1. Netpublikation.
- 15:15 Amilon, A. (red.): *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119- 300-8. Pris: 280,00 kr.
- 15:16 Amilon, A.: *Evaluering af lokale initiativer for førtidspensionister*. 96 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 301-5. Netpublikation
- 15:17: Jakobsen, V.: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige*

- lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119-306-0. Pris: 140,00 kr.
- 15:18 Christensen, G., A.G. Jeppesen, A.A. Kjær & K. Markwardt: *Udsættelser af lejere – Udvikling og benchmarking. Lejere berørt af foged-sager og udsættelser i perioden 2007-13*. 178 sider, e-ISBN: 978-87-7119-307-7. Netpublikation
- 15:19 Christensen, C.P. & C. Scavenius: *Et felteksperiment med Kærlighed i Kaos. Et forældretræningsprogram til familier med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-308-4. e-ISBN: 978-87-7119-309-1. Pris: 90,00 kr.
- 15:20 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2014. Regionale forskelle*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-310-7. e-ISBN: 978-87-7119-311-4. Pris: 90,00 kr.
- 15:21 Nielsen, C.P., M.D. Munk, M.T. Jensen, K. Karmsteen & A.-M.K. Jørgensen: *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. En forskningskortlægning*. 168 sider. e-ISBN: 978-87-7119-312-1. Netpublikation.
- 15:22 Sievertsen, H.H. & C.J. de Montgomery: *Børn i lavindkomstfamilier*. 105 sider. e-ISBN: 978-87-7119-313-8. Netpublikation.
- 15:23 Wendt, R.E. & A.-M.K. Jørgensen: *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2013*. 98 sider. E-ISBN:978-87-7119-314-5. Netpublikation.
- 15:24 Termansen, T., T. Dyrvig, N.K. Niss & J.H. Pejtersen: *Unge i misbrugsbehandling*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-315-2. e-ISBN: 978-87-7119-316-9. Pris: 170,00 kr.
- 15:25 Christensen, E.: *Det har vi lært af NAKUUSA*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-317-6. Netpublikation.
- 15:26 Christensen, E.: *Nakuusamit makku ilikkarpavut. NAKuusap meeqqanut isummorsorfiani ilaasortanik apersuineq*. 62 sider. e-ISBN: 978-87-7119-318-3. Netpublikation.
- 15:27 Keilow, M. & A. Holm: *Skalaer til måling af elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. En analyse af data fra tidligere trivselsmålinger. Bidrag til Undervisningsministeriets udvikling af elevtrivselsmålinger på erhvervsuddannelserne*. 92 sider. e-ISBN: 978-87-7119-319-0. Netpublikation.
- 15:28 Andersen, D. & B.S. Rangvid: *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning. Implementering og elevresultater af udviklingsprogram til*

- styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de 2 første år.* 116 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 320-6. Netpublikation.
- 15:29 Baviskar, S: *Gronlændere i Danmark. En registerbaseret kortlægning.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 321-3. Netpublikation.
- 15:30 Siren, A., R.N. Brunner & R.C.H. Jørgensen: *"Øvelse gør mester" i Næstved Kommune. Evaluering af livs kvalitet i forbindelse med et rehabiliteringsforløb på plejecentre.* 71 sider. e-ISBN: 978-87-7119-322-0. Netpublikation.
- 15:31 Holt, H., M. Larsen, H.B. Bach & S. Jensen: *Borgere I fleksjob efter reformen.* 208 sider. ISBN: 978-87-7119-323-7. e-ISBN: 978-87-7119- 324-4. Pris: 200,00 kr.
- 15:32 Keilow, M., M. Friis-Hansen, R.M. Kristensen & A. Holm: *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel.* 176 sider. ISBN: 978-87-7119-325-1. e-ISBN: 978-87-7119-326-8. Pris: 170,00 kr.
- 15:33 Christensen, E: *3-5 år efter ophold i Mælkebøtten – en opfølgning af 26 børn og unge.* 64 sider. ISBN: 978-87-7119-327-5. e-ISBN: 978-87-7119-328-2. Pris: 60,00 kr.
- 15:34 Christensen, E: *Meeqqanik inuusuttunillu 26-nik malinnaaqqinneq - Mælkebøttenimit nuunnerinit ukiut 3-5 kingorna.* 64 sider. ISBN: 978-87-7119-329-9. e-ISBN: 978-87-7119- 330-5. Pris: 60,00 kr.
- 15:35 Benjaminsen, L. & H.H. Lauritzen: *Hjemløshed i Danmark 2015. National kortlægning.* 208 sider. ISBN: 978-87-7119-333-6. e-ISBN: 978-87-7119-334-3. Pris: 200,00 kr.
- 15:36 Nielsen, C.P., A.T. Hansen, V.M. Jensen & K.S. Arendt: *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever.* 137 sider. E-ISBN: 978-87-7119-335-0. Netpublikation.
- 15:37 Jensen, M.T., K. Karmsteen, A.-M.K. Jørgensen & S.B. Rayce: *Psychosocial Function and Health in Veteran Families - A Gap Map of Publications within the Field.* 220 sider. e-ISBN: 978-87-7119-336-7. Netpublikation.
- 15:38 Sievertsen, H.H: *En god start – betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling.* 83 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 337-4. Netpublikation.
- 15:39 Mehlsen, L., H. Holt, H.B. Bach & C. Törnfeldt: *Ressourceforløb. Koordinerende sagsbehandlers og borgeres erfaringer.* 108 sider. ISBN: 978-87-7119-338-1. Pris: 200,00 kr.

- 15:40 Kjer, M.G., S. Baviskar & S.C. Winter: *Skoleledelse I folkeskolereformens første år. En kortlægning*. 140 sider. e-ISBN: 978-87-7119-340-4. Netpublikation.
- 15:41 Benjaminsen, L., S.B. Andrade, D. Andersen, M.H. Enemark & J.F. Birkelund: *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark. En registerbaseret kortlægning*. 336 sider. ISBN: 978-87-7119-341-1. e-ISBN: 978-87-7119-342-8. Pris: 330,00 kr.
- 15:42 Lausten, M., S. Frederiksen, R.F. Olsen, A.A. Nielsen & T.T. Bengtsson: *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer – del II. Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-343-5. e-ISBN: 978-87-7119-344-2. Pris: 120,00 kr.
- 15:43 Niss, N.K. & I.S. Rasmussen: *Evaluering af satspuljen forebyggende indsatser for overvægtige børn og unge*. 129 sider. e-ISBN: 978-87-7119-345-9. Netpublikation.
- 15:44 Jakobsen, V., M. Larsen & S. Jensen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2015*. 272 sider. ISBN: 978-87-7119-346-6. e-ISBN: 978-87-7119-347-3. Pris: 270,00 kr.
- 15:45 Christensen, G., R.C.H. Jørgensen & M.R. Larsen: *Erfaringer med at ændre socialt mix i udsatte boligområder. Evaluering af brugen af anvisnings- og udlejningsredskaber som led i Landsbyggefondens 2006-10-midler*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-348-0. e-ISBN: 978-87-7119-349-7. Pris: 200,00 kr.
- 15:46 Mehlsen, L., M.T. Jensen, A.-M.K. Jørgensen, R.E. Wendt & G. Christensen: *Effektfulde indsatser i boligområder til forebyggelse af kriminalitet. En systematisk forskningsoversigt, nr. 1 af 4*. 112 sider. ISBN: 978-87-7119-350-3. e-ISBN: 978-87-7119-351-0. Pris: 110,00 kr.
- 16:01 Skårhøj, A., A.-K. Højen-Sørensen, K. Karmsteen, H. Oldrup & J.H. Pejtersen: *Anbragte unges overgang til voksenlivet. Evaluering af fire efterværnsinitiativer under efterværnspakken*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-352-7. e-ISBN: 978-87-7119-353-4. Pris: 160,00 kr.
- 16:02 Andersen, D., M.B. Holtet, L. Weisbjerg & L.L. Eriksen: *Alkoholbehandling til socialt udsatte borgere. Systemets tilbud i borgerperspektiv*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-354-1. e-ISBN: 978-87-7119-355-8. Pris: 170,00 kr.
- 16:03 Baviskar, S., M.N. Christoffersen, K. Karmsteen, H. Hansen, M. Leth-Espensen, A. Christensen & J. Brauner: *Kontinuitet i anbrin-*

- gelsler. Evaluering af lovændringer under Barnets reform, delrapport 1.* 128 sider. e-ISBN: 978-87-7119-356-5. Netpublikation.
- 16:04 Niss, N.K., K.I. Dannesboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen: *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune.* 132 sider. e-ISBN: 978-87-7119-357-2. Netpublikation.
- 16:05 Benjaminsen, L., M.H. Holm & J.F. Birkelund: *Fattigdom og afsavn. Om materielle og sociale afsavn blandt økonomisk fattige og ikke-fattige.* 336 sider. ISBN: 978-87-7119-358-9. e-ISBN: 978-87-7119-359-6. Pris: 320 kr.
- 16:06 Keilow; M., M. Friis-Hansen, S. Henze-Pedersen & S. Ravn: *Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-361-9. e-ISBN: 978-87-7119-362-6. Pris: 130 kr.
- 16:07 Niss, N.K. & I.S. Rasmussen: *Evaluering af satspuljen "Forebyggende indsatser for overvægtige børn og unge". Projekt "Øget udbytte" på Julemærkehjemmene.* 130 sider. e-ISBN: 978-87-7119-363-3. Netpublikation.
- 16:08 Andersen, D, K. Markwardt, L.B. Larsen & M.A. Svendsen: *Vel-færdsteknologi i plejeboliger. Borger, medarbejder og økonomisk perspektiv.* 200 sider. e-ISBN: 978-87-7119-364-0. Netpublikation.
- 16:09 Amilon, A & A.G. Jeppesen: *Økonomisk udsatte pensionister. Levevilkår blandt økonomisk dårligt stillede pensionister.* 98 sider. ISBN: 978-87-7119-365-7. e-ISBN: 978-87-7119-366-4. Pris: 100 kr.
- 16:10 Bille, R.: *Implementering af beskæftigelsespolitik i Danmark.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-369-5. Netpublikation.
- 16:11 Bach, H.B., L. Mehlsen & J. Høgelund.: *Evidens om effekten af indsatser for ledige seniorer.* 62 sider. e-ISBN: 978-87-7119-370-1. Netpublikation.
- 16:12 Mehlsen, L., R.C.H. Jørgensen, M.G. Kjer & V. Jakobsen: *Effektfulde indsatser i boligområder til at forbedre børns skolegang og uddannelse og voksnes arbejdsmarkedsparathed. En systematisk forskningsoversigt, nr. 2 og 3 af 4.* 172 sider. ISBN: 978-87-7119-371-8. e-ISBN: 978-87-7119-372-5. Pris 170 kr.
- 16:13 Mehlsen, L., R.C.H. Jørgensen, M.G. Kjer & V. Jakobsen: *Effektfulde indsatser i boligområder til at øge børns trivsel og forbedre forældres kompetencer. En systematisk forskningsoversigt, nr. 4 af 4.* 134 sider. ISBN: 978-87-7119-373-2. e-ISBN: 978-87-7119-374-9. Pris: 130 kr.

- 16:14 Højen-Sørensen, A.-K., L. J. Kristiansen, A.-M.K. Jørgensen & R.E. Wendt: *Kortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2014*. 107 sider. e-ISBN: 978-87-7119-375-6. Netpublikation.
- 16:15 Larsen, M., H. Holt, M.R. Larsen: *Et konsopdelt arbejdsmarked. Udviklingstræk, konsekvenser og forklaringer*. 170 sider. ISBN: 978-87-7119-376-3. e-ISBN: 978-87-7119-377-0. Pris: 170 kr.
- 16:16 Oldrup, H., M.N. Christoffersen, I.L. Kristiansen, S.V. Østergaard: *Vold og seksuelle overgreb mod børn og unge i Danmark 2016*. 256 sider. ISBN: 978-87-7119-378-7. e-ISBN: 978-87-7119-379-4. Pris: 250,00 kr.
- 16:17 Oldrup, H., S. Frederiksen, S. Henze-Pedersen & R.F. Olsen: *Indsat far udsat barn. Hverdagsliv og trivsel blandt børn af fængslede*. 140 sider. e-ISBN: 978-87-7119-380-0. Netpublikation.
- 16:18 Thomsen, J.-P. (red): *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95 – Forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-383-1. e-ISBN: 978-87-7119-384-8. Pris: 290,00 kr.
- 16:19 Hansen, H, C.P. Christensen & T. Termansen: *Evaluering af Feedback-Informed Treatment ved Silkeborg Kommunes Familiecenter*. 77 sider. e-ISBN: 978-87-7119-385-5. Netpublikation.
- 16:20 Højen-Sørensen, A.-K., K.S. Kohl, K.M.V. Dahl, H. Oldrup & J.H. Pejtersen: *Lige Muligheder – Udsatte børn og unge. Afsluttende evaluering*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-386-2. e-ISBN: 978-87-7119-387-9. Pris: 180,00 kr.
- 16:21 Bagger, S., K.S. Kohl, M.T. Strande & K. Karmsteen: *Anbragte børns skolegang på intern skole*. 89 sider. e-ISBN: 978-87-7119-388-6. Netpublikation.
- 16:23 Fridberg, T & J.F. Birkeund: *Pengespil og spilleproblemer i Danmark 2005-2016*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-390-9. e-ISBN: 978-87-7119-391-6. Pris: 180,00 kr.
- 16:25 Karmsteen, K., C.J.de Montgomery & J.H. Pejtersen: *Anbragte unges overgang til voksenlivet II. Kvantitativ evaluering af to efterværnsinitiativer under efterværnspakken*. 80 sider. ISBN: 978-87-7119-393-0. e-ISBN: 978-87-7119-394-7. Pris 80,00 kr.
- 16:26 Jensen, D.C., M.J. Pedersen, J.H. Pejtersen & A. Amilon: *Indkredsning af lovende praksis på det specialiserede socialområde*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-395-4. e-ISBN: 978-87-7119-396-1. Pris: 130,00 kr.

- 16:27 Jakobsen, V. & M.R. Larsen: *Boligsociale indsatser og buslejestøtte. En effektevaluering af Landsbyggefondens 2006-2010-pulje*. 172 sider. ISBN: 978-87-7119-397-8. e-ISBN: 978-87-7119-398-5. Pris: 170,00 kr.
- 16:28 Henze-Pedersen, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.P. Nielsen: *Inklusion – set i et elevperspektiv. En kvalitativ analyse*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-403-6. Netpublikation.
- 16:29 Nielsen, C.P. & B.S. Rangvid: *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-404-3. e-ISBN: 978-87-7119-405-0. Pris 130,00 kr.





# INKLUSION – SET I ET ELEVPERSPEKTIV

## EN KVALITATIV ANALYSE

Denne rapport præsenterer og analyserer resultaterne fra en række kvalitative interview med elever i folkeskolen om inklusion. Formålet med rapporten er at undersøge elevernes oplevelser i forbindelse med omstillingen til øget inklusion, som kom i forbindelse med ændringen i Folkeskoleloven i 2012.

Elevernes oplevelser med inklusion belyses fra to elevperspektiver: elever, der er blevet tilbageført fra et specialundervisningstilbud til en almen folkeskoleklasse, samt elever, der er klassekammerater til tilbageførte elever og andre elever med særlige behov.

Interviewene er foretaget som del af forskningsprojektet Inklusionspanelet. Projektet blev igangsat af det daværende Ministerium for Børn og Undervisning, og i projektet har forskere fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet fulgt folkeskolernes arbejde med inklusion i skoleårene 2013/14-2015/16.