

Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel - i den inkluderende skole

Rasmus Alenkær

PhD-afhandling

Syddansk Universitet
IFPR - Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Vejleder: Marianne Horsdal

September 2010

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Indholdsfortegnelse | 2 |
| Resumé | 6 |
| Summary | 7 |
| DEL 1 – INTRODUKTION | 8 |
| Indledning | 9 |
| Afsæt og ramme | 10 |
| Forskningsspørgsmål | 12 |
| Mål | 12 |
| Problemformulering | 12 |
| DEL 2 - TEORI | 13 |
| Indledning | 14 |
| Hvordan forstår man problemet? | 15 |
| Clough & Corbetts fem perspektiver | 16 |
| Et psyko-medicinsk perspektiv | 17 |
| Et socialt orienteret perspektiv | 20 |
| Et curriculum-perspektiv | 22 |
| Et organisatorisk perspektiv | 23 |
| Et handicap fokuseret perspektiv | 26 |
| Et transdisciplinært perspektiv | 26 |
| Begrebsanvendelse i denne afhandling | 28 |
| Et historisk rids af den danske udvikling på området | 29 |
| Begreber | 33 |
| Eksklusion | 33 |
| Eksklusion inden for skolens egne rammer | 34 |
| Eksklusion uden for skolens rammer | 35 |
| Integration | 37 |
| Rummelighed | 38 |
| Inklusion – det modsatte af eksklusion | 40 |
| Hvem har ansvaret? | 41 |
| Salamancaerklæringen | 43 |
| Muligt skel mellem "inklusion" og "rummelighed" | 45 |
| Rummelighed og inklusion i mulig forening | 47 |
| The Manchester Inclusion Standard (MIS) | 47 |
| En vedvarende proces | 48 |
| Presence - tilstedeværelse | 48 |
| Participation - deltagelse | 49 |
| Achievement - læring | 51 |
| MIS – en opsummering | 51 |
| MIS – kritik og anvendelse | 52 |
| AKT: "adfærd, kontakt og trivsel" | 54 |
| Undervisningsministeriets officielle begrebsanvendelse | 54 |

| | |
|---|-----------|
| Afsæt | 56 |
| En definition | 57 |
| Inklusion | 59 |
| Det praktiske arbejde | 60 |
| “Adfærd, kontakt og trivsel” som begreb – opsummeret | 62 |
| Den aktuelle bekendtgørelse og vejledning | 63 |
| Kritik | 64 |
| DEL 3 - METODE | 66 |
| Videnskabsteoretisk baggrund | 67 |
| Konstruktivistiske og socialkonstruktionistiske teorier | 67 |
| Radikal konstruktivisme | 67 |
| Operativ konstruktivisme | 68 |
| Socialkonstruktionisme | 68 |
| Fortælling som erkendelse | 69 |
| Livshistorien | 70 |
| Implikationer for afhandlingens metode | 70 |
| Undersøgelsens design | 72 |
| Afsæt | 72 |
| Triangulering | 72 |
| Fravalg af undersøgelsesfelter | 74 |
| Effekt | 74 |
| Interview af modtagere | 75 |
| Ledelse | 75 |
| Alle andre aktører end skolens egne, professionelle aktører | 76 |
| Metodiske valg og fravalg | 76 |
| Interviews | 79 |
| Afsæt | 79 |
| Interviewet som kvalitativ forskningsmetode | 79 |
| Relationen imellem interviewer og fortæller | 81 |
| Metodevalg - interview | 83 |
| Det åbne interview | 84 |
| Interviewforløb: indledning | 85 |
| Nedskrivning | 85 |
| Interviewforløb: efterspil | 86 |
| Analyse | 87 |
| Funktionsbeskrivelser | 90 |
| Analyse | 91 |
| Spørgeskemaundersøgelse (x2) | 92 |
| Design | 92 |
| Analyse | 94 |
| Sammenligning i modellens vertikale linje | 95 |
| Sammenligning i modellens horisontale linje | 95 |
| Mål | 96 |
| AKT-spørgeskema | 97 |
| Spørgsmål: AKT | 97 |
| Køn og alder | 97 |
| Uddannelse og erfaringsmængde | 97 |
| Motivation | 99 |
| Elevtal | 99 |

| | |
|---|------------|
| Arbejdets timemæssige ramme | 99 |
| AKT-funktion: Vurderet indsat | 100 |
| AKT funktion: Ønsket indsats og kompetencevurdering | 101 |
| Modtager-spørgeskema | 102 |
| DEL 4 - ANALYSE | 103 |
| Analyse af funktionsbeskrivelser | 104 |
| Gyldighed | 104 |
| Repræsentativitet | 104 |
| Layout og omfang | 105 |
| AKT-aktørens benævnelse | 105 |
| Datering | 106 |
| Kommentar til de generelle karakteristika | 106 |
| Stillingsbetegnelse | 106 |
| Omfang og sproglig eksplicitet | 107 |
| Grundlæggende perspektiver | 109 |
| Tilknytning til Undervisningsministeriets anbefaling | 110 |
| Tilknytning til Esbjerg Kommunes skolepolitik for inklusion | 111 |
| Interventionsformer og -arenaer | 111 |
| Konklusion på analyse af funktionsbeskrivelser | 114 |
| Analyse af spørgeskemaundersøgelse | 115 |
| Gyldighed: AKT-spørgeskema | 115 |
| Gyldighed: Del 1 (figur 1 – 10) | 116 |
| Gyldighed: Del 2 (figur 11-46) | 117 |
| Gyldighed: modtager-spørgeskema | 119 |
| Gyldighed: modtager-spørgeskema | 120 |
| Analyse af AKT-spørgeskema (del 1): objektive karakteristika | 122 |
| Kønsfordeling | 122 |
| Aldersfordeling | 123 |
| Basisuddannelse og relevant efteruddannelse | 123 |
| Erfaring | 124 |
| Begrundelse for valg af opgave | 125 |
| Antal medarbejdere med AKT-funktion pr. skole | 126 |
| Time-fordeling | 127 |
| Konklusion på analyse af AKT-spørgeskema (del 1): objektive karakteristika | 130 |
| Analyse af spørgeskema (del 2): arbejdsarenaer | 131 |
| Samtaler med individuelle elever (figur 23, 24 og 25) | 132 |
| Støtte i undervisningen med fokus på individuel elev (figur 29, 30 og 31) | 133 |
| Støtte i undervisningen med fokus på hele klassen (figur 32, 33 og 34) | 134 |
| Overtagelse af undervisningen (figur 35, 36 og 37) | 135 |
| Undersøgelse – eks. iagttagelse eller interview (figur 38, 39 og 40) | 136 |
| Konfliktløsning (figur 44, 45 og 46) | 138 |
| Mødeaktivitet med kolleger (figur 11, 12, og 13) | 139 |
| Mødeaktivitet med team (figur 14, 15 og 16) | 140 |
| Mødeaktivitet med ledelse (figur 17, 18 og 19) | 142 |
| Mødeaktivitet med eksterne samarbejdspartnere (figur 20, 21 og 22) | 143 |
| Samtaler med forældre (figur 26, 27 og 28) | 144 |
| Deltagelse i udviklingsprojekter (figur 41, 42 og 43) | 145 |

| | |
|---|------------|
| Konklusion på analyse af spørgeskema: arbejdsarenaer | 147 |
| Arbejdet i direkte arenaer | 147 |
| Arbejdet i indirekte arenaer | 147 |
| Analyse af interviews | 149 |
| Repræsentativitet | 149 |
| Om formidlingen af analysen | 149 |
| Analyse af interview nr. 1: Kvinde - lærer | 150 |
| Analyse af interview nr. 2: Mand - pædagog | 154 |
| Analyse af interview nr. 3: Kvinde - lærer | 158 |
| Analyse af interview nr. 4: Kvinde - pædagog | 162 |
| Analyse af interview nr. 5: Mand - lærer | 165 |
| Analyse af interview nr. 6: Kvinde - lærer | 169 |
| Analyse af interview nr. 7: Mand - pædagog | 172 |
| Analyse af interview nr. 8: Kvinde - lærer | 175 |
| Analyse af interview nr. 9: Kvinde - pædagog | 180 |
| Analyse af interview nr. 10: Kvinde - lærer | 182 |
| Konklusion på analyse af interviews | 187 |
| Hvorfor inkludere? | 187 |
| Et positivt eller et negativt perspektiv på inklusion? | 187 |
| Grundlæggende perspektiver | 188 |
| Inklusion: Begrebsanvendelse og -forståelse | 189 |
| Arenaer & interventionsformer | 190 |
| Visioner | 192 |
| Sammenfattende analyse | 194 |
| Uddannelse og kompetence | 194 |
| Tilstedeværelse – deltagelse - læring | 195 |
| Sammenhæng imellem opgavestiller og AKT-medarbejder | 196 |
| Inklusion | 197 |
| Grundlæggende perspektiver | 197 |
| Arenaer og interventionsformer | 199 |
| Sammenfattende konklusion og diskussion | 203 |
| Objektive karakteristika | 203 |
| Inklusion | 205 |
| Formel sammenhæng mellem opgavestiller og AKT-arbejdet | 206 |
| Grundlæggende specialpædagogiske perspektiver | 208 |
| Intervention | 210 |
| PERSPEKTIVERING | 212 |
| Fremtidig forskning på området | 212 |
| Implikationer for praksis | 213 |
| DEL 5 – REFERENCER | 216 |
| Litteratur | 217 |
| Internet-referencer | 225 |

Resumé

Denne afhandling beskæftiger sig med, hvordan der i den danske folkeskole arbejdes med fænomenet *“adfærd, kontakt og trivsel”* (AKT). Afhandlingen undersøger mere specifikt, hvordan arbejdet med AKT udspiller sig inden for rammerne af Esbjerg Kommune, der opererer med en eksplicit, inkluderende skolepolitik. I den forbindelse fokuserer afhandlingen overvejende på ”AKT-medarbejderne”: lærere og pædagoger, der har specifikke opgaver på AKT-området på egen skole.

Afhandlingen konkluderer bl.a. følgende:

- Et overvejende antal (70%) af de deltagende AKT-medarbejdere er kvinder, de fleste (39%) er over 50 år og de fleste (65%) har en skolelæreruddannelse som basisuddannelse.
- Det er almindeligt (58%) er at have en AKT-relevant efteruddannelse på under 60 timer, og det er almindeligt (60%) at have maksimalt 5 års erfaring med jobbet. Dette relativt lave uddannelses- og erfaringsniveau kan have en negativ effekt på arbejdets kvalitet.
- Det ”organisatoriske perspektiv” er den mest udbredte, specialpædagogiske grundforståelse iblandt AKT-medarbejderne. Dette perspektiv deles ikke nødvendigvis af de lærere, der modtager hjælp fra AKT-medarbejderne, der i nogen grad er mere optagede af et ”psyko-medicinsk perspektiv”. Hvis denne forskel ikke håndteres rigtigt, kan det have en negativ effekt på arbejdet.
- AKT-arbejdet defineres i højere grad som et *”rådgivnings-arbejde”*, end et traditionelt *”støtte-arbejde”*, sådan som man eksempelvis har set det i støttepædagogernes funktion. Problemet er, at AKT-medarbejderne generelt ikke er formelt veluddannede som rådgivere.
- Policy-niveauet er generelt uklart på området. Eksempelvis har AKT-medarbejderne ikke en officiel titel (begrebet ”AKT-medarbejder” er konstrueret til denne afhandling). Dette har en negativ effekt på fag-identitet og professionel ydelse.
- Der er en uklar sammenhæng imellem Esbjerg Kommunes inklusionspolitik på skoleområdet og arbejdet med AKT. Dette resulterer i en høj grad af autonomi, hvilket ikke i alle tilfælde er fordelagtigt for praksis.

Afhandlingen argumenterer for, at ovenstående konklusioner bør adresseres på flere niveauer i skolesystemet. Hertil argumenteres for, at der bør etableres en officiel, akkrediteret AKT-uddannelse på linjefagsniveau.

Summary

This dissertation focuses on the work being done in the Danish Public School in the area of *emotional, social and behavioural difficulties*. The Danish term for this field of work is “AKT”, which unfortunately does not translate directly. The Danish term “AKT” will be used in this summary.

This dissertation examines how the AKT-work is played out within the framework of Esbjerg Kommune, an area of Denmark in which the school system functions under the guidelines of an explicit, inclusive policy. Doing so, it focuses mainly (but not exclusively) on the “AKT-workers”: teachers and pedagogues in the schools, who have specific AKT-duties as a part of their job-description.

Highlighted conclusions include:

- Most AKT-workers are female (70%), most of them are more than 50 years of age (39%), and most are trained teachers (65%).
- For the AKT workers it is common (58%) to have in-service training consisting of less than 60 hours of course duration. Most AKT-workers (60%) have less than 5 years of experience with their AKT-job. The relatively low level of training and experience can have a negative effect on the quality of the work.
- “The organizational paradigm” is the most commonly used understanding of special educational needs in the field. The teachers, who receive support from the AKT-workers, do however not necessarily share this view as they tend to subscribe to a more “psycho-medical perspective”. If not handled right, this difference can harm the quality of the work.
- AKT-work is to a higher degree understood as a function, which requires giving advice to colleagues, than it is understood as a traditional student-support function. The problem is, that the AKT-workers do not have sufficient formal training in giving advice.
- The policy-level is generally unclear. Amongst others, the AKT-workers do not have a name (the term “AKT-worker” is made up for this dissertation), which affects their work-identity and performance.
- The link between inclusion-policy and AKT-practice is unclear and sometimes missing. This results in high levels of autonomy, from which the work does not necessarily benefit.

The dissertation argues, that the above-mentioned conclusions must be addressed at various levels in the school organization. It is also argued, that actions must be taken outside the school system, specifically by those in charge of establishing the right sort of officially certifiable training for the AKT-workers.

Del 1 – Introduktion

Indledning

Der findes i skrivende stund ingen landsdækkende statistik over folkeskolens henvisning til almindelig specialundervisning. I forhold til den vidtgående specialundervisning kan man dog se en tiltagende henvisningsrate, der inden for området "adfærd/psykiske vanskeligheder" er steget fra 9% til 20% i perioden 1985 til 2006. Kategorien "AKT" udgør i samme opgørelse 4% af det samlede antal henvisninger (UNI-C i Nielsen: 2008).

Arbejdet med ovenstående problemstilling kaldes i daglig tale for "AKT"; *arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel"*. AKT-begrebet er ikke et officielt anerkendt begreb i de kliniske diagnostiseringsmanualer (eksempelvis ICD-10), men har aner til det engelsk anvendte begreb *EBSO – Emotional, Behavioural, Social Disorder*¹.

I nogle tilfælde er der tale om "rene" AKT-problemstillinger, dvs. hvor problemerne ikke involverer faglige vanskeligheder (eksempelvis læsning og skrivning), men mange gange ses et overlap (eller samspil) mellem AKT-problematikker og faglige problematikker.

I dansk regi ser vi for alvor en fokusering på begrebet AKT i forbindelse med en udgivelse af Undervisningsministeriets Kursussektions temahæfte *"adfærd, kontakt og trivsel" – Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov*, fra 2000. Hæftet knytter sig til bekendtgørelsen om specialundervisning nr. 537 af 16. Juli 1990, samt til revisionen af denne, bekendtgørelse nr. 448 af 10. Juni 1999, og erstatter *"Vejledning om folkeskolens specialundervisning af elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser (observationsundervisning)"* fra Februar 1972.

Arbejdet med AKT-problemstillinger er en integreret del af skolens almindelige arbejde; det vil sige, at alle lærere har til opgave at tage forbehold for AKT-problematikker i undervisningen. I nogle tilfælde er AKT-problemerne dog af en sådan art, at der må indhentes hjælp. Denne hjælp kan enten hentes ude fra, primært hos Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, eller den kan hentes hos skolens interne støttesystem.

I forbindelse med AKT-arbejdet har vi i den senere tid set en ny faggruppe "dukke op" i folkeskolen, *AKT-medarbejderne*. "Dukke op" refererer til, at "AKT" ikke er et selvstændigt fag på seminariet, ligesom der heller ikke eksisterer fælles definerede mål for området, -sådan som der gør i folkeskolens øvrige fagområder. Det er dog muligt at tage en linjefagsuddannelse i specialpædagogik, hvori der også fokuseres på AKT-problematikker, ligesom der eksisterer en række mere eller mindre autoriserede efteruddannelsesmuligheder på området.

Der findes ikke nogen entydig lovmæssig forpligtelse til, at den enkelte skole har deciderede og dedikerede AKT-medarbejdere. Der findes heller ikke nogen entydig opgørelse over, hvor mange AKT-medarbejdere der findes i Danmark, men det antages almindeligvis, at de fleste skoler har én eller flere medarbejdere med denne funktion.

¹ Nogle gange anvendes forkortelsen BESD, andre gange anvendes forkortelsen EBSO.

Denne afhandling fokuserer på arbejdet med AKT-problematikker i folkeskolen, og nærmere bestemt AKT-arbejdet i et inkluderende perspektiv.

Afsæt og ramme

I første del af projektets forløb var jeg ansat som organisationspsykolog i Esbjerg Kommunes skoleafdeling. Det var i forbindelse med denne ansættelse, at nærværende forskningsprojekt blev etableret. Derfor tager projektet også udgangspunkt i en række forhold, der findes inden for rammerne af Esbjerg Kommunes skolevæsen.

Esbjerg Kommunes skolepolitik (gældende til 2008 – se bilag) ekspliciterer et fokus på udvikling af inkluderende fællesskaber i kommunens skoler. Under overskriften "Vision for den inkluderende skole" hedder det som følger:

"Esbjerg Skolevæsen sikrer rammer i nærmiljøet for et værdigt skoleliv kendetegnet ved faglighed, tryghed, overskuelighed og rummelighed.

Forskellighed er en berigelse for den enkelte elev og for fællesskabet.

Esbjerg Skolevæsen skaber vilkår og rammer, hvor forpligtende fællesskaber udvikles, og alle drager optimal nytte af og bidrager til hinandens læring.

Esbjerg Skolevæsen sikrer; at alle elever i samspil har mulighed for at udvikle:

- *Faglige kompetencer*
- *Sociale kompetencer*
- *Kulturelle kompetencer*
- *Personlige kompetencer"*

Skolepolitikken udmønter sig bl.a. i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)'s "Hvidbog 1" (PPR Esbjerg: 2008), der er skoleafdelingens officielle retningslinjer for arbejdet med omsætning af kommunens politik. I Hvidbog 1 hedder det eksempelvis (ibid. s. 3):

"Børne- og Familieudvalget traf i sit møde den 1. november 2006 beslutning om "Omlægning af specialundervisningen" med virkning fra 1. januar 2007. Konsekvensen af den politiske beslutning er, at skolen har opgaven, ansvaret og økonomien. Hovedprincippet er, at børn og unge skal modtage undervisning på egen skole. Det betyder for det første, at skolen ved at prioritere egne ressourcer skal skabe mulighed for, at børn og unge med særlige behov inden for rammerne af den almindelige undervisning kan modtage en undervisning, som svarer til deres kompetencer og potentialer. (...) Konkluderende er det bærende princip, at alle børn og unge har ret til at være deltagere i den almindelige undervisning".

Dette betyder (principielt), at hver skole er ansvarlig for de elever, der bor i den pågældende skoles distrikt. Samtidigt betyder dette, at hver skole skal tilstræbe, at alle elever ikke bare

har adgang til skolen, men at eleven også har et kvalitetsbetonet udbytte af sin skolegang. Skolen skal sørge for:

"at den enkelte elevs deltagelse og udbytte af at deltage sikres og den faglige og sociale læring til stadighed optimeres" (ibid. s. 5)

Der findes dog stadig centrale tilbud og segregerede undervisningsforanstaltninger i kommunen, som er centralt administrerede af skoleforvaltningen og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

Som alle andre kommuner oplever også Esbjerg Kommune problematikker i AKT-spektret; dvs. problemstillinger hvori navnlig "utilpasset elevadfærd" udgør en markant udfordring for skolen, og hvori man traditionelt har anvendt ekskluderende foranstaltninger som løsningsmodel. Vi skal senere i denne afhandling se nærmere på, hvordan "utilpasset elevadfærd" kan defineres.

Qua kommunens eksplicite inklusionspolitik, er det i højere grad undtagelsen end reglen, at skolerne kan sende elever bort fra skolens almindelige praksis, når der viser sig AKT-problematikker. Dette har ellers været tendensen i kommunen, før man i 2003 omlagde specialundervisningsindsatsen markant². I stedet skal disse problemstillinger, som det anføres i Hvidbog 1, søges løst inden for skolens egne rammer.

Opsummeret betyder dette:

Til at assistere arbejdet med AKT er der ca. 100 lærere og pædagoger i Esbjerg Kommune, der formelt varetager AKT-arbejde på deres skole³. Af disse 100 medarbejdere vurderes det, at ca. halvdelen har AKT-arbejdet som en væsentlig del af deres daglige arbejdsområde⁴.

En af de primære faktorer, der ligger til grund for ekskluderende foranstaltninger, er (uønsket) elev-adfærd. Et af AKT-medarbejdernes foki er (med forskellige afsæt og mål) elev-adfærd, dvs. at "håndtere" eller "gøre noget ved" denne uønskede adfærd, så den ikke i samme grad forhindrer eksempelvis undervisningsaktiviteternes forløb, og "AKT-elevens"⁵ deltagelse i skolens fællesskab og aktiviteter.

² "Omlægningen af specialundervisningen", som Esbjerg Kommunes Børn- og Ungeudvalgs beslutning af marts 2003 hed, blev igen vedtaget efter kommunesammenlægningen i februar 2008, og glæder således stadig. Det er denne beslutning, der er udgangspunkt for Hvidbog 1.

³ Antal opgjort via dette projekts spørgeskemaundersøgelse foretaget i januar 2008.

⁴ Vurderingen er gjort på baggrund af dels antallet af besvarelser af spørgeskemaet (57), dels via telefonisk kontakt til, og dialog med, de enkelte skolers sekretariater.

⁵ Denne kategoriserende og individorienterede etikette, "AKT-elev", der signalerer at det er eleven selv der er årsag til problematikken, skal i denne sætning tages med et gran salt. Senere, i afhandlingens baggrundsdel redegøres der for en række forståelser, der illustrerer flere måder at forstå AKT-problematikker på, her blandt en relationel forståelse, der ikke kun fokuserer på den enkelte elev som individ.

Imidlertid er det utydeligt, *hvem* AKT-medarbejderne er, hvordan de *forstår deres arbejde* og hvordan de *omsætter* denne forståelse til praksis. Hertil er det utydeligt, i hvilken grad der er sammenhæng imellem skolernes AKT-indsats og Esbjerg Kommunes formelle inklusionspolitik.

I den forbindelse arbejdes der i afhandlingen med den tese, at AKT-indsatsen kan være en vigtig del i skolens arbejde med at øge mulighederne for inklusion.

Forskningsspørgsmål

Denne afhandling fokuserer på spændingsfeltet i mellem AKT-medarbejdergruppens indsats og Esbjerg Kommunes inklusionspolitik. Den arbejder med disse to overordnede forskningsspørgsmål:

Forskningsspørgsmål 1:

Hvad karakteriserer AKT-arbejdet og AKT-medarbejderne i Esbjerg Kommune?

Forskningsspørgsmål 2:

Hvilken specialpædagogisk perspektiver ser ud til at dominere undersøgelsesfeltet?

Mål

Afhandlingens mål er at tegne en karakteristik af Esbjerg Kommunes AKT-indsats, set i lyset af Esbjerg Kommunes politik for inklusion.

I den forbindelse er det målet at indkredse, hvilke specialpædagogiske perspektiver, der eksisterer i undersøgelsesfeltet.

Samtidigt er det målet at beskrive og analysere, hvordan disse perspektiver omsættes til praksis: her fokuseres på, hvilke interventionsarenaer der opereres der, og hvilken type metodik der anvendes (eller ikke anvendes).

Særligt er det målet at anskueliggøre de problemforhold, der ligger i praksisfeltet, således at de evt. efterfølgende kan adresseres og gøres til genstand for udvikling og forandring.

Problemformulering

Med udgangspunkt i en undersøgelse af Esbjerg Kommunes AKT-indsats, analyserer denne afhandling praksisforståelser og praksisformer på området. I den forbindelse karakteriseres sammenhængen imellem AKT-arbejdet i praksis og Esbjerg Kommunes formelle inklusionspolitik. Slutteligt identificeres en række problemforhold, samt mulige konsekvenser af disse.

Del 2 - Teori

Indledning

Når man taler om inklusion i skolesammenhæng, handler det primært om *deltagelse i uddannelsesorienterede aktiviteter*. Her skal det indskydes, at man i den senere litteratur på området i stigende grad er fokuseret på skolen som ikke blot en uddannelsesinstitution, men også som en kulturel, social og dannelsesmæssig arena, hvor eleverne tilegner sig kompetencer og viden om meget "mere" end det rent uddannelsesfaglige. Tetler taler i denne sammenhæng om skolen som et "skæbnefællesskab" (Tetler: 2000).

Problematikken opstår, når en elev (af den ene eller anden årsag) ikke umiddelbart kan fungere inden for rammerne af det undervisningstilbud, skolen stiller til rådighed. Uanset om der er tale om synlige og markante "handicap", eller om der er tale om mere relationelt betingede forhold (eller de to forhold i kombination med hinanden), taler man i skoleverdenen traditionelt om en *specialpædagogisk indsats*. Altså en indsats, der adskiller sig fra de tilbud, man retter mod flertallet af eleverne.

Når man således taler om "inklusion", kan det være med afsæt i en mængde, komplekse forhold. Vi kommer dog ikke uden om den såkaldte *Salamancaerklæring*, en officiel erklæring, der blev til ved en UNESCO-konference i Salamanca (Spanien) blev afholdt i sommeren 1994. Konferencen havde deltagelse af repræsentanter fra 92 lande, her iblandt fra Danmark, der også underskrev dokumentet. Vi vender tilbage til Salamancaerklæringen senere.

I den følgende gennemgang af forskellige teoridannelser på det specialpædagogiske felt, skal vi se nærmere på, hvordan disse "normal-" og "specialpædagogiske indsatser" forstås og udmøntes i praksis. Vi må netop tage udgangspunkt i *specialpædagogisk tænkning* (og ikke blot inklusionstænkning), da man i visse kredse af teoridannelserne næppe kan tale om egentlig *inklusionstænkning*, sådan som den fremtræder i andre grene af teoridannelserne.

Vi skal således se på bevægelsen fra et overvejende individorienteret perspektiv (hvor det er "special-eleven", der alene er bærer af "problemet"), og hen imod et mere relationelt perspektiv, hvor man er optaget af mødet mellem *elevens behov* og *skolens indsats*. Slutteligt udfoldes også en position, der opererer med begge disse positioner: den "transdisciplinære" position.

Der findes en mængde teorier, der vedrører den overordnede forskning og litteratur på inklusionsområdet. Der hersker her en gennemgående enighed om, at det er muligt at identificere et antal fundamentale, teoretiske hovedretninger. Disse hovedretninger repræsenterer hver især et grundlæggende udgangspunkt, ligesom de hver for sig (ofte) repræsenterer et primært (og forskelligt) mål.

Der er almindeligvis enighed om, at disse grundperspektiver ikke kan, eller skal, isoleres 100% fra hinanden, men at det dog er muligt i et omfang, at identificere retningernes fundament og forskelligheder.

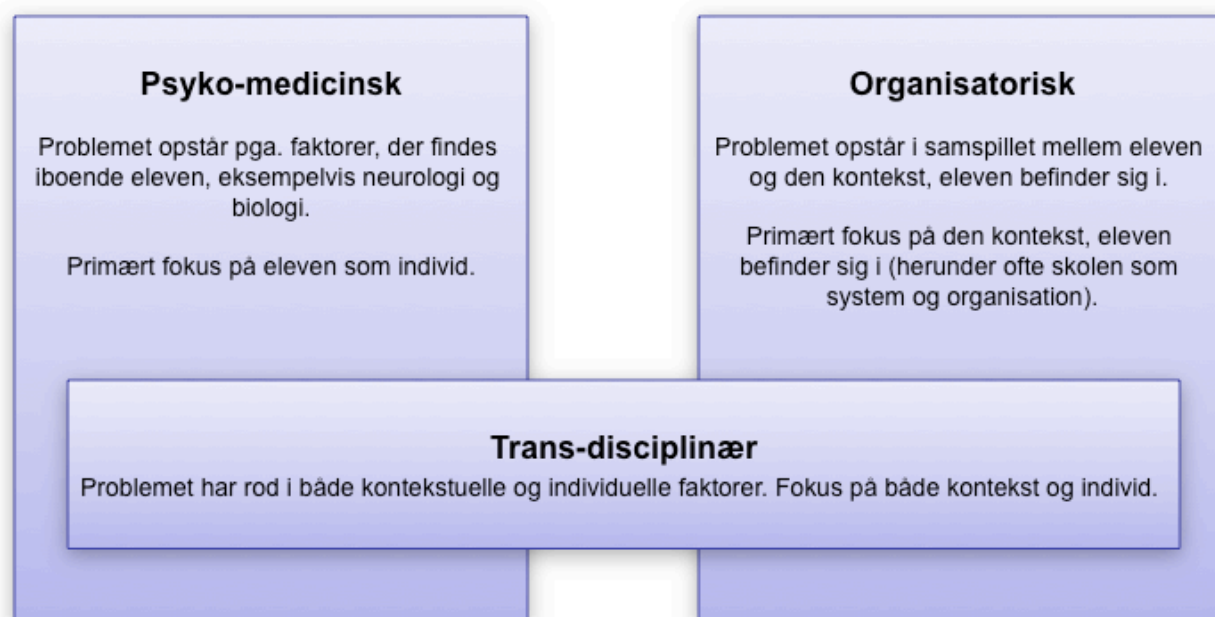
I den nedenstående overblikdannelse er der primært fokus på den inklusionstænkning, der er rettet mod uddannelsessystemet i det hele taget, og helt præcist rettet imod den almene

grundskole (dvs. folkeskolen i Danmark). Man kan dog ikke komme helt uden om, at inklusionstænkningen har forgreninger ind i en lang række arenaer, der ikke specifikt har med uddannelse at gøre: Det kan eksempelvis være mere overordnede samfunds-etiske idealer. Det forsøges dog at holde et nogenlunde målrettet fokus på skolen i det nedenstående.

Endeligt skal det siges, at nedenstående teori-apparat hverken er dækkende for hele forskningsfeltet, eller i forhold til specialpædagogikkens historie som sådan. De valgte teorier, som primært hælder til engelsk og dansk forskning, afspejler den litteratur og de forskere, jeg har beskæftiget mig med i de seneste år.

Hvordan forstår man problemet?

Megen teori på området handler om, hvordan man fundamentalt forstår arbejdet med "særlige behov". En af pointerne med denne afhandling er at differentiere i mellem hovedsagligt tre forskellige, fundamentale perspektiver, nemlig "det psyko-medicinske", "det organisatoriske" og "det transdisciplinære" (se model).



Det psyko-medicinske perspektiv knytter sig primært til det perspektiv Clough & Corbett (2006) kalder for *"the psycho-medical legacy"*. Her er man primært optaget af a-kontekstuelle forhold og er fokuseret på eleven som "individuel problemudløser". "Problemet" opstår som resultat af en række forhold, der findes iboende i elevens psykologi eller biologi.

Om end disse forhold kan have eksterne oprindelser (eksempelvis familiedynamiske spændinger), rettes fokus mod eleven som individ, ikke mod elevens omgivelser. Dette perspektiv harmonerer fint med eksempelvis Thomas Nordahls "individuelle årsagsforklaringer" (Nordahl: 2007)

I denne afhandling refereres der i nogle tilfælde til "det psyko-medicinske perspektiv" med begrebet "det individorienterede perspektiv".

Det organisatoriske perspektiv knytter sig til Clough & Corbetts (2006) øvrige kategorier. Centralt for denne forståelse er, at man *ikke* ser eleven som individuel (og eneste) problemfaktor, men at man interesserer sig for den kontekst, problemet opleves i. I denne "relationelle forklaring" (som Nordahl kalder den for, Nordahl: 2007) interesserer man sig for alt det, der befinder sig i mødet mellem elev og skole.

Tilhængere af dette perspektiv interesserer sig i overvejende grad for skolen som læringsorganisation, hvorfor mødet mellem elev og undervisningsformer, undervisningsstruktur, didaktik og pædagogisk organisering er i fokus.

Når jeg i denne afhandling anvender begrebet "det organisatoriske perspektiv", og ikke "det relationelle" eller "det kontekstuelle" perspektiv, er det fordi jeg ønsker at understrege den fokusering på organisatoriske og praksisorienterede interventionsarenaer, der adskiller sig klart fra eleven som individ. Altså: man kan her godt have fokus på eksempelvis "forandringer af lærer-teamet som organisatorisk styringsredskab", uden at forholde sig til det enkelte barn.

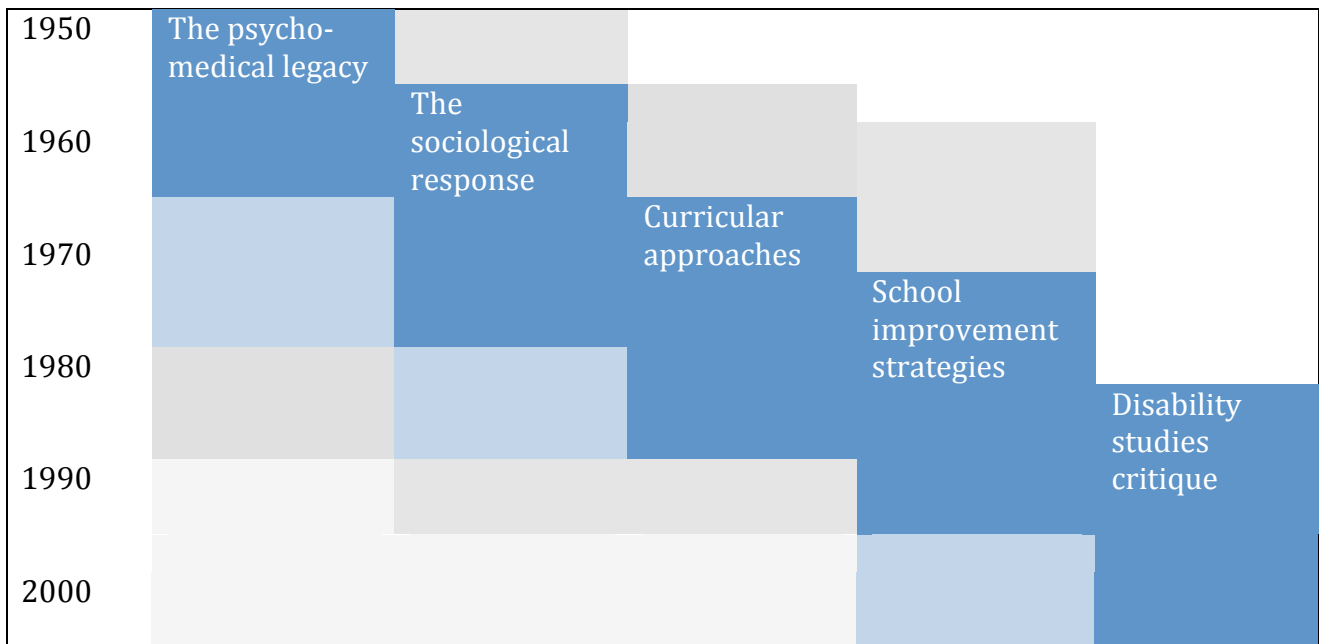
Det transdisciplinære perspektiv anerkender både individuelle og relationelle perspektiver. I denne forståelse er det centralt, at problemet kan forstås som et forhold, der har rod i både person-afhængige og kontekstuelle forhold, og problemløsningsindsatsen må derfor rettes mod begge felter.

Med andre ord slås man ikke på samme måde om forklaringernes berettigelse, sådan som man kan have tendens til at gøre, hvis man er ude i det ærinde, at opretholde eksempelvis en overvejende *individorienteret* forklaring.

Clough & Corbetts fem perspektiver

En overblikmodel, der overvejende retter mod skoleverdenen, finder vi hos Clough og Corbett (2006 s.9). Det skal siges, at Clough & Corbett naturligvis også medtager elementer, der ikke specifikt har fokus på skoleområdet.

Clough & Corbetts model tager udgangspunkt i engelsk forskning, og kan derfor ikke overføres *direkte* til danske forhold. Alligevel kan man dog se en række brugbare og sammenlignelige tendenser. Den engelske forskning er på mange måder frontløber i international sammenhæng (Baltzer: 2008), hvorfor vi bruger nedenstående model til at blive klogere på det specialpædagogiske forsknings- og praksisfelt i det hele taget.



I forfatterens gengivelse fra Clough og Corbett (2006 s.9)

I min gennemgang af modellen refererer jeg til en række forskere, som Clough & Corbett ikke nødvendigvis nævner eksplicit i deres model. Dette gøres for at perspektivere modellen ind i den danske arena, afhandlingen har fokus på.

Modellen tager udgangspunkt i fem tidsligt organiserede perspektiver, der kendetegner fundamentale antagelser i forskning, teori og praksis. Disse perspektiver skal ikke forstås som afsluttede enheder, der afløser hinanden efterhånden som tiden skrider frem. Selv de tidligste perspektiver, eksempelvis det *psyko-medicinske perspektiv*, findes stadig og trives i bedste velgående. I stedet giver modellen et overblik over de respektive perspektivers tidsmæssige oprindelsesperioder.

I denne afhandling refererer jeg efterfølgende til disse perspektiver (med anvendelse af mine egne, danske oversættelser), når jeg forholder mig til fundamentale, specialpædagogiske perspektiver i mit undersøgelsesfelt. Overbegrebet "perspektiv" anvendes, da Clough & Corbett selv anvender det engelske ord "*perspective*" i deres tekst (Clough & Corbett: 2006 s. 7). Til forskel anvender Baltzer og Tetler (2003) overbegrebet "paradigme". De taler dog fundamentalt om de samme tendenser på området, som beskrives her under.

I den nedenstående gennemgang, vil der således blive taget udgangspunkt i Clough & Corbetts model, dog vil den sidste kategori ikke blive behandlet (men blot nævnt), da dens fokus ikke umiddelbart er relevant for denne afhandling.

Et psyko-medicinsk perspektiv

Det psyko-medicinske perspektiv har sit udspring den positivistiske videnskabstænkning, der i et vist omfang dominerede de pædagogiske bølger i 1950'erne. Centralt for perspektivet er,

at man forstår skolemæssige problemer som noget, der udspringer af biologiske eller psykologiske forhold *indlejret i selve eleven*. Det er eleven det er galt med. Derfor er det også eleven som individ, man skal rette sine indsatser imod.

Clough og Corbett definerer ikke det psyko-medicinske perspektiv som egentligt inkluderende. Faktisk tvært imod. Inden for dette perspektiv handler det om at argumentere videnskabeligt for elevens fejl (dvs. "deficits"), og ud af denne argumentation finde det rette undervisningstilbud til eleven. Et undervisningstilbud, der i overvejende grad ikke er fysisk placeret inden for rammerne af flertallets undervisningstilbud, hvilket almindeligvis omtales som "normalundervisningen".

Ud fra et historisk synspunkt kan man postulere, at forskningen på det specialpædagogiske område "nedstammer" fra de medicinske og (patologisk-) psykologiske traditioner (Skidmore: 2008). I de senere ca. 30 år ses en tendens til en bevægelse mod mere relationelle og kontekstuelle forklaringsmodeller (Tetler: 2000), men ikke så meget desto mindre er det psyko-medicinske perspektiv fremtrædende i både litteratur, forskning og praksis.

Clough & Corbett argumenterer for, at hele det specialpædagogiske område i høj grad er funderet på de psyko-medicinske antagelser, der for 40-50 år siden var dominerende på feltet (2006). Det er ud af denne tradition, at den skole-psykologiske praksis, der var centreret omkring "testning", fik sin berettigelse. En praksis, der oprindeligt involverede skolelæger og børne-psykiatere, og siden hen skolepsykologer⁶. Man foretog intelligens-tests evt. assisteret af en række projektive tests, med henblik på at finde ud af, hvad det helt præcist var, at der var *galt* med eleven, og i den forbindelse, hvorvidt man skulle sende barnet af sted til en specialskole.

I det psyko-medicinske perspektiv tager man udgangspunkt i, at forekomne problemer har deres ophav i individuelle og a-kontekstuelle forhold, der knytter sig til barnets psykologi, biologi og neurologi. I dette perspektiv er "problemer i skolen" mulige at definere som *kliniske deficits*, der tilhører det enkelte individ, meget analog den sygdomstænkning man finder i lægefagene. Man interesserer sig for at raffinere de metoder, hvormed man "diagnosticerer" problemerne, og resultatet bliver som oftest quasi-kliniske i deres udtryk og næsten altid individorienterede (Skidmore: 2008).

I forskningslitteraturen på området anvendte man (og anvender stadig) ofte et overvejende positivistisk sprog (Skidmore: *ibid.*). Man udfolder sine pointer inden for den traditionelle, videnskabelige tradition, med udgangspunkt i hvilken, man afprøver sine pointer via eksperimenter og diagnostiske instrumenter. Faktisk argumenterer flere forskere for, at den psyko-medicinske tradition igennem tiden udvikler sig til en proces, hvori det i sig selv er et mål at raffinere sine eksperimenter og derved skabe nye og endnu mere detaljerede underkategorier for de forskellige anvendte diagnoser.

⁶ Betegnelsen "skolepsykolog" er formelt gledet ud af den danske fagterminologi, da psykologtitlen er blevet en beskyttet titel. Nu hedder det formelt bare "psykolog", om end mange stadig bruger betegnelsen "skolepsykolog".

Hertz (2008) beskriver i den forbindelse det diagnostiske system ICD-10⁷ som et system, der ud fra en deskriptiv videnskabstradition forholder sig systematisk til en række iagttagelser af individuel adfærd. Systemet er lanceret som et teoriuafhængigt system, der næsten udelukkende forholder sig til operationelt definerede symptomer.

I ICD-10 lægger man således ingen særlig vægt på en mere systemisk iagttagelsesfænomenologi. Man forestiller sig, at det iagttagede kan beskrives og klassificeres objektivt, og man er ikke eksplicit optaget af sammenhængen mellem det iagttagede og den, der iagttager, sådan som det eksempelvis ses i den luhmanianske tradition (Qvortrup: 2006).

Dermed skinner den kontekstafhængige og naturvidenskabelige tilgang igennem, hvilket kan være med til at indgyde respekt omkring det psykiatriske undersøgelsesarbejde. Hertz's (2008) fremhæver den efterhånden store udbredelse af ADHD-diagnose, der for få år siden kun var lidet kendt i offentligheden. Samme aktuelle interesse for ADHD-diagnosen ses i den engelske litteratur, bl.a. hos Rayner (2007), der fremhæver den psyko-medicinske tilgang til netop ADHD som en argumentation for brugen af psykofarmaka i behandlingsforløbet.

Dette perspektiv på problembeskrivelse, der i sit udtryk nærmest er "metrisk" (dvs. direkte målbart), oplever stor imødekommenhed uden for de "videnskabelige kredse"⁸.

For det første, fordi klangen af videnskabelig gyldighed, giver anledning til respekt omkring psykiatriens ekspertise (Hertz: 2008). Det kan måske opleves som tryghedsskabende og praktisk, når noget komplekst kan reduceres til simpel beskrivelse, og når problematikken kan placeres et entydigt sted (altså hos barnet selv).

For det andet vinder det psyko-medicinske perspektiv terræn, fordi det kan være et afsæt for tildeling af økonomiske ressourcer fra specialundervisningsbudgetterne (Rayner: 2007). Rationalet er, at en given diagnose, der opleves som klippefast og indiskutabel, nødvendigvis må udløse en given sum penge.

På den måde er vi ikke langt fra det udgangspunkt, som Clough (2006) beskriver først i dette afsnit: Det psyko-medicinske perspektiv er primært sat i spil med henblik på at stadfæste (eller udmåle) "graden af problemer". Med udgangspunkt i denne måling, kan der argumenteres for det undervisningstilbud (eller fysiske placering), eleven tilbydes.

Denne fokusering på "skadetyper" har tendens til at lægge op til organisatorisk segregering, og den har været en stor faktor i det store antal specialskoler og -klasser, man har kunne registrere i tiden efter anden verdenskrig.

⁷ ICD-10 anvendes i Vesteuropa som officielt diagnosesystem, mens man i USA anvender DSM-IV

⁸ Se eksempelvis Henrik Dahls artikel i dagbladet Politiken, lørdag d. 28. Juni 2008 - "VK genindførte folkelighed i folkeskolen". Her findes følgende citat: "*Det lyder fint og godt med en rummelig folkeskole, men den kan ikke rumme psykopatbørn, hverken af dansk eller anden etnisk oprindelse, der smadrer og forulemper alt*".

Der ligger således et implicit *operationelt* skær over det psyko-medicinske perspektiv: når det er barnet, den er galt med, så er det også med udgangspunkt i barnet, man skal finde løsningen. Hertz (2008) fremhæver den enkelthed og unuancering, der via det psyko-medicinske perspektiv kan tilføres en given problemsituation, der med andre briller kunne synes nærmest uoverskuelig i omfang og kompleksitet.

Man forholder sig således overvejende til individuelle egenskaber ved eleven, og man interesserer sig kun lidt for den sammenhæng, den pågældende egenskab udspiller sig i.

Implikationer for indsatser i klasselokalet er ikke totalt fraværende i det psyko-medicinske perspektiv, men i forhold til den del af litteraturen (eksempelvis Nielsen: 2004 eller Hart: 2006), der primært orienterer sig imod et relationelt perspektiv, er man noget mere interesseret i individuelle og elev-afhængige forklaringsmodeller.

Faktisk ekspliciter Rayner (2007), at det ofte er intenderet inden for dette perspektiv, at lade problemforståelsen hvile i barnets sygdom, hvorved både barnets forældre og lærere "undskyldes": Problemet, og alt hvad der har med det at gøre, ligger i barnet og har ikke noget med de voksnes handlinger at gøre.

Ainscow (1999) indtager en udpræget kritisk position i forhold til ovenstående, og forklarer at fokuseringen på individuelle "elev-fejl" i sig selv er en af de mest markante barrierer for inklusion. Det store fokus på eleven, drager i Ainscows optik opmærksomheden væk fra skolens aktier i problemstillingen, og gør dermed skolen og barnet en bjørnetjeneste.

Det psyko-medicinske perspektiv er, som vi skal se senere, ikke den eneste måde at tænke om "problemer i skolen". Særligt i de seneste år, er tænkningen blevet udfordret af en mere relationel og kontekstuel forståelse, med hvilken man anvender forklaringsfaktorer, der befinder sig "uden for barnet". Der eksisterer dog en udbredt opfattelse af, at det psyko-medicinske perspektiv vil eksistere i tiden frem over.

Man kan anvende det psyko-medicinske perspektiv i det omfang, at der vitterligt *er* en række udfordringer på skoleområdet, der har sit ophav i individuelle, organiske forhold. Problemet opstår, når disse forhold tildeles for stor vægt, eller når de anvendes argumentativt i situationer, hvor der ikke er tilstrækkeligt belæg for at anvende dem.

Et socialt orienteret perspektiv

Det "socialt orienterede perspektiv" opstår primært som en kritik af den overvejende individorienterede vinkling, der findes i et psyko-medicinske perspektiv. Perspektivet opstår i slutningen af 1950'erne. Det får for alvor vind i sejlene op igennem 1970'erne (Clough & Corbett: 2006), og det bliver et centralt udgangspunkt for pædagogiske diskussioner i 80'erne (Skidmore: 2008).

Dette perspektiv repræsenterer en udtalt politisk vinkling på overvejelserne vedr. "svage elever". En hovedpointe er, at "svage elever" i uddannelsessystemet i sig selv er et produkt af et undertrykkende samfundsmæssigt system. Den "svage elev" er således et symptom på de

kræfter, der verserer i magtens politiske korridorer, og ikke blot et spørgsmål om individuel biologi og psykologi.

Vi ser en lignende tendens i den danske skolehistorie, hvor man ligeledes i den samme periode begyndte at forholde sig kritisk til de segregeringsmekanismer, der på det tidspunkt eksisterede i folkeskolens håndtering af specialundervisning (Tetler: 2000).

Eksempelvis finder jeg det oplagt at gengive psykologisk konsulent Louise Højlund, der i et indlæg i Skolepsykologi fra 1971 kommenterer kritisk på den måde, de "samspilsramte børn" håndteres af systemet (i Nielsen: 2002 s. 428):

"Så er det man spørger sig selv, om det er børnene, der skal ændres, når de skaber sig, så det er en gru at være lærer for dem? Har de egentligt ikke ret i deres ukontrollerede oprør? Er det ikke lærerne, skolen, forældrene, der skal ændres?"

Man begynder altså at tale om børn, der er "ramt i samspillet" mellem dem selv og den situation, de befinder sig i.

Med dette perspektiv ses det, at de fagfolk, der tidligere var toneangivende på området, dvs. kliniske (og lidt senere også pædagogiske) psykologer, nu bliver udfordret af sociologer, antropologer og andre politisk orienterede tænkere, eksempelvis Barton og Thomlinson (1981).

Skidmore (2008) karakteriserer dette perspektiv som overvejende neo-marxistisk eller strukturalistisk. Projektet går ud på at dekonstruere de idéer, der gælder for handicap- og specialundervisningsområdet og på den måde argumenterer for, at konsekvenserne af disse idéer bliver en slags samfundsmæssig sorteringsmekanisme, hvor de "specielle" udskilles fra de "normale".

Tomlinson taler om "*sikkerhedsventiler*" (i min oversættelse): dvs. skolesystemet som en mekanisme, der gør det muligt at fjerne "vanskelige elever" fra normalsystemet, så dette kan fortsætte ufortrødent med at levere primært bogligt fokuserede undervisningstilbud til flertallet (Thomlinson: 1982).

Thomlinsons pointe fører frem til et relevant omdrejningspunkt, nemlig det, at man med denne sociologiske orientering begynder at udfordre den ellers så klippefaste tro på, at "specialundervisning" er sat i værk for eleven skyld. Dessent er enig i kritikken (1983): Specialforanstaltninger er sat i værk for at fjerne ansvar og belastning fra det "normale" system, og servicerer dermed primært det "normale systems" behov, ikke det "svage barns" behov.

Den særlige styrke ved, eller den positive effekt af, dette perspektiv, er opgøret med en række af de grundantagelser, der har været gældende i den specialpædagogiske forskning (se eksempelvis Skidmore: 2008). Ikke alene forholder man sig (grundet forskere og forfattere med rod i dette perspektiv) nu mere nuanceret til opdelingen imellem "normal" og "special" – skoler. Man forholder sig nu mere nuanceret til "svage elever" som sådan.

I en kritik af det sociale perspektiv argumenterer Skidmore (ibid) for, at perspektivet i høj grad er baseret på overordnede og forholdsvist abstrakte sociologiske teorier. Ofte ligger der et noget knebent empirisk fundament til grunde for de pointer, der opstilles. Hertil er de sorteringsmekanismer, som forfatterne (eksempelvis Thomlinson) interesserer sig for, fremstillet på en noget rigid og maskinel facon, som om eleverne via et transportbånd føres igennem skolesystemet, og efterfølgende kommer ud og bliver smidt i den rigtige kasse. Sådan fungerer skolesystemet og dets ansatte ikke i praksis, mener Skidmore.

En anden kritik af den primært sociologisk orienterede tilgang er, at den nok bidrog med spændende udfordringer til undervisningssystemet fundamentale antagelser om *normalt* og *specielt*, men at den i samme åndedrag ikke foreslog, hvad man skulle gøre ved problemet (Clough & Corbett: 2006).

Altså: Hvis den psyko-medicinske tænkning er forkert, og hvis systemet selv er medproducent af "svage elever", hvad skal vi så gøre ved det? Hvordan forholder vi os helt konkret til handlingerne i den konkrete elev-problematik, i det fysiske klasseværelse og i det virkelige læringsforløb? Disse svar er, ifølge kritikere, ikke til stede eller noget utydelige, i det sociologisk orienterede perspektiv.

Et curriculum-perspektiv

Begrebet "curriculum" kan oversættes på flere måder: *undervisningsplan*, *læseplan* eller *pensum*.⁹ I Clough & Corbetts model henviser begrebet til et fænomen, der er noget bredere end en egentlig "undervisningsplan" (dvs. en eksplicit overvejelse over, og udlægning af, hvordan man som lærer vil undervise) eller "pensum" (dvs. en juridisk bindende opstilling af, hvilke indholdsmæssige elementer, der *skal* forekomme i undervisningsaktiviteterne).

Clough & Corbett ser dette curriculum-perspektiv som en tendens, der opstår nærmest parallelt med det sociologiske perspektiv, dvs. op igennem 1970'erne. Perspektivet gør ligeledes op med det psyko-medicinske perspektiv, men dette sker med et mere specifikt og handlingsorienteret fokus på det, der sker i skoleverdenen.

I curriculum-perspektivet er man således optaget af det, der foregår i og omkring skolens undervisningsmæssige aktiviteter, og særligt de mål, man har med undervisningen. I det hele taget er man optaget af det "medium", hvormed man møder eleverne.

Med dette perspektiv lægges der op til et noget mere relationelt perspektiv, end det man finder i det psyko-medicinske perspektiv. Man antager, at specialundervisningsproblematikker i et vist omfang skal ansues som *mødet* mellem hhv. en given elev og undervisningen.

Hvor man i det psyko-medicinske perspektiv antager, at det er eleven der skal "rehabiliteres", så han kan passe ind i den eksisterende skole, interesserer man sig i dette perspektiv for, hvordan skolen kan tilpasse sig elevens behov. Denne idé om *gensidig tilpasning* ser man som

⁹ Gyldendals røde ordbog, Engelsk-Dansk, 13. udgave, 3. oplag, 2003.

et centralt omdrejningspunkt i den aktuelle inklusionsdiskurs (eksempelvis Alenkær: 2008a, 2008b, 2009).

Som grundidé udfordrer man altså den antagelse, at det (alene) er barnet der bærer fejlen, og at det (alene) er barnet, der skal gøres noget ved. Nu hedder det, at hvis man ændrer på undervisningens objektive mål og indhold (curriculum), ja så kan man også ændre på (eller evt. afvikle) problemet. Man er optaget af, hvad det er for mål og aktiviteter, man møder specialundervisningseleverne med, ligesom man er optaget af, om disse elever partout skal mødes med de samme krav, den samme pædagogik og de samme mål som de øvrige elever.

Dermed bliver man optaget af at skabe særlige mål for specialundervisningseleverne. Samtidigt begynder selve specialundervisningsbegrebet som man hidtil har forstået det, at blive udfordret. En række førende forskere, eksempelvis Ainscow, Booth og Dyson er mindre optagede af mål og indhold for special- og normalundervisning, men er i stedet optaget af en undervisningsform, der kan håndtere *alle* elever. Her opstår således for alvor konceptet "skolen for alle" (Ainscow: 2006).

Et organisatorisk perspektiv

Curriculum-forskningen bringer en ny type teorier med sig, der fokuserer bredere end de idéer, der udelukkende beskæftiger sig med specialundervisningens form og indhold. Særligt er Ainscow (1991) i front for denne teoretiske udbygning af curriculum-forskningen.

Vi finder det organisatoriske perspektiv beskrevet mange steder, men ikke altid under Clough & Corbetts betegnelse "*school improvement strategies*". Eksempelvis kan vi se, at Skidmore anvender begrebet "the organizational paradigm" (2008), mens Dyson anvender "det pragmatiske perspektiv" (1999).

Hvad end vi vælger at kalde den, er der tydeligvis en markant teoridannelse, der opstår i slutningen af 1980'erne og som i dag almindeligvis betragtes som den dominerende på inklusionsområdet. Som det ses senere i denne afhandling, dominerer dette perspektiv også i AKT-medarbejdernes praksis.

Denne teoridannelse er i høj grad rettet mod arbejdet i praksis, modsat *det socialt orienterede perspektiv*. Den er endvidere fokuseret på *samspillet* mellem elev og skole, modsat *det psyko-medicinske perspektiv*, der har den individuelle elev som fokus. Her til er den fokuseret på *hele* skolen, og ikke bare på specialundervisningens mål, sådan som *curriculum-tænkningen* har tendens til at være.

Hvor *det sociologiske perspektiv* gjorde det muligt for sociologisk orienterede teoretikere uden for de klinisk-psykologiske videnskabsgrene at tale med, gør *det organisatoriske perspektiv* det nu muligt for en endnu bredere skare af teoretikere at markere sig i debatten. Særligt ser vi, at folk, der er skolet i organisatorisk og ledelsesmæssig tænkning, nu taler med om skolen (eksempelvis Hildebrandt: 2009). Booth (1998) slår eksplicit på tromme for, at man netop bevæger ud af den snævre specialundervisningslitteratur, og lader sig inspirere af de idéer, der findes i "normalsystemet".

Centralt for dette perspektiv er idéen om, at en *effektiv, almindelig skole*, er den bedste måde at skabe inkluderende resultater på (Ainscow: 1991). Inklusion er ikke noget, der muliggøres igennem den rette *specialundervisning*, men igennem en veltilrettelagt, *almindelig* undervisning. Man har altså fokus på hele skolen som organisation, og ikke bare på den del af skolen, der har med specialundervisningselever at gøre.

Faktisk kan vi se en "mikro-udgave" af det sociologiske perspektiv indeholdt i det organisatoriske perspektiv, da man antager, at det er skolen selv, der producerer hhv. svage og stærke elever, alt afhængigt af, hvordan skolen griber opgaven an (Alenkær: 2008a og Skidmore: 2008).

Inden for rammerne af det organisatoriske perspektiv, identificerer Skidmore (2008) tre hovedvarianter:

1. Skrtic (1991) ser på skoler som "professionelle bureaukratier"¹⁰, hvori lærerne arbejder uafhængigt af hinanden, dvs. isoleret i hver sin klasse med hver sin gruppe elever, uden at have meget med hinanden at gøre.

Denne organisering er medproducent af specialundervisningsproblematikker, da de individuelle lærere udelukkende forholder sig til eleverne med udgangspunkt i egne undervisningskompetencer. Kompetencer, der næppe er dækkende i forhold til at nå alle elevers behov.

"Løsningen" er, ifølge Skrtic, at bevæge skolen mod en mere adhocratisk organisering (sådan som den defineres af Mintzberg: 1983). Dvs. en organisationsform, der i højere grad er præget af vidensdeling, samarbejde og dynamiske strukturer.

2. Et anden variant findes hos Villa & Thousand (1992), der arbejder med begrebet "*den heterogene skole*", eller "*zero reject*". Kongstanken er, at skolen nødvendigvis må omstruktureres totalt, så den kan imødekomme en langt bredere gruppe af elever. Dermed bliver denne retning et voldsomt opgør med den traditionelle skole og hælder mod en skoletænkning, vi eksempelvis ser eksempler på i det italienske skolesystem, nærmere bestemt i Firenze-området.

Det er i en forstand i dette perspektiv, at man støder på *nærskoleprincippet*, dvs. princippet om, at barnet har ret til at gå i skole i sit lokale bo-miljø. Dyson er bl.a. en af de teoretikere, der beskæftiger sig meget med lokalområdet og nærskoleprincippet (se eksempelvis Dyson: 2009).

3. En tredje variant, der har meget med Skrtics tænkning at gøre, fokuserer på "*den effektive skole*". Ainscow (1999) argumenterer for en effektiv skolepraksis gennem etablering af en "*lærende kultur*", hvor de professionelle baserer deres indsatser på refleksivitet, koordinerede handlinger og dynamisk strukturering (Ainscow: 1999 og

¹⁰ Inspireret af Mintzberg (1983)

2008). Centralt for denne effektive skole er, at den konstant er årvågen over for elevernes respons på den indsats, de mødes med.

Altså: hvis eleverne responderer positivt, så er man på rette vej. Responderer eleverne der imod negativt, må man gøre noget andet.

Fordi det er skolen selv, der producerer specialundervisningsproblematikker, er der i Ainscows forståelse ikke længere nogen pointe i at tale om elever, der er "specielle" eller "normale". Alle elever er i den positive betydning *specielle* (Ainscow & Farrell: 2002). Alle elever har brug for et "specielt" eller målrettet, undervisningstilbud, og det er skolens opgave først at identificere hver enkelt elevs behov, og efterfølgende udmønte dette behov til en effektiv undervisningsstruktur.

Denne konstante identificering af behov og udmøntning til effektiv undervisning, sker (som i Skrtics tænkning) i de kommunikationsmønstre og arbejdsstrukturer, skolen baserer sin praksis på. Ainscow taler i den forbindelse om "Moving Schools", et udtryk han har lånt fra Rosenholtz (i Ainscow: 1999), dvs. skoler, der konstant er optaget af at udvikle og raffinere sin praksis. Ainscow er ligeledes inspireret af Senge (2003), der taler om *lærende organisationer*, dvs. organisationer hvori praksis er baseret på en vedvarende og dynamisk refleksions- og fornyelsesproces, der gennemsyrrer hele organisationens struktur, opgaveforståelse og operationelle fokus.

For at gøre mit eget teoretiske udgangspunkt klart vil jeg sige, at jeg er enig med Skidmore (2008), der opstiller en række kritikpunkter i forhold til det organisatorisk perspektiv. Han kritiserer teoretikere i dette felt (eksempelvis Ainscow) for at have et for ensidigt fokus på det organisationelle aspekt. Om end der ikke spores en komplet blindhed over for, at specialundervisningsproblematikker kan have ophav i andet end skolens organisering og praksis (eksempelvis mere psyko-medicinske forhold eller lærer-elev-relationer), finder Skidmore, at der til tider kan være for stort et fokus på dette aspekt af problemforståelsen.

Han argumenterer også for, at der kan være en tendens til at overføre organisationsteorier fra ikke-skolerelaterede kontekster, til skolekonteksten. Eksempelvis er Mintzbergs teori om professionelle bureaukratier (1983) skabt med henblik på at analysere store industrielle processer, og ikke med henblik på at forholde sig til en læringsinstitution som skolen.

I mit perspektiv har Skidmore bestemt en pointe. Ved at kigge på de teorier, der flourer i skolelitteraturen i øjeblikket, kan vi eksempelvis se, hvordan nyere management-tænkning anvendes i forbindelse med de processer, der finder sted inden for skolens mure (eksempelvis Ryberg & Thrane: 2003). Dermed dog ikke sagt, at det ikke er muligt at overføre teorier fra én kontekst til en anden, men dermed bestemt sagt, at det er sker.

Om end det organisatoriske perspektiv bestemt har givet et skub til den danske skoleudvikling, og om end jeg fag-personligt er bedst funderet i denne tænkning, finder jeg det særdeles relevant at medtage Skidmores kritik, både i teori og praksis. Ved et generelt kig på både forskning, efteruddannelse, praksis og litteratur på området, mener jeg at kunne identificere en tendens til, at det primære ærinde i flere tilfælde er at argumentere for et givet perspektiv (eksempelvis det organisatoriske), hvorved opgavens kernebehov i sig selv bliver

sekundære. Særligt imellem tilhængere af hhv. det organisatoriske og det psyko-medicinske findes aktuelt udtalte tendenser til indbyrdes afstandtagen: tilhængere af ét givet perspektiv har tendens til både at argumentere *for* det pågældende perspektiv, og samtidigt *imod* det andet.

I min optik udelukker man nødvendigvis en række løsningsmuligheder, ved et fæste sin lid til ét isoleret perspektiv, og samtidig tage afstand fra et andet.

Ovenstående kommentar skrives som nævnt for at tydeliggøre mit eget standpunkt i forhold til den anvendte teori. Lad det således skinne igennem, at jeg primært er optaget af de organisatoriske perspektiver på arbejdet med både specialundervisning og skoleudvikling. Både i mit arbejde i og uden for folkeskolen, er jeg overvejende fokuseret på forskellige former for organisationsudvikling, hvilket nødvendiggør en fundering i teorier, der beskæftiger sig med eksempelvis ledelse, kommunikation, forandring, samarbejde og organisationskulturelle dynamikker.

Samtidigt er det mit afsæt, at specialundervisningsproblematikker ikke alene kan håndteres med det perspektiv, jeg selv er bedst bevandret i. Om end det psyko-medicinske perspektiv repræsenterer en nærmest diametral modsat tænkning end den organisatoriske, indeholder den (i min optik) en række spændende forståelses- og handlemuligheder, der ikke findes i netop det organisatoriske. Dermed lægger jeg mig i praksis op af det, der i denne afhandling kaldes for et "transdisciplinært perspektiv" (omtales senere). Dvs. en tænkning, hvor man uanset fag-personlig, teoretisk forankring anerkender og anvender de forklaringsmuligheder, en given problemstilling potentielt kan profitere af.

Et handicap fokuseret perspektiv

Vi skal ikke gøre meget ud af dette perspektiv, da den ikke forholder sig direkte til teorier på uddannelsesområdet. Når Clough & Corbett medtager kategorien skydes det, at der uden for de specifikt skolerelaterede teoridannelser findes en del forskning, der har fokus på forhold og foranstaltninger "uden for det almene" system. Eksempelvis nævnes Mike Oliver som en central forsker og forfatter i hele det felt, der forholder sig til mennesker med handicap, deres rettigheder og deres muligheder i samfundet.

De forskere, der beskæftiger sig i dette felt, kan i følge Clough & Corbett bidrage med perspektivering af de tanker og teoridannelser, der sker i det mere skole-fokuserede emnefelt. Eksempelvis temaer som social inklusion og eksklusion.

Et transdisciplinært perspektiv

Peter Clough lægger i en perspektivering af ovenstående model op til et teoretisk perspektiv, der ikke eksklusivt holder sig inden for rammerne af én kategori, men som profiterer af den viden der findes i flere af kategorierne på samme tid. Han foreslår en teoretisk ramme, der er baseret på nedenstående udgangspunkter (Clough: 1988 s. 337 - i min udlægning):

- a. En forståelsesramme, som tager udgangspunkt i *hele* den kontekst, problemet ses i. Dvs. en ramme der både har fokus på skolen som organisatorisk struktur, og ligeledes har fokus på hver enkelt elevs individuelle behov.
- b. En teoretisk ramme, der formår at håndtere det komplekse samspil mellem de ovenstående teoretiske positioner. Dvs. en teoriramme, der trækker på både sociologiske, psykologiske og andre relevante teorier, i stedet for at fokusere eksklusivt på en af disse.

Dette perspektiv er i øjeblikket på fremmarch i det specialpædagogiske felt. Vi ser den hos eksempelvis Nielsen (2009), Hertz (2008) og Rayner (2009) der alle argumenterer for et transdisciplinært perspektiv på arbejdet med bl.a. adfærdsproblematikker.

Nilsen (2009) lægger i den forbindelse op til en mulighedssøgende og positivt orienteret tilgang til praksis, og han interesserer sig for, hvordan vi kan bruge det "bedste af al den viden", vi har. Han er inspireret af Batesons transdisciplinære videnskabsforståelse, der lægger op til en brobygning mellem videnskabsretningerne.

Skidmore (1996 og 2008) argumenterer også for nødvendigheden af en teoretisk ramme, der samtænker forskellige teoretiske retninger. Faktisk lægger han op til, at man slet og ret benægter simple og lineære årsagsforklaringer, og i stedet interesserer sig for mødet mellem individet og konteksten. Det gør han primært, fordi han ser en række begrænsninger i den reduktionisme, de fremtrædende perspektiver kommer til at være udtryk for. Der er dog "brug" for disse lidt firkantede perspektiver, da de kan være gode orienteringspunkter for forskning og praksis, ligesom man ikke må overse den specialviden der kan hentes inden for disse rammer.

Skrtic (1991) er enig. I socialvidenskaben behøver vi ikke arbejde ud fra ét, og kun ét, perspektiv, sådan som man ser tendensen i naturvidenskaben. I stedet for at udråbe hin eller anden tænkning til at være de andre overlegen, opfordrer han en til paradigmatisk sameksistens, hvor de forskellige hovedperspektiver lever side om side, med det formål at berige arbejdet i praksis. I dette perspektiv på postmoderne videnskab bevæger man sig væk fra forestillingen om én fundamental sandhed, og man profiterer i stedet af den dialogiske proces imellem forskellige, paradigmatiske positioner.

Dermed kan man hævde, at Skrtic indtager et perspektiv, der harmonerer med de systemiske og (særligt) de socialkonstruktionistiske teorier, der aktuelt er omdrejningspunkt for megen, specialpædagogisk litteratur (Alenkær: 2008a og Nielsen: 2009).

Denne dialektik i mellem videnskabens grene, som Jørn Nielsen også er optaget af, peger således på et nyt meta-perspektiv, dvs. et udgangspunkt, der forener de tidligere udgangspunkter. I denne afhandling vil et sådant udgangspunkt blive benævnt "transdisciplinært", om end eksempelvis Tetler (2003) kalder det samme fænomen for *interdisciplinær*, og til trods for, at der kan være andre betegnelser.

Danmarks pædagogiske psykologers fagforeningsformand, ledende psykolog Bjarne Nielsen, indtager et udtalt transdisciplinært perspektiv i sine anbefalinger til fremtidens PPR-indsats.¹¹ Han opfordrer i en artikel (2005) til en rådgivningsindsats, er har rod i:

- Pædagogisk-psykologiske interventionsformer (udført af psykologer med tilknytning til de enkelte skoler)
- Organisationsudvikling
- Klinisk behandling på individniveau

Hos Bjarne Nielsen kan man således se en forening af forskellige traditioner, der ofte ses adskilt i praksis. De pædagogisk-psykologiske opgaver har typisk ligget hos PPR de organisationsudviklingsmæssige opgaver har typisk ligget hos en udviklingsafdeling (hvis den pågældende kommune har en sådan), mens den kliniske, individuelle behandling oftest har ligget i børnepsykiatrisk regi (eller lignende). Nielsen argumenterer for, at den specialpædagogiske opgave kun kan leveres tilfredsstillende, hvis indsatsen overordnet præges af hensyntagen til alle disse elementer i dynamisk samspil mellem hinanden. Om end han primært taler om organisering af PPRs praksis, er hans tanker et klart udtryk for det transdisciplinære perspektiv.

Begrebsanvendelse i denne afhandling

I denne afhandling arbejdes der som nævnt med tre grundlæggende, teoretiske perspektiver: et "psyko-medicinsk", et "organisatorisk" og et "transdisciplinært".

I ovenstående teori-gennemgang er det i et rimeligt omfang muligt at identificere de respektive teoretikers tilhørsforhold. Sværere bliver det, når der i den empiriske del af afhandlingen skal fokuseres på eksempelvis interviewdeltagernes teoretiske tilhørsforhold. Det gør det fordi, at teoretiske tilhørsforhold her i stort omfang er implicite og måske ubevidste, hvorfor en del tolkning er nødvendig.

For at simplificere afhandlingens begrebsapparat, anvendes derfor følgende, forenkede tilgang:

Når der overvejende eller totalt fokuseres på, at både "fejl" og "forandring" bør findes i *individet* (dvs. i eleven), kaldes det i denne afhandling for et "psyko-medicinsk" eller et "indvidorienteret" perspektiv.

Når der overvejende eller totalt fokuseres på, at både "fejl" og "forandring" bør findes i den *kontekst*, individet befinder sig i, kaldes det i denne afhandling for et "organisatorisk" perspektiv.

¹¹ Pædagogisk Psykologis Rådgivning

Når det antages, at forklaringer og forandringer kan findes i *både individet og i konteksten*, kaldes det i denne afhandling for et "transdisciplinært perspektiv".

Det er meget muligt, at de ovenstående perspektiver ikke kan defineres i "ren" form. Men det er ofte muligt at identificere, hvilket perspektiv der er mest fremtrædende i en given udtalelse, holdningstilkendegivelse eller andet.

Et historisk rids af den danske udvikling på området

I det følgende fokuseres på rammerne for specialundervisning i dansk regi. Vi skal via et historisk afsæt skyde os ind på, hvordan tendenserne, der ses i ovenstående gennemgang af specialpædagogisk inklusionsteori, afspejler sig i de formelle rammer, og den tænkning, der viser sig eksempelvis i den danske lovgivning og praksis på området.

Særligt kan man i den forbindelse se bevægelsen væk fra det psyko-medicinske perspektiv, og hen imod en mere relationel tænkning. Her ser vi i stigende grad, hvordan det organisatoriske perspektiv begynder at blive dominerende, nærmest som et opgør med tidligere tiders tænkning på området. Alligevel er der dog stærke spor af den individuelt orienterede tænkning (Egelund: 2006).

Siden 1970 har folkeskoleloven rummet en forpligtelse til at yde specialpædagogisk støtte. I skoleloven af 1993 hedder det: *"Til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand"* (§3, stk. 2). Således er "specialundervisningen", hvordan vi end definerer dette efterhånden noget grænseløse fænomen, en juridisk forpligtelse, som alle folkeskoler har pligt til at forholde sig til.

Op til 1970'erne arbejdede man almindeligvis med den holdning, at der var en række børn, der slet og ret var uunderviselige (Hansen: 2006). Derfor segregerede man i bredt omfang de elever, der ikke umiddelbart passede ind i det eksisterende skolesystem, hvilket man gjorde ved hjælp af forskellige testredskaber. Vi kan således se, hvordan det psyko-medicinske perspektiv var dominerende på det tidspunkt.

I 1960'erne ses en orientering mod mindre segregering af elever med handicap, og i 1969 opfordres regeringen til at udbygge undervisningen af disse elever sådan, at de kan undervises inden for rammerne af det almene skolemiljø (ibid.).

I starten af 1970'erne arbejdede man med to primære "målgrupper" for specialundervisningen (Undervisningsministeriet: 1972a og 1974 i Nielsen: 2002):

1. Observationsundervisning af elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser
2. Specialundervisning af læseretarderede elever

Senere i 1970'erne udvidede man målgruppebeskrivelsen til også (eksplicit) at omfatte:

3. Generelle indlæringsvanskeligheder

4. Hørehæmmede elever
5. Tale- og sprogvanskeligheder
6. Bevægelseshæmmede elever
7. Synshæmmede elever

Man lagde op til forskellige former for organisering af ydelserne på den enkelte skole: special- og observationsundervisning i klassen, samt læseklinikker og observationsklinikker uden for klassen.

Ud over disse rammer havde man forskellige segregerede ordninger, eksempelvis læseklasser, heldagsskoler og observationsskoler. Det blev dog understreget (Nielsen: *ibid*), at man fra ministerielt hold forventede, at de fleste børn blev håndteret inden for rammerne af den almindelige klasse.

Hvis vi ser isoleret på det sprog, der anvendes i formuleringen af målgruppen ses det, hvordan den psyko-medicinske forståelse også her skinner igennem. Man beskriver "elever med adfærdsproblemer" eller "læseretardedede elever". Der er altså eleven som individuelt fænomen, der i denne formulering defineres som både problembærer og -årsag.

Der ses dog også eksempler på mere relationelle perspektiver. Eksempelvis hedder det i et cirkulære fra 1972 (i Nielsen: 2002 s. 412-413):

"Med den viden, vi har i dag om miljøets betydning for den enkeltes trivsel, hvor begreber som motivation, trivsel, samspil, klima etc. indgår i den offentlige debat, må det være naturligt og uomgængeligt, at de enkelte skolevæsener og den enkelte skole gør sig betydningen af disse forhold så klart, at man bevidst arbejder med dem i skolens liv".

Flere skoler arbejder op igennem 1970'ere i stigende grad med interne "observationsklinikker", dvs. separate lokaler på skolen, hvori man kunne iagttage, eksperimentere og undervise, med henblik på at få eleven til at fungere i sin egen klasse igen.

Hermed anvendes den "helbredelses-forståelse" som omtales af eksempelvis Burt (1937): de fleste elever kan *helbredes* således, at de særligt behov ophører, og eleven kan returnere til sin normale klasse. Disse observationsklinikker blev bakket op af de skolepsykologiske rådgivninger, og de profiterede også af en stigende efteruddannelsesvirksomhed inden for specialundervisningsfeltet blandt lærerne.

Igen ser vi med observationsklinikkerne tegn på det psyko-medicinske perspektiv. I praksis tager man eleven ud af sit værende miljø og placerer eleven i et andet, for her at:

- a. Undersøge problemet (=eleven)
- b. Helbrede eleven / afvikle problemet

Undersøgelingsobjektet er i den forbindelse forstået som barnet, og ikke barnet i den læringskontekst, det specialpædagogiske problem iagttages. Var der tale om det sidste af de to forhold, ville man uundgåeligt lægge større vægt på iagttagelser i barnets værende læringsmiljø, og ikke på iagttagelser af barnet i et andet miljø end dette.

Særligt elever med adfærdsmæssige vanskeligheder og psykiske lidelser (med stor sandsynlighed de elever, vi i dag ville koble på fænomenet "AKT"), var brugere i observationsklinikkerne. "Læseretarderede elever" blev i stigende grad (op igennem 1970'erne) undervist i egne klasser af specialuddannede lærere, selv om man stadig arbejdede med *læseklubber* og *læseklasser*.

Igennem 1980'erne (og særligt efter den reviderede folkeskolelov af 1993) ses en tendens til, at mere og mere specialundervisning overføres til den almene undervisning. Man interesserer sig bl.a. for andre organisatoriske redskaber end den praksisform, hvor elever der ikke kan følge med i undervisningen, tilbydes undervisning adskilt fra sine klassekammerater. Man interesserer sig også i højere grad end tidligere for undervisningsdifferentiering, ligesom man forsøger at hente specialundervisningsressourcerne ind i normalklasserne.

Der er givet vis et økonomisk incitament til denne udvikling, da 1980'ernes økonomiske resignation også rammer folkeskolen (Nielsen: 2002), og dermed også den forholdsvist kostbare, segregerede specialundervisningspraksis.

I 1990'erne er man i stigende grad optaget af, hvordan man bryder med tidligere tiders segregerede specialundervisningsordninger. Dette sker i en revision af bekendtgørelsen for specialundervisning, der peger på høj grad af undervisningsdifferentiering, og som samtidigt skaber muligheder for mere dynamiske udnyttelsesmuligheder af de økonomiske ressourcer, skolerne har til rådighed. Nu hedder det, at specialundervisning (dvs. den segregerede form) kun kan finde af sted, hvis problemerne ikke kan afhjælpes inden for rammerne af den normale undervisningsstruktur.

Man arbejder altså stadig med segregeret specialundervisning, men man er i stigende grad optaget af mulighederne inden for de almene rammer. Samtidigt forlader man de tidligere nævnte syv handicap-kategorier til fordel for individuelle funktionsbeskrivelser af de involverede elever.

Hermed kan vi for alvor se, hvordan specialundervisningsfænomenet (i hvert fald formelt) bevæger sig fra at være en individuelt forankret størrelse (dvs. i eleven), til at være en størrelse, der er afhængigt af en række faktorer uden for eleven: eksempelvis den undervisning, eleven mødes med, eller det miljø, undervisningen foregår i.

I 1990'ér-udgaven af specialundervisningsbekendtgørelsen bliver det som nævnt eksplicit, at specialundervisning kun kan komme på tale, hvis mulighederne inden for den almene undervisning ikke er tilstrækkelige. Den enkelte lærer skal altså gennem sin undervisningsdifferentiering forsøge at møde alle elevers udviklingspotentialer og undervisningsbehov.

I udgaven fra 2005 ses den tilføjelse, at man nu også skal have eksperimenteret med andre undervisningsorganiseringsformer end den traditionelle klasse-organisering (Egelund: 2006), før segregeret specialundervisning kan komme på tale. Dette kan ses som et yderligere tegn på, at man interesserer sig for kontekstuelle og person-uafhængige faktorer, når man

forholder sig til specialundervisningsproblematikker: hvis der ændres på "det man møder eleven med", kan det være, at problemet afvikles (eller ændres til det bedre).

Endvidere lægges der op til, at specialundervisning i videst muligt omfang bør foregå i klassen, eller uden for den almindelige skoletid: ingen elever skal berøves muligheden for at deltage i de aktiviteter, der vedgår det almindelige fællesskab på skolen.

Egelund (2006) retter en skarp kritik af bekendtgørelsen fra 2005, hvori han sætter fokus på et forhold, der ikke harmonerer med en mere relationel og kontekstuel problemforståelse. Det er nemlig stadig sådan, at specialpædagogisk bistand kun kan sættes i værk, når der foreligger en pædagogisk-psykologisk vurdering af eleven. Dermed understreges det, at der formelt sættes fokus på undersøgelse af "elev-fejl", dvs. på eleven som individuel problembærer, og ikke på kontekstuelle eller miljømæssige faktorer. "Undervisningsfejl", som Egelund kalder dem, er der ikke fokus på.

I praksis er det dog ofte tilfældet, at de enkelte kommuner er en kende mere fleksible end den procedurelle form, som lovgivningen lægger op til. Det vil sige, at der ikke altid forelægger en pædagogisk psykologisk undersøgelse, før der sættes ind med den nødvendige hjælp til det enkelte barn (Bjarnason & Persson: 2007).

I ovenstående rids over de specialpædagogiske rammer i Danmark er det muligt at se den bevægelse, der kom til udtryk i Clough & Corbetts model (2006). Særligt ser man bevægelsen fra det psyko-medicinske perspektiv, og imod et mere person-uafhængigt fokus, eksempelvis det organisatoriske.

Et relevant forhold er det, at grænsen mellem *specialundervisning* og *normalundervisning* i stigende grad er utydelig. Tidligere var man *special-* eller *normalelev*. Man kunne modtage *normal-* eller *specialundervisning*. Definitionen konstituerede sig primært operativt og strukturelt, idet man som "special-elev" modtog sin "specialundervisning" et andet sted, end der hvor "normalundervisningen" fandt sted. Ydermere kunne man via testning finde helt præcist ud af, om en elev harmonerede med forskellige fastsatte standarder, og ad den vej finde ud af, hvorvidt eleven vitterligt var "*speciel*" eller "*normal*".

I dag er det vanskeligere. "Specialundervisningen" kan ofte foregå som en integreret (og måske næsten usynlig) del af den almene undervisning, dvs. i form af undervisningsdifferentiering. Hertil er det ganske almindeligt, at man anvender kursusforløb eller hold-delning som en del af skolens strukturelle redskabsrepertoire. Om end der naturligvis stadig er skarpt skårne, segregerede ordninger, er der en langt mere vidtrækkende, begrebsmæssig gråzone, der deler den traditionelt definerede, "rene" normalundervisning, og den segregerede specialundervisning.

Begreber

I den danske litteratur på området anvendes en række kernebegreber, der figurerer på listen her under:

- Eksklusion
- Integration
- Rummelighed
- Inklusion

Når det kommer til de tre nederste begreber på listen, ser vi ofte en begrebsanvendelse, der har tendens til at overlappe betydningsmæssigt. Eksempelvis er det ganske udbredt, at man i den danske litteratur anvender begreberne "rummelighed" og "inklusion" i samme sætning, og i flere sammenhænge synonymt. Et eksempel er Tetlers bog fra 2000 (Tetler: 2000b), der foruden disse to begreber også medtager "integration" i overskriften: "*Mellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*".

Særligt i den senere litteratur på området ses en tendens til at differentiere imellem de begreber, der tidligere anvendtes synonymt. I de nedenstående afsnit skal denne differentiering udfoldes.

Eksklusion

Ordet "ekskludere" stammer fra det latinske *excludere*, som er sammensat af "ex" (*ud af* eller *bort fra*) og "cludere" (*lukke*). "Eksklusion" betyder således *udelukkelse*.

I officielle cirkulærer (eksempelvis folkeskoleloven) ses det, at man anvender begrebet "segregering", når man taler om at tilbyde undervisningstilbud, der adskiller sig organisatorisk fra flertallets undervisningstilbud, eller "normalundervisningen". Begrebet "segregation" stammer fra det latinske begreb *segregare*, der betyder "at udskille".

Både begreberne *eksklusion* og *segregation* henviser i denne afhandling til det forhold, at man i et omfang udelukker nogen, eller måske ligefrem *fratager nogen deres deltagelsesret*. Den, der ekskluderer (eller segregerer), bestemmer, at der er nogen, der må være med til "noget", mens at der er andre, der ikke må være med til dette "noget" (se eksemplvis Baltzer: 2008)

Fordi denne afhandling i en væsentlig grad er inspireret af engelsk teori på området, anvendes primært begrebet "eksklusion", der er det foretrukne begreb her. Der er dog tale om et begrebsmæssigt valg, der ikke har store, indholdsmæssige konsekvenser, da de to begreber næppe henviser til noget væsentligt forskelligt.

I skolesammenhæng har eksklusion primært at gøre med deltagelse i "flertallets aktiviteter", altså den praksis, som de fleste elever almindeligvis er beskæftiget med og i. Om end de

begrebsmæssige rammer er noget uklare, benævnes flertallets aktiviteter ofte som "normalundervisning" eller "almenundervisning" (Quvang: 2008). Når man *ekskluderes* fra *normalundervisningen*, tilbydes man *specialundervisning* eller *specialpædagogisk bistand*.

For overblikkets skyld differentieres herunder imellem to fundamentale undergrupper af eksklusion:

- eksklusion *inden* for skolens rammer: specialundervisning *i klassen* eller *på skolen*.
- eksklusion *uden* for skolens rammer

Eksklusion inden for skolens egne rammer

I denne situation tilbydes eleven *specialundervisning* eller *specialpædagogisk bistand*, der organiseres inden for skolens egen fysiske ramme.

Denne foranstaltning kommer almindeligvis i stand ved, at man efter samråd med elevens forældre og den kommunale pædagogiske psykologiske rådgivning, definerer et behov hos eleven, og i muligt omfang etablerer et tilbud, der kan imødekomme dette behov.

Det er vigtigt at understrege ordet "tilbydes" i ovennævnte forhold. Det forholder sig således, at et barn som udgangspunkt har *ret* til deltagelse i det almene undervisningsmiljø, hvorfor ekskluderende foranstaltninger kun kan sættes i værk med forældrenes billigelse. Forældrene til et barn kan således nægte, at barnet sendes ud af klassen til anden undervisning.

I situationer, hvor barnets vanskeligheder er massive (eksempelvis ved et formelt defineret handicap), er der sjældent diskussion om den specialpædagogiske bistands (og dermed ofte også eksklusionens) berettigelse.

I andre problemstillinger, eksempelvis dem der er associeret med AKT, ses det ofte, at skolen oplever "elevens negative påvirkning på det almene fællesskab" som så skadelig, at tilbuddet om ekskluderet, specialpædagogisk bistand næppe er valgfrit, men i stedet er en skoleledelsesmæssig beslutning. Hvis en elev eksempelvis gentagende gange udviser voldsom og destruktiv fysisk adfærd i klassen, kan en ekskluderet foranstaltning opstilles som et formelt kriterium for elevens fortsatte eksistens på skolen. I så tilfælde er det skolens leder, der tager denne beslutning.

Traditionelt har man arbejdet med specialpædagogiske indsatser, der strukturelt foregik parallelt med skolens almene praksis. Det vil sige, at eleven måtte forlade sin stamklasse og bevæge sig væk fra "det almene læringsmiljø" og over i "det specielle læringsmiljø" (Bjarnason & Persson: 2007). Det er heri, det ekskluderende element findes: eleven har med ibrugtagning af den adskilte, specialpædagogiske foranstaltning ikke adgang til de aktiviteter (på alle niveauer), der foregår i det almene fællesskab (Tetler: 2000).

Som vi kunne se i mit rids af de specialpædagogiske rammer i Danmark, opererer man aktuelt med et noget andet specialundervisningsbegreb, og dermed også med en anden specialundervisningsorganisering end man gjorde tidligere. Det er i stigende grad tilfældet, at den specialpædagogiske indsats afvikles inden for rammerne af det almene fællesskab, eksempelvis ved at dedikere en ekstra lærer-ressource til en almen-klasse, hvori man har identificeret en (eller flere) elev (-er) med "særlige behov" (Egelund: 2006). Hertil arbejder man i stigende grad med andre organiseringsformer end den traditionelle klassestruktur, hvorved grænserne mellem "inde" og "ude" er yderligere svære at definere.

Det mest objektive definitionskriterium for eksklusion inden for skolens rammer er, at eleven er placeret et andet sted end der, hvor elevens jævnaldrende er. Når vi i denne afhandling taler om eksklusion, er det dette definitionskriterium, der er det primære.

Et andet definitionskriterium kan være, at eleven nok er fysisk placeret sammen med sine jævnaldrende, men at eleven ikke har noget indholdsmæssigt til fælles med sine klassekammeraters læringsaktiviteter. Der kan altså være tale om, at eleven nok befinder sig i en almen klasse, men at eleven (eksempelvis i samarbejde med en støtte-lærer) foretager sig noget, der adskiller sig væsentligt fra flertallets aktiviteter. Tetler kalder dette for *parallelle forløb* (Tetler: 2000). Dette har meget med Söders *fysiske integrationsbegreb* at gøre (omtales senere).

I den måde, som eksklusionsbegrebet anvendes på i denne afhandling, er der således både strengt *placeringsmæssige* definitionskriterier, ligesom der kan være mere *indholdsmæssige* kriterier.

En form for eksklusion, der har et mere kvalitativt udgangspunkt, kan være den enkelte elevs *oplevelse* af eksklusion. Forestiller vi os eksempelvis, at en given elev modtager sin undervisning i sin stamklasse, og at denne undervisning gives (og modtages) i fællesskab med de øvrige elever i klassen, ja så kan man alligevel godt forestille sig, at man som elev kan opleve sig socialt ekskluderet (man har ingen kammerater) eller fagligt ekskluderet (undervisningens indhold er niveaumæssigt afstemt, men opleves som kedelig eller ligegyldig).

Denne form for eksklusion er nødvendigvis ikke tilsigtet fra skolens side. Alligevel kan den opstå i mødet mellem den enkelte elev, klassekammeraterne, undervisningen, læreren, elevens familiesituation og alt det, der i øvrigt kan registreres i elevens aktuelle livsomstændigheder. Hvis skolen ikke tager det på sine skuldre at foretage forandringer, der kan ændre elevens oplevelse af eksklusion, men i stedet bevidst forsætter sin indsats uforandret, arbejdes i denne afhandling med det udgangspunkt, at skolen har en andel i det ekskluderende slut-resultat.

Eksklusion uden for skolens rammer

I denne situation tilbydes eleven undervisning på en anden institution end skolen, eksempelvis i en kommunal specialklasse, i en behandlingsinstitution eller i et andet eksternt specialpædagogisk tilbud.

Der kan være flere grunde til en sådan placering og ofte bunder disse begrundelser i mange andre forhold end pædagogisk psykologiske incitament. Essentielt for alle begrundelser er dog, at en række beslutningskompetente personer i den kommunale forvaltning anser det for udelukket, at elevens udviklingsbehov er forenelige med det, man kan tilbyde inden for rammerne af det almene skolesystem.

Der kan være stor forskel på, hvad de enkelte kommunale forvaltninger i Danmark anser for håndterbart hhv. inden for, og uden for det, almene system. Hertil kan der internt i kommunen, dvs. blandt de enkelte skoler, også være divergerende opfattelser af, hvilke opgaver der skal klares på hjemskolen, og hvilke opgaver der skal sendes "ud af huset" (Egelund: 2006, Berntsen: 2006, Nielsen: 2005).

Når det handler om elever med *udtalte fysiske og/eller psykiske handicap*, er der rimelig enighed om, at disse problemstillinger skal håndteres i faciliteter, der er adskilt fra det almene folkeskolesystem. Dette kan vi se på den blotte tilstedeværelse af de mange specialpædagogiske handicaptilbud over hele landet. Nogle steder ser man, at disse faciliteter er bygningsmæssigt samordnet med almene skoler, men at de alligevel har separat økonomi, ledelse og personale.

Når det handler om *elever med massive, begavelsesmæssige vanskeligheder*, dvs. elever der eksempelvis scorer påfaldende lavt på en WISC-III¹², er der straks større uenighed. Mens det stadig er almindeligt, at der i de danske kommuner findes "specialklasser" (tidligere hed det "hjelpeklasser"), der har disse elever som særlig målgruppe, ses der i stigende grad eksperimenter med (og officielle politikker for) en bevægelse mod mindre eksklusion af disse elever. Dette afstedkommes særligt via folkeskolelovens bekendtgørelse om specialundervisning, hvori der 2005-versionen eksplicit drages fokus på holddeling og undervisningsdifferentiering i det almene undervisningsmiljø.

Dermed bliver det ikke automatisk således, at hvis eleven scorer lavt på en given testskala, så resulterer det i eksklusion fra det almene undervisningssystem.

En anden tematik, der traditionelt har været (og stadig er) fokus for ekskluderende foranstaltninger, er de *problematikker, der knytter sig til AKT-feltet* (Jørn Nielsen: 2008). Det primære udgangspunkt for eksklusionen er typisk den adfærd, som eleven udviser i det almene system (Hertz: 2008, Bjarne Nielsen: 2008). Denne adfærd kan enten være ekstrovert (dvs. ud-ad-rettet) eller introvert (dvs. ind-ad-rettet), men kan under alle omstændigheder vurderes til at være *for* problematisk, til at kunne håndteres i det almene miljø.

Igen er der tale om en vurderingssag, der foruden en pædagogisk psykologisk vinkel også har med kommunal politik og lokal stillingtagen at gøre. Det ser nemlig ud til, at den

¹² WISC-III anvendes til vurdering af kognitive funktioner hos børn og unge i alderen 6 til 16 år. Ud fra resultaterne af de 13 delprøver i testen, ses et billede af barnets sproglige intelligenskoefficient, handle IK samt total IK. Ved analyse af de forskellige indeksscorer i WISC-III kan man vurdere barnet på fire overordnede områder: Sproglig Forståelse, Perceptuel Organisation, Opmærksomhedsstyring/Arbejdshukommelse og Forarbejdningshastighed. (Kilde: Pearson Assessment).

problemstilling, der kan håndteres i det almene miljø på én skole (eller i én kommune), ikke nødvendigvis kan håndteres i den næste skole (eller i den næste kommune). Med reference til Aincow (2008) afhænger alt dette i høj grad af den enkelte lærer, den enkelte skole eller den enkelte skoleadministration, og disses holdninger til arbejdet med eksklusion og inklusion.

Slutteligt skal nævnes den form for eksklusion, der i sig selv ikke har et undervisningsmæssigt formål. Det er tilladt den enkelte skoleleder at hjemsende elever i op til syv dage, dvs. ekskludere eleven fra skolen uden at etablere et andet undervisningstilbud. Dette må kun ske under særlige omstændigheder, og dette er oftest tilfældet hvis en elev har været særligt fysisk destruktiv eller truende over for andre elever eller personalet på skolen. Ud over disse maksimalt syv sammenhængende dage har alle elever ret til et alternativt undervisningstilbud, hvis de ekskluderes fra det almene undervisningssystem.

Integration

At "integrere" henviser til det forhold, at man *forener det, man allerede har, med noget udefrakommende*. Begrebet stammer fra *integer*, hvilket betyder *urørt* eller *uskadt*. Således kan man lidt grovkornet sige, at integration handler om *at forene det man har med noget udefrakommende, uden at ødelægge det, man allerede har*.

Mårten Söder (1979) opdeler integrationsbegrebet i tre kategorier:

- *Funktionel* integration,
- *fysisk* integration,
- *social* integration

Funktionel integration vil (med udgangspunkt i Söders terminologi) sige, at eleven reelt set ikke er elev på den skole, han/hun er integreret i. Eleven modtager det meste af sin undervisning i et ekskluderet tilbud uden *for skolens rammer*, men anvender en gang imellem de faciliteter, der forefindes på skolen.

Eleven kommer eksempelvis på skolen under ledsagelse af sin egen lærer, for at anvende gymnastiksalen og de redskaber, der findes her. Når gymnastikaktiviteterne er overståede, tager eleven med sin lærer tilbage til sit *ekskluderede tilbud uden for skolens rammer*. Eleven har lille eller ingen kontakt med de elever, der går på skolen.

At være funktionelt integreret kan i praksis sidestilles med at være *ekskluderet uden for skolens rammer*, da skolen kun anvendes som ekstern facilitet, ikke som primær og/eller social læringsarena.

Fysisk integration vil sige, at eleven er placeret under de samme fysiske rammer som sine klassekammerater. Med anvendelse af Söders fysiske integrationsbegreb forholder man sig til, hvor eleven er placeret, men ikke *hvad* eleven foretager sig eller hvilket *læringsmæssigt udbytte* eleven får.

Mht. anvendelse i praksis deler jeg herunder Söders integrationsbegreb op i to henvisningsarenaer: i *klassen* og på *skolen*.

For det første kan der være tale om *fysisk integration i klassen*; dvs. når en elev opholder sig i en klasse og beskæftiger sig "alene" med én slags aktiviteter, mens resten af klassen er aktiv med en anden slags aktiviteter. Det, den fysisk integrerede elev har til fælles med sine klassekammerater, er den fysiske placering, ellers ikke noget.

For det andet kan der være tale om *fysisk integration på skolen*; dvs. når en elev modtager sin undervisning på skolen, men ikke i har noget tilhørsforhold til en almen klasse.

Denne form for integration knytter sig til Tetlers anvendelse af begrebet *parallel virksomhed* (Tetler: 2000). Det vil sige en situation, hvor fællesskabet er defineret ved rammerne for en fysisk lokalitet.

Både den funktionelle og den fysiske integration knytter sig til Ivy Schousboes anvendelse af begrebet formel integration (1989); dvs. den form for fællesskab der udelukkende har til mål, at deltagerne skal befinde sig det samme sted.

Social integration vil sige, at eleven deltager i både undervisningen og det sociale fællesskab på skolen. Eleven har, modsat de andre integrationskategorier, relationer af både samarbejds-mæssig og venskabelig karakter til sine jævnaldrende.

At være *socialt integreret* kan begrebsmæssigt minde meget om den forståelse man finder i den *inkluderende* tænkning. Schousboe (ibid) taler i den forbindelse om *kooperativ integration*; dvs. en form for fællesskab, hvor alle deltagere er med at definere målet for fællesskabet, og hvor alle deltager på egne præmisser. Vi ser her stærke overensstemmelser med den begrebsforståelse eksempelvis Ainscow (1999) anvender, når han taler om *gensidig tilpasning*, hvilket henviser til det fænomen, at det ikke kun er den "integrerede person", der skal ændre (eller "tilpasse") sig, men at alle i fællesskabet må tilpasse sig hinanden, for at opnå det fælles definerede mål.

Rummelighed

Om end følgende påstand er udokumenteret, så er det i et omfang muligt at se, at man i de sidste ca. 10 år i overvejende grad har anvendt rummeligheds- og inklusionsbegrebet i den specialpædagogiske litteratur, og ikke i samme omfang integrationsbegrebet.

"Integrationsbegrebet" anvendes stadig, men synes at knyttes til forhold, der i højere grad har at gøre med minoritetsgruppers deltagelse i det nationale fællesskabs arenaer (eksempelvis arbejdsmarkedet).

Rummelighedsbegrebet fandt sin vej til den offentlige diskurs i tiden efter Salamancakonferencen i 1994. I *Salamancaerklæringen* (omtales senere) taler man om "*The Inclusive School*", hvilket i den danske version bliver oversat til "*den inkluderende skole*". Alligevel begynder man i Danmark at tale om "den rummelige skole".

Det er uvist, hvem der var den første, der anvendte dette begreb. I hvert fald kan vi se, at daværende undervisningsminister Margrethe Vestager offentligt anvender rummelighedsbegrebet i 1999 ved dette års Sorø-møde, og at publikationen, der kom i forbindelse med dette arrangement, centrerede sig eksplicit om rummelighed (Undervisningsministeriet: 1999).

I den senere tid er der blandt specialpædagogiske fagfolk (særligt dem med akademisk forankring) opstået en tendens til, at man adskiller rummeligheds- og inklusionsbegrebet fra hinanden (se eksempelvis Alenkær: 2008a, 2008b og 2009).

Kort fortalt definerer man nu "den rummelige skole" som en overvejende a-dynamisk, rigid og ekskluderende mekanisme, der nok "tager de vanskelige børn inden for skolens mure", men som ikke er optaget af det, der skal til for at skabe kvalitet i disse elevers hverdag. Rummelighedsbegrebet får dermed en mere eller mindre udtalt tendens til at henvise til noget "negativt" eller "uønsket".

"Den inkluderende skole" defineres der imod som en mere moderne og dynamisk organisation, der i højere grad kobler sig på nyere specialpædagogiske og ledelsesmæssige strømninger, og som er mere fokuseret på forandring og tilpasning, end "den rummelige skole" (ibid). Inklusionsbegrebet kommer derved til at henvise til noget "positivt" eller "ønsket", sammenlignet med rummelighedsbegrebet.

Eksempelvis skriver Lars Qvortrup (2008, s. 209):

"Samtidig taler man også om inklusion i skolen. Skolen skal være inkluderende. Ja, før i tiden hed det "den rummelige skole", men det smagte for meget af plads til alle, også de "andre" og anderledes – underforstået: blandt os de normale. Så derfor hedder det den inkluderende skole, hvormed man forstår en skole, hvor alle er specielle."

Man kunne forestille sig, at de "negative" konnotationer rummelighedsbegrebet i stigende grad bliver tillagt ville "udskrive" begrebet af diskursen. Men sådan er det ikke. "Rummelighedsbegrebet" trives både i akademiske cirkler¹³, i kommunale handleplaner¹⁴ og på efteruddannelsesmarkedet¹⁵.

Når alt kommer til alt, så findes der ikke nogen juridisk binding der afgør, at man nødvendigvis skal anvende det ene eller det andet begreb. Derfor er det heller ikke mere eller mindre "rigtigt" eller "forkert", når man anvender det ene eller det andet begreb. Uanset er det ikke muligt, uden videre at definere de to begreber adskilt fra hinanden. Der findes dog forsøg (eksempelvis i Alenkær: 2008a, 2008b og 2009), men mens disse kan være praktiske i specialpædagogiske problemstillinger, så kan de pt. næppe konstituerer nogen ortodoks

¹³ Se eksempelvis Jens Andersen (red.): 2006

¹⁴ Se eksempelvis Gladsaxe Kommune – net-henvisning i litteraturlisten

¹⁵ Se eksempelvis kursus-firmaet "Den velfungerende institution" – net-henvisning i litteraturlisten

betydning af hhv. det ene og det andet begreb. Tiden vil vise, i hvilket omfang disse definitionsmæssige forsøg skaber skole på området.

Når vi, som i denne afhandling, skal forholde os til begrebet "inkusion", er vi dog nød til at være nogenlunde præcise i forhold til, hvad vi mener. Derfor er "inklusion" og "rummelighed" i denne afhandling ikke defineret som det samme.

Den form for "rummelighed", som der tales om i Vagn Madsens debatindlæg i Folkeskolens (net), 30. Januar 2009, er eksempelvis ikke den samme slags "rummelighed", der tales om i Jens Andersens (2006) antologi, *"Den rummelige skole – et fælles ansvar"*. Hvor Vagn Madsen taler om rummelighed som et fænomen, der primært handler om besparelser og placering af "special-elever", taler man i Andersens antologi om helt andre størrelser, eksempelvis "alles oplevelse af fællesskab" eller "kvalitet i undervisningen" (ibid.).

I denne afhandling er det et bevidst valg at tale om *inklusion*, hvor det er muligt. Der kan være flere grunde til dette, men én af disse er, at afhandlingen er stærkt inspireret af den internationale litteratur på området, og her taler man om "inklusion", ikke om "rummelighed".

Om end det kunne være spændende, ville det være ud over afhandlingens fokus at begive sig ind i en omfattende redegørelse for semantiske nuancer i spændingen mellem hhv. rummeligheds- og inklusionsbegrebet. Så det gøres der kun lidt ud af. I stedet opstilles en række definitioner, der tager udgangspunkt i begrebet *inklusion*, underforstået, at nogen ville anvende begrebet *rummelighed* med henvisning til den samme betydning. I den forbindelse kommenteres der (i et mindre omfang) på det opgør, der hos nogle aktører foregår mht. rummelighedsbegrebet.

Inklusion – det modsatte af eksklusion

I en artikel om inklusionsbegrebet i et systemisk perspektiv, diskuterer Niklas Luhmann "inklusion" som et formbegreb (Luhmann: 2002). "Inklusion" betegner formens indre side, mens "eksklusion" betegner formens ydre side. Man kan kun tale meningsfuldt om *inklusion*, hvis der samtidigt findes det modsatte fænomen, nemlig *eksklusion*. Opgaven er nu at definere, hvilke kriterier for differentiering man anvender, når man hhv. inkluderer og ekskluderer. Disse kriterier relaterer sig,

"...til den art og den måde, hvorpå mennesker bliver betegned, dvs. gjort relevante i kommunikationssammenhængen. I tilknytning til en traditionel betydning af termen "person" kan man også sige: Inklusion/eksklusion relaterer sig til den art og den måde, hvorpå mennesker bliver behandlet som personer." (ibid.: s. 124).

Med Luhmann in mente adskiller inklusionsbegrebet sig således væsentligt fra begrebet "eksklusion". Når man behandler en person på en "inkluderende" måde, er denne person i en forstand en del af det system, man selv definerer sig (eller defineres af andre) som en del af. Behandler man modsat personen "ekskluderende", differentieres der i mellem det system, man selv er en del af, og det system, man definerer personen som værende en del af.

At være inkluderet handler således fundamentalt om at være "del af noget", sådan som også integrationsbegrebet fokuserer på. Modsat er man ikke "en del" af dette "noget", når man er "ekskluderet". Hvad det er, man er en del af, på hvilke præmisser og hvilken kvalitet, der kendetegner deltagelsen, er det, vi skal se på i det understående afsnit om inklusion.

Hvem har ansvaret?

I skolesammenhæng begynder man i slutningen af 1980'erne at tale om begrebet "inklusion" (Stainback & Stainback i Tetler: 2008), hvilket sker i forbindelse med overvejelser på integrations-området. Den grundlæggende forskel på "inklusion" og "integration" er i den forbindelse, hvem der har ansvaret for processens succes (Tetler: 2008).

Når der tales om *integration* antages det, at succesen afhænger af individets evne til at fungere på de eksisterende præmisser, eller i hvilket omfang dette kan lade sig gøre. I dette perspektiv finder vi stærke træk af det psyko-medicinske perspektiv, som blev skitseret tidligere.

"Succesen" afhænger af, om der er muligt at håndtere den potentielt integrerede persons behov, ved anvendelse af de redskaber, strukturer og den viden, der allerede eksisterer i det modtagende system. I denne optik bliver det den potentielt integrerede person, der har til opgave at tilpasse sig det modtagende system.

Med *inklusionsbegrebet* introduceres modsat idéen om, at ansvaret ligger i det modtagende system, og dettes evne til at tilpasse sig den pågældende persons behov. I dette perspektiv finder vi en række karakteristika, der har aner i et mere organisatorisk perspektiv.

"Succesen" afhænger i denne forståelse af, i hvilken grad det modtagende system er i stand til tilpasse sig de behov, den potentielt inkluderede person er eksponent for.

I overgangen fra anvendelsen af *integrationsbegrebet* til *inklusionsbegrebet*, finder vi således samme bevægelse, der skitseres i Clough og Corbetts model (2006).

Dermed ikke sagt, at man ikke længere taler om "integration", for det gør man (eksempelvis i Christoffersen: 2003). Og dermed ikke sagt, at man ikke længere anvender psyko-medicinske og individuelle perspektiver, for det gør man også (eksempelvis i Hertz: 2008). Men dermed sagt, at man begrebsmæssigt knytter an til en udvidelse af det fundamentale fokus, der tidligere har domineret specialpædagogikken.

Dyson definerer i et overblik over inklusionsfeltet, tre fundamentale perspektiver (1997): *det kritiske perspektiv*, *rettighedsperspektivet* og *det pragmatiske perspektiv*.

Det kritiske perspektiv fokuserer primært på forskellige undertrykkende og diskriminerende mekanismer i samfundet, og Dyson forsøger i den forbindelse at afdække og synliggøre disse. Dette perspektiv tager sit afsæt i sociologien, og det kobler sig på Clough & Corbetts kategori "*sociological response*" (Clough & Corbett: 2006) eller Skidmores kategori "*the sociological paradigm*" (Skidmore: 2008).

Man er i dette perspektiv interesseret i overordnede politiske bevægelser på minoritets- og handicapområdet, hvilket kan ses som et af de temaer, der i særlig grad forbinder forskere, der primært tager afsæt i dette perspektiv, med forskere, der i et givet omfang kan defineres som have hovedvægten på Dysons "pragmatiske" kategori. Forstået på den måde, at flere af de "pragmatiske" forskere i gennem årene er kommet tæt på den politiske top, og dermed uomtvisteligt spiller med på de forskellige, politiske scener. Eksempelvis har Ainscow, der almindeligvis klassificeres som pragmatiker (eksempelvis i Clough & Corbett: 2006), været rådgiver for den britiske regering i en periode.

Rettighedsperspektivet præsenterer et perspektiv på inklusion, der er noget mere "juridisk" i sit udtryk. Her ser man inklusion som et principielt anliggende, der eksempelvis har med menneskerettigheder og social retfærdighed at gøre. Interessant nok kan vi se, at den aktuelle inklusionsdebat i høj grad er præget af rettighedsorienterede diskussioner, men ikke nødvendigvis i de "svage elevers" favør¹⁶.

De stemmer, der taler "positivt" om inklusion inden for dette perspektiv, har ofte fokus på særlige hjørnesteen i historiens gang, eksempelvis Salamancaerklæringen (se net-link i referencelisten), hvori det formelt ekspliciteres, at alle, også "svage børn", har rettigheder i uddannelsessystemet.

De stemmer, der taler knapt så positivt (nogen gange endda forholdsvis negativt), deler sig typisk i to lejre.

En lejr, der tager udgangspunkt i de børn, der "ikke er svage", eller i de professionelle, der arbejder i skoler og institutioner: her taler man om hvorvidt, "de svages" rettigheder går forud for "de ikke svages" rettigheder (underforstået, at det mener man, de gør), og man forholder sig til de arbejdsvilkår, de professionelle tilbydes (som man mener forringes af inklusionsbevægelsen).

Den anden lejr tager sit udgangspunkt i "de svage børn", og slår på tromme for retten til en højere grad af segregerede ordninger for børn med vanskeligheder eller handicap.

Det pragmatiske perspektiv fokuserer på, hvordan man i praksis omsætter ideologierne, teorierne og forskningen m.m. på inklusionsområdet til handling i praksis. Inden for rammerne af det pragmatiske perspektiv har man hele tiden interesseret sig for læreren og dennes handlinger og holdninger, som primus motor for inklusionsbevægelsen. Ud af den tangent er man interesseret i praktisk (og teoretisk) pædagogik og psykologi, ofte med forankringer i den systemiske tænkning (se eksempelvis Dyson: 2008).

Særligt kan vi se, hvordan fremtrædende forskere inden for denne kategori i høj grad interesserer sig for organisationsteori og skoleudvikling som et overordnet afsæt (Skrift: 1991, Ainscow: 2008). Dermed lægges der inden for dette perspektiv an til en bevægelse væk fra "specialundervisningstænkningen" eller idéen om "svage elever". I stedet er man interesseret sig for skoleudvikling og "skolen for alle".

I den seneste tid kan vi ligeledes se, at der viser sig en stigende interesse for skoleledelse, der særligt i nyere teorier defineres som en af hjørnestenene i bevægelsen mod øget inklusion i skolen (Rayner: 2007 og Dyson: 2009).

Salamancaerklæringen

Et oplagt sted at starte i en definition af inklusionsbegrebet, er i den såkaldte *Salamancaerklæring* fra 1994. Denne tekst er udledt af en verdenskonference i UN-regi, som blev afholdt i Salamanca samme år. Her underskriver alle de deltagende lande (også Danmark) et dokument, hvori de i kapitel 2 erklærer, at de tror på, at¹⁷:

1. *alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau,*
2. *ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov,*
3. *uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov,*
4. *de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn,*
5. *almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.*

Som det ses i afsnit 5, anvendes her eksplicit begrebet "inklusion"; eller rettere "denne inklusive orientering", og senere "det inklusive samfund".

I en diskursanalyse af identificerer Dyson fire forskellige uddannelsesdiskurser i Salamancaerklæringen (Dyson: 1999):

- *En etisk diskurs*, der henviser til alle børns ret til uddannelse, og indflydelse på sit eget liv.
- *En økonomisk diskurs*, der henviser til overvejelser omkring ressourceudnyttelse i uddannelsessystemet.
- *En politisk diskurs*, der henviser til den inkluderende skole som vigtigt redskab i den proces, hvori splittelse og utryghed bekæmpes.

¹⁷ Citeret fra Undervisningsministeriets hjemmeside. Henvisning til Salamancaerklæringen findes i litteraturlistens net-henvisninger. I ovenstående citat er afsnittene nummererede af forfatteren.

- *En pragmatisk diskurs*, der henviser til det forhold, at den inkluderende skole antages at være den mest effektive måde, hvorpå man kan give alle børn og unge en god uddannelse.

Dyson ser to indholdsmæssige og betydningsmæssige "pardannelser" eller fællestræk i ovenstående fire kategorier:

Den *politiske* og den *etiske* diskurs fokuserer begge på en overordnet indkredsning af, hvad den inkluderende skoler *er*, og hvilke overordnede mål den forfølger. Disse to diskurser retter sig imod ekskluderende mekanismer i samfund og skole, der afskærer børn med "særlige behov" fra deltagelse i det almene (Holmgaard:2004).

Den *pragmatiske* og den *økonomiske* diskurs er begge optagede af at definere, hvad den inkluderende skole helt konkret *kan*. Her stiller man spørgsmålene: Hvordan gør vi, og hvordan gør vi det på den mest rentable måde?

Dysons hovedpointe er, at de to diskursive pardannelser er svært forenelige med hinanden. De har simpelthen *for* forskellige *udgangspunkter, ræsonnementer og målgrupper*. Derfor giver det heller ingen mening "bare" at tale om inklusion, da der med anvendelsen af dette ord kan henvises til en række forskellige betydninger. Eksempelvis har en etisk diskurs filosofiske og ideologiske udgangspunkter, og handler om, hvad skolen *bør være*. En pragmatisk diskurs tager der imod udgangspunkt i empiri og iagttagelse, og handler om, hvad skolen *kan*.

Nogen umiddelbar entydig begrebsanvendelse, er Salamancaerklæringen således ikke eksponent for i Dysons perspektiv. Tydeligere bliver det heller ikke af, at der i dansk regi anvendes et andet begreb, -rummelighedsbegrebet.

I en kritisk diskussion af rummelighedsfænomenet som begreb, argumenterer Aase Holmgaard (2004) med udgangspunkt i Dysons analyse for, at man i det mindste ikke taler om "rummelighed" i én betydning. Rummelighedsbegrebet bør minimum have fire forskellige betydningsmæssige henvisninger, hvorfor man burde tale om

- "økonomisk rummelighed"
- "pragmatisk rummelighed"
- "etisk rummelighed"
- "politisk rummelighed"

Faktisk argumenterer Holmgaard for, at rummelighedsbegrebet udskrives af den pædagogiske diskurs, og at man "*returnerer det til den hverdagsforståelse og det hverdagsbrug, hvor det jo var og er et udmærket beskrivende begreb*" (ibid s. 160).

Skulle vi, som Holmgaard foreslår, returnere rummelighedsbegrebet til "hverdagsforståelsen", og dermed skrive det ud af den pædagogiske debat, har vi dog stadig det problem, at inklusionsbegrebet, som Dysons analyse sigter på, *også* indeholder forskellige forståelser.

Muligt skel mellem "inklusion" og "rummelighed"

I spændingsfeltet mellem begreberne "rummelighed" og "inklusion", ser man (blandt de danske forfattere, der aktivt differentierer mellem disse begreber) en række markante, definatoriske skel. Det er dog, som nævnt, ikke alle forfattere eller aktører på scenen, der aktivt differentierer mellem begreberne.

I en artikel, der forholder sig kritisk til begrebet "rummelighed", og samtidigt mere positivt til begrebet "inklusion", opstiller pædagogisk konsulent Helge Skielboe (2004) en række klare skel mellem de to begreber.

I Skielboes udlægning er "den rummelige skole" et direkte udtryk for et psyko-medicinsk perspektiv, ganske som man så det i tidligere tiders skolepraksisformer, hvor ekskluderende foranstaltninger var noget, man anvendte i stort omfang.

Man taler om "rummede elever", dvs. i den forståelse, at der findes en række "fejlholdige elever", der ikke passer ind i det "normale" system. Det er disse "specielle elever", der skal tillades tilstedeværelse i skolen, til trods for, at de (i Skielboes udlægning) ikke anses for at høre hjemme her. Rummeligheden går således "én vej": det er skolen, der rummer eleven, eller med andre ord: det er skolen, der er den "rigtige" (eller "normale"), mens det er eleven, der er den "forkerte" (eller "specielle").

Fordi skolen er "rigtig" (og eleven er "forkert"), skal der i Skielboes udlægning af rummelighedsforståelsen ikke laves om på skolen; den er jo "rigtig". Som jeg tidligere citerede Egelund for at sige (Egelund: 2006), taler man ikke om "undervisningsfejl", men om "fejl hos eleven". Derfor er "de rummede elever" en belastning, som skolen må finde sig i, og på bedste måde forsøge at gøre plads til, alt imens den "normale" undervisning forsøges gennemført.

Logikken er, at den eksisterende praksis bør bestå, og dem der ikke kan fungere i den, bør tilbydes særlig og/eller segregeret undervisning, så den eksisterende praksis ikke forstyrres. Dermed anvender "den rummelige skole" en lang række af de mekanismer, man ser inden for temaet "eksklusion".

Den offentlige diskurs byder på en mængde eksempler på denne rummeligheds- (eller inklusions-) forståelse. Særligt kan vi se vedholdende debatindlæg og artikler i folkeskolelærernes fagforeningsmedlemsblad "Folkeskolen". Eksempelvis kan vi i en artikel om en kvindelig lærer med stress se, hvordan en sådan forståelse kommer til udtryk:

"Der går nemt et år, fra du spotter et barns problemer, til du får holdt møder med forældrene og de relevante instanser, udført test, lavet en indstilling til for eksempel Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, og barnet kommer øverst på ventelisten. I al den tid er det bare i klassen, selv om det formentlig slet ikke skal være der og ikke får noget ud af undervisningen, men bare forstyrrer de andre"¹⁸.

Artiklen, der hedder "Rummelighed blev hendes skæbne", argumentere en oplevelse af opgavemæssigt og personligt pres. Denne oplevelse gengives som en direkte konsekvens af, at

¹⁸ Af Vibe Halbirk, Folkeskolen, 11. Januar 2008: Rummelighed blev hendes skæbne.

den omhandlede lærer havde til opgave at gennemføre den "almindelige undervisning" i en arena, hvor der også findes elever, der egentligt ikke hører hjemme der. Samtidigt kan vi se i citatet, at der opereres med et udtalt psyko-medicinsk perspektiv: det er en eksplicit logik, at interventionen i forhold til problemet skal gå via individuel, psykologisk undersøgelse ved PPR.

I en nøddeskal er "den rummelige skole" (i Skielboes udlægning) således primært optaget af den fysiske placering af elever (dvs. *inden for* eller *uden for* formen, if. Luhmann). Det, der tæller i denne begrebsforståelse, er *kvantitet*. Er en elev inden for skolens mure, er eleven "rummet". Samtidig ligger det i denne forståelse, at eleven er "speciel" og dermed en potentiel belastning for opretholdelsen af den værende praksis.

Denne begrebsforståelse kobler sig på det *fysiske integrationsbegreb*, vi tidligere så hos Martin Söder (1979). I et forsøg på at skabe en mere regelret begrebsanvendelse i den danske praksis, ser vi ligeledes i Alenkær et al. (2008a, 2008b og 2009), at denne forståelse slet og ret kaldes "rummelighed".

Modsat er "den inkluderende skole" i Skielboes optik et udtryk for en mere relationelt orienteret skolepraksis, hvor "inklusionen går begge veje". Det er skolen, der skal tilpasse sig de behov, som eleven har, ikke udelukkende omvendt. Opgaven bliver i praksis at finde frem til en skoleform, der tilgodeser elevens behov; og hvis den eksisterende praksis ikke er anvendelig til dette formål, anvender man en *anden* praksisform.

Man er primært optaget af *kvaliteten* af elevens oplevelse af socialt samspil og læringsmæssigt udbytte. Om denne kvalitet opstår inden for skolens rammer, uden for, eller i en kombination, er ikke så vigtigt.

I Skielboes artikel findes opsummeret et interessant betydningsmæssigt skel:

På den ene side har vi at gøre med en praksistype, der primært er fokuseret på, om eleven er fysisk "inde" eller "ude", og som i den forbindelse ikke nødvendigvis optaget af, at ændre på den praksis der foregår, hvis eleven er "inde". Praksis skal bestå og eleven er en belastning, der truer denne. Skielboe kalder dette for rendyrket "rummelighed".

På den anden side har vi at gøre med en praksis, der er fokuseret på mødet mellem eleven og skolen (herunder både aktører, fysiske rammer og alt andet i øvrigt). Her er fokus på kvaliteten af dette møde (dvs. primært hvad eleven får ud af det), og ikke kun på, *hvor mødet finder sted*. Her går inklusionen altså ikke kun "én vej", men begge veje.

I denne afhandling anerkendes som nævnt co-eksistensen af *rummeligheds-* og *inklusionsbegrebet*. Det sker, fordi ovennævnte, konsekvente begrebsforståelse ikke pt. er cementeret i hverken faglitteratur, i praksis eller i den offentlige debat. Vi må derfor acceptere, at man godt kan sige "rummelighed", og dermed henviser til en anden forståelse, end den "rummelighedsforståelse" vi finder hos Skielboe (og ligeledes i Alenkær et al.: 2008a, 2008b og 2009).

Rummelighed og inklusion i mulig forening

Som en kommentar til ovenstående, finder vi hos Ole Hansen (2006) en begrebsanvendelse, der i et omfang både differentierer mellem de to begreber, og i samme åndedrag forener dem (i en hvis forstand). I Hansens optik er "inklusion" og "rummelighed" hinandens forudsætninger, hvormed han ikke angriber rummelighedsbegrebet med samme kritik, som bl.a. Skielboe.

"Rummelighed" kendetegner den "gæstfrihed", der åbner døren til det almene læringsfællesskab for alle elever. Dermed handler "rummelighed" om den fysiske *placering* af eleven, sådan som det også ses i den definition, jeg tidligere opstillede af inklusionsbegrebet.

"Inklusion" kendetegner den dynamiske proces, hvori skolen skaber et det optimale læringsmiljø for alle elever. Dette læringsmiljø er kendetegnet ved fokus på både faglig læring og sociale relationer til voksne og jævnaldrende. Dermed handler "inklusion" om at gøre eleven til en *medspiller* i skolens praksis (i Hansens formulering), hvormed der er fokus på optimal *læring* og *deltagelse* i sociale fællesskaber.

I Hansens perspektiv kan det ene ikke finde sted uden det andet. "Døren skal være åben" (dvs. der skal være "rummelighed"), før eleven kan blive til en "medspiller" (dvs. blive "inkluderet"). Omvendt kan man heller ikke blive en "medspiller", før man får lov til at "komme ind af døren".

I hans perspektiv er det ikke nok, at eleven blot er *fysisk til stede* inden for skolens mure. En inkluderende skole må foruden tilstedeværelse fokusere på *accept, aktiv deltagelse* og *præstation*. Han understreger, at når skolen har budt eleven inden for, så er det af afgørende betydning, at eleven gøres til aktiv og fuldgyldig *deltager* i skolens fællesskab. Som i Hansens perspektiv, handler det både om at "komme ind", og også om, hvad man gør og hvordan man behandles, når man er kommet ind.

The Manchester Inclusion Standard (MIS)

Et konkret bud på en definition af inklusionsbegrebet finder vi i The Manchester Inclusion Standard (MIS) (Ainscow et al.: 2007), et skoleudviklingsmateriale udarbejdet af bl.a. professor Ainscow ved universitetet i Manchester. Her defineres den inkluderende skole således (Ainscow et al.: 2007 s. 7):

"Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools. This requires all schools and settings to place an emphasis on improving their approaches to those who are at greater risk of marginalisation, exclusion and underachievement. It is an opportunity to improve learning and teaching in a way which is of benefit to us all, as the school community learns to live with, and learn from, diversity and the uniqueness of each individual."

En vedvarende proces

Allerførst kan det ses, at definitionen taler om "*the continuous process*", altså "den vedvarende proces". Dette forholder sig til den sidste del af definitionens tekst, nemlig at skolen "*lærer at leve med, og lære af, mangfoldigheden og det unikke ved hvert enkelt individ*". Hvis hvert individ er "unik", ja så vil skolen over tid til stadighed møde nye, "unikke" individer, -da mange børn kommer til skolen hvert år (og løbende i løbet af skoleåret). Hvis skolen aktivt skal planlægge sin praksis i forhold til dette, bliver det nødvendigt konstant at ændre på denne praksis, da der hele tiden kommer nye "unikke" elever til skolen.

Derfor er inkluderende praksis en *proces* og ikke et *statisk element*. Det er ganske sikkert, at Ainscow (et al)s forankring i de organisatoriske og skoleudviklingsmæssige sider af inklusionsfeltet skinner igennem, når han anvender begrebet "proces". At *praktiserer inklusion* er, i Ainscows perspektiv, en evigt tilstedeværende mulighed for at skabe en bedre, mere effektiv og mere imødekommende skole, ikke bare for de elever der defineres som havende særlige behov, men for alle.

Presence - tilstedeværelse

For det første handler inklusion om "*presence*", eller på dansk "tilstedeværelse". Her interesserer man sig for, *hvor* eleverne modtager deres undervisning, ganske som man gør i Skielboes rummelighedsbegreb eller i Peter Farrells definition af inklusionsbegrebet.

Der, hvor man som elev ifølge denne definition skal være "til stede", er i den "lokale kommune-skole" (min oversættelse). Det er altså ikke lige meget *hvor* man er "til stede". Altså: det er ikke meningen, at man som elev skal bevæge sig langt væk fra sit lokalområde, for at være "til stede" inden for murene af en skole, der ligger i et geografisk andet sted.

Dette nærskoleprincip¹⁹ optager flere aktører i feltet, herunder særligt Dyson, der i høj grad arbejder med inklusion som et anliggende for lokale kommunefællesskaber, hvorfor man heller ikke i hans perspektiv bør sende elever ud af lokalområderne (Dyson: 2009).

Når der senere i definitionen står "*all children and young people in local community schools*", er der tale om et opgør med anvendelsen af egentlige "specialskoler". Det vil sige skoler, hvor man samler de elever, der enten har udtalte og synlige, fysiske og/eller psykiske handicap, eller elever man definerer som havende faglige og/eller adfærdsmæssige²⁰ problemer.

Disse skoler opretholder ifølge flere forskere den meningslogik, at børn kan kategoriseres ud fra en objektiv "målestok" og efterfølgende placeres det rette sted (eksempelvis Ainscow: 2009). Om end flere forskere i forskelligt omfang anerkender, at der vitterligt kan være kategoriserbare forhold på spil (oftest af psyko-medicinsk art), så indeholder denne form for tænkning i højere grad statiske, end udviklingsorienterede perspektiver på børns livsbaner (Hertz: 2008, Nielsen: 2004, Skidmore: 2008).

¹⁹ Nærskoleprincippet findes som navngiven politik i eksempelvis Esbjerg Kommunes skolepolitik af 2008.

²⁰ Dvs. problemer inden for AKT-området.

Når Ainscow et al. således skriver om tilstedeværelse i lokale skoler, er det (i min tolkning) ikke udelukkende for klarificere et praktisk anliggende (eleven bør ikke bevæge sig langt for at komme i skole), men i høj grad for at understrege Salamancaerklæringens idéer om alles ret til deltagelse i det *almene* skolesystem.

Participation - deltagelse

Efterfølgende taler Ainscow et al om "*participation*", eller på dansk "deltagelse". Hermed udvides inklusionsbegrebet til ikke bare at handle om *placering* (ad. Farrell), *kvantitet* (ad Skielboe) eller *fysisk integration* (ad. Söder). Inklusion har ligeledes et kvalitativt indholdselement, kendetegnet ved elevens "deltagelse".

MIS forklarer selv deltagelses-begrebet som et element, der fokuserer på kvaliteten af den enkelte elevs læringsoplevelse (Ainscow et al.: 2007). Derfor må den enkelte elevs oplevelser og input nødvendigvis være udgangspunktet, når man vurderer, om eleven rent faktisk er "deltager".

Dette repræsenterer en interessant mekanisme, hvis vi sammenligner med den tænkning, vi finder i det psyko-medicinske perspektiv. Her antages det, at

- 1) det er eleven, er er problemet,
- 2) at det derfor er barnet, der skal være fokus for problemundersøgelsen, og
- 3) at det er barnet, der skal forsøges forandret.

Vi arbejder altså her med et udtalt, individuelt fokus.

I den definition, Ainscow et al. opstiller, er det ligeledes barnet, der bør være fokus for undersøgelsen. Men til forskel antages det ikke, at det er barnet, der *er* problemet, eller at det er udelukkende *et barnet*, der skal forandre sig. I stedet er barnet udgangspunkt for systemets (eller skolens) forandringsproces. Her ser vi igen en understregning af denne definitions tilknytning til de mere relationelle og organisatorisk forankrede forklaringsmodeller.

Werner og Håstein (2008 s. 265) antyder, at hvis man ikke er "deltager", ja så er man ikke "inkluderet". De citerer den polsk-amerikanske filosof Henryk Skolimowski, der i en omskrivning af Decartes berømte citat "jeg tænker, altså er jeg", siger: "jeg *deltager*, altså er jeg". Ren tilstedeværelse er således ikke nok i inklusionsprocessen.

Generelt kan man sige, at deltagelsesbegrebet i litteraturen lægger op til et skel, der i høj grad er overensstemmende med det skel, Skielboe (tidligere nævnt) opstiller imellem begreberne "rummelighed" og "inklusion". Hvor "tilstedeværelse" kendetegner løsningens "hvor", kendetegner "deltagelse" processens "hvad" og "hvordan".

Tetler (2000) taler i den forbindelse om at være "*del i*" eller "*del af*" klassen:

At være en "*del i klassen*" henviser til en slags "gæste-position", hvor der kategorisk eksisterer to grupperinger blandt de elever, der opholder sig i klassen: de fulgyldige medlemmer, og

dem, der egentligt ikke hører til, men som er der alligevel. Den sidste gruppe fungerer i Tetlers formulering som "baggrund" for den første gruppe. Det er i denne sammenhæng ikke nødvendigt, at de to grupper beskæftiger sig med de samme aktiviteter, i hvilken forbindelse Tetler taler om "parallel virksomhed".

Kategoriseringen som "*del i*" kan både afstedkommes formelt (dvs. som en eksplicit aftale, der er godkendt af skolens ledelse), eller den kan fremkomme uformelt, dvs. som et mere gruppedynamisk forhold iblandt klassens medlemmer.

Tetlers begreb "*del i*" kobler sig både på Söders *fysiske* integrationsbegreb og på Söders *funtionelle* integrationsbegreb.

At være en "*del af klassen*" henviser til en position, hvor de øvrige medlemmer af klassen (og klassens lærere) på alle måder accepterer den omhandlede elev som en værdifuld og naturlig del af klassens liv. Det vil sige at eleven deltager i den almene undervisning, eleven har mulighed for at bidrage til den opgaveløsning, der finder sted i klassen, og eleven deltager i klassens sociale liv på godt og ondt.

Kategoriseringen "*del af*" kan formelt iscenesættes som en del af den undervisningsstrategi, skolen anvender. I så fald tilrettelægges og differentieres undervisningen således, at det er muligt for alle elever i klassen at være "*del af*" det, der sker i klassen. Når en elev på uformelt niveau bliver en "*del af*" klassen", kan det ske som et resultat af den pædagogiske iscenesættelse der anvendes, men i høj grad også af komplekse, gruppedynamiske og relationsmæssige forhold imellem de forskellige elever.

I litteraturen er deltagelselementets fokus, altså det, som *eleven skal deltage i*, flersidet (Ainscow: 1999, Rayner: 2009, Quvang: 2008, Anne-Maj Nielsen: 2008, Dyson & Gallanough: 2008, Nordahl: 2007).

Der hersker bred enighed om, at deltagelselementet nødvendigvis må have at gøre med jævnbyrdig deltagelse i sociale relationer af forskellig art. Det kan være i forhold til andre elever, eller det kan være i forhold til skolens personale. Disse relationer kan være bundet i mere opgaveløsningsmæssige udgangspunkter (dvs. samarbejde omkring skolearbejde), eller de kan eksistere som venskabsrelationer og/eller lege-relationer.

I stigende grad ser man endvidere i den pædagogiske litteratur en fokusering på kollektive arbejdsmetoder, der med udgangspunkt i konkret skole-opgaveløsning understøtter person-relationelle aspekter af elevernes klassificering som "deltagere" (Hartmann & Hansen: 2008). Særligt er den pædagogiske metode "Cooperative Learning" (ibid) et eksempel på, hvordan deltagelselementet forsøges iscenesat som en fusion imellem et person-relationelt og et opgaveløsningsmæssigt fænomen.

Ud over det person-relationelle og det opgaveløsningsorienterede perspektiv på deltagelse, se man i litteraturen også et deltagelsesperspektiv, der rækker ud over disse to arenaer. Rayner (2007 & 2009) taler i den forbindelse om "deltagelse i skolens kultur": dvs. elevens inddragelse i demokratiske beslutningsprocesser, der ved går "skolens liv", samt religiøse og/eller etniske manifestationer.

Achievement - læring

Slutteligt taler Ainscow et al. om begrebet "achievement", der i denne afhandling oversættes til "læring". Oversættelsen til "læring" er i sagens natur ikke præcis og har været årsag til mange skrupler i afhandlingens skriveproces. Man kunne have brugt begreberne "tilegnelse" eller "uddannelse", der dog heller ikke er præcise. Faktisk er jeg stadig kritisk overfor min egen oversættelse, men i mangel på bedre anvendes den alligevel.

I MIS defineres "læring" som et fænomen, der har fokus på elevernes tilegnelse af "alt det, der bredt set findes i skolens læringsplan" (i min oversættelse):

- faglig læring
- følelsen af tryk
- sundhed
- emotionelle og sociale færdigheder
- kreativitet
- konstruktivt medborgerskab (citizenship)

Med brug af ordet "achievement" knytter Ainscow et al. an til en inklusionsforståelse, der igen rækker ud over Söders fysiske og funktionelle integrationsbegreb (Söder: 1979). Inklusion handler i denne forståelse ikke blot om at være *til stede* i skolen, eller blot om at være *deltager* på socialt, interaktivt niveau; nej, eleverne skal også tilegne sig viden og kompetencer på mange niveauer, mens de er i skolen.

I ovenstående listes sidste begreb, "citizenship", ekspliciteres skolens forpligtelse til at udvikle eleverne således, at de (i min formulering) er "effektive medborgere".

Hermed manifesteres skolens ansvar for at uddanne elever, der ikke bare er akademisk kompetente, men som har indsigt og evner ud i det, at være ansvarlig borger i det samfund, skolen er en del af.

MIS – en opsummering

En kort sammenfatning af de tre nøgleord (her i denne afhandlings danske oversættelse) "tilstedeværelse", "deltagelse" og "læring" tegner en inklusionsforståelse, der har fokus på følgende:

- Alle børn går som udgangspunkt i skole i deres nærmiljø, og det er vel at mærke på en almen skole.
- Alle børn er aktive deltagere i sociale relationer, det faglige arbejde og skolens kulturelle liv.

- Alle børn udvikler sig optimalt på forskellige niveauer, her under det faglige, det sociale og det personlige niveau.

Inklusion handler således, med udgangspunkt i ovenstående sammenfatning, om *lokal* og på alle måder *udviklende* skolegang for *alle* børn. Inklusion handler i denne forståelse om generel skoleudvikling og effektiv skoledrift, sådan som Ainscow også tidligere har sagt (1999).

Alligevel ekspliciterer Ainscow et al., at der i denne sammenhæng må skænkes en særlig opmærksomhed på elever, der af forskellige årsager er i "farezonen for marginalisering, eksklusion og ringe udbytte (eller tilegnelse)".

Dermed slås det fast, at inklusion ikke kun handler om almen skoledrift, men at der vitterligt findes en række elever, der nødvendigvis må tages særlige hensyn til i skolens dagligdag.

MIS – kritik og anvendelse

Når MIS er valgt som centralt instrument for denne afhandling, er det fordi den til trods for sit tydelige, organisatoriske perspektiv, også medtager mere individ-orienterede forhold. I definitionen taler man ikke udelukkende om *generel skoleudvikling*, men eksplicit om særligt udsatte elever, dvs.: "...*those who are at greater risk of marginalisation, exclusion and underachievement*". Man anerkender således, at nogle elever har det særligt svært. Om end dette ikke er et eksplicit, psyko-medicinsk perspektiv, så nedtones i en hvis grad det organisatoriske perspektiv, og der knyttes an til en definition, der ikke tager direkte afstand til perspektiver, der rækker ud over det organisatoriske.

De tre nøgleord, "*presence*", "*participation*" og "*achievement*" knytter an til et perspektiv på inklusion, der tydeligvis er rettet mod skoleverdenen. Man kunne opstille den kritik, at de tre nøgleord måske i højere grad er fokuseret på den vifte af elever, der enten *slet ikke* eller *måske* er eksklusionstruede. Om end definitionen taler om "*all children and young people*", så er det utydeligt i hvilket omfang definitionen henvender sig til de elever, der *i høj grad* eller *absolut* er i farezonen for eksklusion, eksempelvis elever med udtalte fysiske og/eller mentale handicap. Endvidere forholder definitionen sig ikke nuanceret til, om det til en hver tid er ønskeligt, at *alle* elever *altid* inkluderes for enhver pris.

Til trods for, at der kunne opstilles en endnu bredere inklusionsdefinition, så harmonerer MIS udmærket med det genstandsområde, denne afhandling beskæftiger sig med. Her er der tale om inklusionsprocesser i forhold til de elever, der *måske* er i farezonen for eksklusion, men som ikke nødvendigvis har de karakteristika, man traditionelt har defineret som afgørende for en sikker, ekskluderet placering (eksempelvis udtalte fysiske og/eller mentale handicap). I forhold til denne elevgruppe kan det således være relevant at undersøge, hvordan der på professionelt niveau arbejdes mulighederne for "tilstedeværelse", "deltagelse" og "læring", - sådan som denne afhandling gør.

MIS-definitionen matcher endvidere på flere måder den definition, der anvendes i Esbjerg Kommunes skolepolitik²¹.

For det første taler MIS om "tilstedeværelse", hvilket afspejles i Esbjerg Kommunes definition af inklusion (Esbjerg Kommune: 2005):

"inklusion betyder at eleverne som udgangspunkt modtager et kvalificeret undervisningstilbud på egen skole".

For det andet taler MIS om "deltagelse", hvilket ligeledes afspejles eksplicit i Esbjerg Kommunes inklusionspolitik afsnit om fællesskaber (ibid.):

"Esbjerg Skolevæsen skaber vilkår og rammer, hvor forpligtende fællesskaber udvikles, og alle drager optimal nytte af og bidrager til hinandens læring".

Slutteligt anvender MIS begrebet "achievement", der i denne afhandling oversættes til "læring". Dette begreb afspejler sig i Esbjerg Kommunes inklusionspolitik afsnit om "udvikling":

Esbjerg Skolevæsen sikrer; at alle elever i samspil har mulighed for at udvikle:

- *Faglige kompetencer*
- *Sociale kompetencer*
- *Kulturelle kompetencer*
- *Personlige kompetencer"*

Selv om der altså kan være flere definitioner på inklusionsbegrebet, vælges det i denne afhandling at tage primært afsæt i den definition, der findes i The Manchester Inclusion Standard, da den afspejler det policy-forhold, der findes i undersøgelsesfeltet.

²¹ Esbjerg Kommunes skolepolitik – afsnit om inklusion – er vedlagt som bilag

AKT: “adfærd, kontakt og trivsel”

I det følgende afsnit indrammes et centralt begreb for denne afhandling, nemlig “adfærd, kontakt og trivsel”. Der burde måske stå *begreberne* (dvs. i grammatisk flertal), men både i daglig tale, i den pædagogiske litteratur og i den ministerielle udgivelse, som afhandlingen tager udgangspunkt i, omtales de tre begreber (oftest) samlet, hvorfor der altså her tales om begrebet “adfærd, kontakt og trivsel” i grammatisk ental.

“Adfærd, kontakt og trivsel” vil i denne afhandling i nogle tilfælde blive forkortet til “AKT”.

I nedenstående rammesætning går vi som nævnt ud fra Undervisningsministeriets egen udgivelse på området, *“adfærd, kontakt og trivsel – synspunkter på undervisning af børn med særlige behov”*. Denne udgivelse fungerer som en udfoldelse af lovgivningens bekendtgørelser på området, og behandles i denne afhandling som et udtryk for den linje (eller dagsorden), der officielt ønskes forfulgt i det specialpædagogiske arbejde. Målet med det nedenstående afsnit er således at indramme en konkret forståelse af udgangspunktet for arbejdet med “adfærd, kontakt og trivsel”.

Undervisningsministeriets udgivelse perspektiveres i øvrigt ind i det teori- og begrebsapparat, der tidligere er blevet opstillet i denne afhandling. Hertil inddrages andre relevante kilder i nødvendigt omfang.

Undervisningsministeriets officielle begrebsanvendelse

En af de første gange begrebet “adfærd, kontakt og trivsel” ses eksplicit (og officielt) i litteraturen, er i en udgivelse fra Undervisningsministeriets Kursussektion fra 2000. Udgivelsen hedder *“Adfærd, kontakt og trivsel – synspunkter på undervisning af børn med særlige behov”*, og knytter sig til “bekendtgørelse om specialundervisning nr. 537 af 16 juli 1990”, samt revisionen her af, “bekendtgørelse nr. 448 af 10. Juni 1999”. Den erstattede *“Vejledning om folkeskolens specialundervisning af elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser (observationsundervisning)”* fra Februar 1972.

Udgivelsen tjener forskellige formål:

For det første lancerer og placerer den fænomenet “adfærd, kontakt og trivsel” som officielt, fagligt begreb på den specialpædagogiske dagsorden. I den forbindelse sættes der tydeligt skel imellem den slags specialundervisning, der primært fokuserer på faglige problemstillinger, og den slags, der har elevens *“adfærd, kontakt og trivsel”* som fokus. Eller rettere: relationen mellem lærer og elev, som udgivelsen selv siger (Undervisningsministeriet: 2000, s. 8):

“På adfærd, kontakt og trivselområdet er specialundervisningen særegen derved, at den ikke tager udgangspunkt i specifikke faglige vanskeligheder. Det er primært relationen

mellem den professionelle (læreren) og eleven, der er specialundervisningens substans. Sekundært drejer det sig om at formidle et fagligt indhold. Optimalt er der tale om samtidighed i dette forhold."

Dette skel imellem hhv. faglig specialundervisning og AKT står i kontrast til den inklusionsdefinition der findes i MIS, hvori læringselementet er fremhævet på lige fod med hhv. "tilstedeværelse" og "deltagelse".

I udgivelsen understreges det, at selv om indsatsen bevæger sig ud over det traditionelle, faglige fokus, ja så er de danske skoler forpligtede til at arbejde med ovennævnte problemstillinger. Det hedder sig (mere eller mindre eksplicit), at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" hører hjemme i folkeskolen, ikke pr. definition i segregerede foranstaltninger uden for skolen.

For det andet argumenterer udgivelsen for et perspektivskift i den specialpædagogiske diskurs og tilhørende praksis. Et perspektivskift, der i sin ordlyd afspejler den samme bevægelse, vi tidligere identificerede som bevægelsen fra et rent psyko-medicinsk perspektiv, og imod et mere relationelt perspektiv.²² I den forbindelse ønsker forfatterne, at fokus drejes væk fra kategoriserende diagnoser, der (ifølge udgivelsen) ikke siger noget specifikt om den pædagogiske indsats, men i højere grad (eller udelukkende) noget om, hvad der er *galt med eleven*.

Sidst udfolder udgivelsen en række mere praksisrettede emnefeltter, hvori det specialpædagogiske system optegnes, og hvor der gives en række bud på handlingsmuligheder og metoder, der kan understøtte udgivelsens begrebsanvendelse og specialpædagogiske perspektiv.

Man må ikke anskue *"Adfærd, kontakt og trivsel – synspunkter på undervisning af børn med særlige behov"* som klippefast jura på specialundervisningsområdet. Der findes ikke noget specifikt og selvstændigt dokument, der eksplicit rammesætter AKT-fænomenet på lovgivningsmæssigt niveau. Bestemmelserne for AKT lægger implicit i bekendtgørelsen og vejledningen på specialundervisningsområdet, ligesom de ligger implicit i bekendtgørelserne og vejledningerne på det almene området.

Ikke så meget desto mindre er *"Adfærd, kontakt og trivsel"...* det pt. bedste officielle bud på, hvordan arbejdet med AKT ønskes rammesat. Dette bør i sig selv være et afsæt til kritik.

Undervisningsministeriets anbefaling er pt. 10 år gammel, og siden publikationen udkom er der sket flere bevægelser på området, som af gode grunde ikke reflekteres og kommenteres der i. Eksempelvis er praksis-erfaringerne blevet flere, der er løbende sket teoriudvikling, ligesom det anvendte begrebsapparat på specialundervisningsområdet har udviklet sig. Dette må medtænkes når Undervisningsministeriets anbefaling anvendes som konkret definitionsredskab på AKT-området.

²² Se afsnittet om inklusionsteori

Pointen er, at anbefalingen anvendes i denne afhandling, fordi den pt. er det eneste officielle bud på en definition, ikke fordi den er en opdateret definition med anvendelse af aktuell terminologi og med hensyntagen til aktuelle bevægelser på både det politiske område og på skoleudviklingsområdet især.

Afsæt

Uden at bruge betegnelsen "transdisciplinær", taler udgivelsens forfattere for en praksis, der både arbejder med den viden, der findes i de mere individorienterede og diagnostiske genre af faget, og også de mere relationelle, kontekstuelle og organisationsfokuserede perspektiver, der særligt findes i nyere pædagogisk, psykologisk tænkning.

Dette "integrerede"²³ perspektiv bør ifølge udgivelsen være bevidst ressource-fokuseret og udviklingsorienteret, modsat den individ-centrerede og fejlfindende metodik, der traditionelt har præget arbejdet på området.

I den forbindelse bør det noteres, at en af udgivelsen forfattere er den kliniske psykolog Jørn Nielsen, der pt. er en stor fortaler for et transdisciplinært perspektiv på arbejdet med børn og unge i specialpædagogiske problemstillinger. Nielsens teoretiske position er synligt igennem hele udgivelsen, dog uden i samme grad at være underbygget med referencer og udfoldelse af relevant teori, som man kan se i flere af hans andre tekster (se eksempelvis Nielsen: 2009).

Forfatterne taler om barnet som en aktør på en række scener:

- Familiescenen
- Kammeratscenen
- Fritidsscenen
- Institutions- og skolescenen

Med denne "scene-terminologi" understreges et brud med det perspektiv, der kendetegner det psyko-medicinske perspektiv. Oplevede problemer må ifølge forfatterne altid forstås som et udtryk for det samspil, der foregår i en given kontekst, og ikke som udtryk for en person-afgrænset mangel (deficit) hos den enkelte elev.

Igennem hele udgivelsen er forfatterne således optagede af, at definere fænomenet "adfærd, kontakt og trivsel" som et overvejende situationelt forbundet, iagttaget fænomen, modsat et primært ætiologisk fænomen. AKT-problematikker kan således have udspring i en mængde forhold (biologiske, neurologiske, familiemæssige, psykologiske eller relationelle m.m.). Dette anerkendes eksplicit.

Men, hvad enten der er en psykiatrisk diagnose eller et andet definerbar bagvedliggende årsagsforhold på spil, vil disse altid fremstå i samspil med den kontekst, de iagttages i²⁴. I den sammenhæng gør udgivelsen et eksplicit opgør med den kategoriserings tendens, forfatterne mener at kunne se i folkeskolen.

²³ Integreret er det begreb, der anvendes i udgivelsen

²⁴ Søren Hertz har i en artikel kaldt dette for "diagnose i kontekst (Hertz: 2004).

Man kan altså ikke være "AKT-barn" eller "AKT-elev". Der kan der imod være tale om "AKT-problematikker" eller en elev i "AKT-problemer". En individorienteret begrebsanvendelse ville direkte modsige udgivelsens fundamentale afsæt og pointe. I så fald ville man definere eleven som problemet, og dermed ikke anerkende de kontekstuelle faktorer, der (ifølge forfatterne) spiller ind på problemets natur.

Ligeledes kendetegner oplevede problemer (ifølge forfatterne) altid mere end ét forhold i den pågældende relation. Ved et normbrud kendetegnes eksempelvis både elevens normbrydende adfærd, og også "normens kvalitet", eller mangel på samme. En given adfærd må i den forbindelse ses som en lejlighed til at undersøge, og evt. forbedre, både elevens adfærd, men i høj grad også skolens normer og iscenesættelse her af.

Med ovenstående knytter udgivelsen sig eksplicit til de perspektiver, vi finder Clough & Corbetts *organisatoriske perspektiv*, her under i særlig grad sådan som det kommer til udtryk hos eksempelvis Dyson & Gallanough (2008) og Ainscow & Farrell (2002). Eksempelvis taler Dyson & Gallanough om "grus i maskineriet": Når der opleves forstyrrelser ("grus") af skolens praksis ("maskineriet"), må man både forholde sig til eleven som individ, men i lige så høj grad til den praksis, eleven mødes med. På den måde bliver forstyrrelser omskabt til at være *muligheder for udvikling*. Dette udviklingsorienterede perspektiv går igen flere steder i Undervisningsministeriets publikation.

Overordnet må man sige, at udgivelsen ikke fungerer som en neutral argumentation for en given måde, hvorpå man kan arbejde med "adfærd, kontakt og trivsel". Snarere må den ses som argumentation for Undervisningsministeriets valgte tilgang, der ønskes omsat til handling i praksis.

Et kritikpunkt kunne i den forbindelse være, at den viden og de redskaber, der findes i et mere psyko-medicinsk, måske undertones overmåde, til fordel for et organisatorisk perspektiv. Om end udgivelsen bestemt kan siges at være anerkendende overfor både organisatoriske og psyko-medicinske perspektiver, hvormed den kan siges at være transdisciplinær, ses en overvægt at fokus på organisatoriske forhold.

En tolkning på dette kan være, at udgivelsen ikke alene tjener det formål at være en ministeriel anbefaling, men at den også fungerer som et eksplicit opgør med en, efter forfatternes mening, for stor fokusering på psyko-medicinske perspektiver i dansk specialpædagogik. Om end dette opgør sikkert er sundt for områdets udvikling, kan tendensen være, at udgivelsen der med kommer til at nedtone eller overse psyko-medicinske forklaringer i tilfælde, hvor disse er relevante.

En definition

"Adfærd" defineres i ovennævnte udgivelse som et begreb, der "*på en neutral måde beskriver barnets handlinger, gøren og laden*" (Undervisningsministeriet: 2000 s. 12). Barnets adfærd, hensigtsmæssig eller uhensigtsmæssig, ses som et udtryk for elementer af den

personlighedskvalitet, barnet besidder. Ligeså anskues barnets adfærd for at være et udtryk for de miljømæssige påvirkninger, barnet har været udsat for i sin opvækst.

”Kontakt” forholder sig til barnet i sociale relationer: det være sig i relationer til individer, i socialiseringsprocesser i grupper, og i det hele taget i kontakten til de mennesker, barnet omgås. Socialitet og tilknytning antages i den forbindelse at være afgørende faktorer i barnets positive psykiske udvikling, samt muligheder for læring.

”Trivsel” siger noget om kvaliteten af barnets ”adfærd, kontakt og kontaktforhold”. Begrebet har både en subjektiv dimension (barnet oplever sig i trivsel), og en objektiv dimension (man kan se, om barnet er i trivsel). At være i trivsel defineres bl.a. som evnen til at *”opretholde situationsrelevante og afpassede følelser, herunder grundstemning”*(ibid.).

I et praksisrettet perspektiv opstiller forfatterne i den forbindelse et forholdsvist konkret bud på, hvad der er på spil, når man som elev *ikke* har problemer med ”adfærd, kontakt og trivsel”. Hvis der noteres vanskeligheder i nedenstående felter, falder det i forfatterens definition ind under genren ”adfærd, kontakt og trivsel” (ibid s. 35 - 36):

- *At kunne fremkalde positiv opmærksomhed*
- *At kunne være hengivne, aktive og kærlige*
- *At have gode arbejds- og døgnrytmer*
- *At have gode kommunikative evner*
- *At have gode kammeratskabsrelationer*
- *At være indre styrede frem for impulsstyrede*
- *At have haft en god tilknytning til omsorgspersoner*
- *At opleve følelsesmæssig støtte fra personer uden for familien*
- *At have en hverdag med succesoplevelser*

I ovenstående liste ses det, at ”adfærd, kontakt og trivsel” har med andre forhold at gøre, end de rent faglige. Der er dog i udgivelsen en klar anerkendelse af, at faglige problemstillinger og problemer i feltet ”adfærd, kontakt og trivsel” ikke altid kan (eller skal) skilles fra hinanden. Problemer i det faglige felt kan resultere i ”adfærd-, kontakt- og trivselsproblemer”, ligesom det omvendte forhold kan være på spil.

Endvidere ses det, at ”adfærd, kontakt og trivsel” som tidligere nævnt vedgår flere forhold, end blot individuelle, personlighedsmæssige, kognitive eller psykologiske (m.m.) forhold, om end disse dog er medtaget i listen: Medtaget er eksempelvis også forhold, der har at gøre med familiesituation, livsstil, kammeratskabsrelationer og kommunikative evner m.m.

Slutteligt opererer Undervisningsministeriets udgivelse med ”adfærd, kontakt og trivsel” som et dynamisk forhold. Heri ligger, at ”problemer med ”adfærd, kontakt og trivsel”” oftest indeholder et forløbsmæssigt element, der medvirker en udvikling (til det gode eller til det onde) af problemstillingen.

En AKT-problemstilling kan opstå akut (eksempelvis i forbindelse med en krise), eller den kan opstå som resultat af en længere proces. Ligesådan kan den afvikles akut, eller den kan tage længere tid at afvikle.

Pointen er, at anvendelsen af klassifikationen "adfærd, kontakt og trivsel" ifølge forfatterne ikke pr. automatik bør udløse en given intervention, ej heller udløse forventningen om et givet forløb, eller en forståelse af, at problemstillingen slet ikke kan afvikles.

Inklusion

Der refereres som sådan ikke til begrebet "inklusion" i udgivelsen. Der tales om "rummelighed" ved flere lejligheder, ligesom der tales om "integration", om end disse to begreber ikke anvendes ofte eller konsekvent.²⁵ Dette er et tydeligt eksempel på, at området har udviklet sig siden udgivelsen kom ud. Man må formode, at en ny og opdateret anbefaling vil være noget mere tydelig omkring inklusionsfænomenet, således at man ikke som i den værende udgivelse skal læse inklusionstænkningen ind i teksten.

Alligevel er der igennem udgivelsen en gennemgående linje, der harmonerer med flere af de inklusionsteorier, der tidligere er blevet udfoldet i denne afhandling.

Vi kan eksempelvis se udgivelsens opgør med kategoriserende tænkning, som et udtryk for de perspektiver, der også repræsenteres af bl.a. Ainscow & Farell (2002). Her er man optaget af alle børns status som specielle og unikke individer, der ikke uden videre kan inddeles i typificerede grupper. I Undervisningsministeriets udgivelse understreges det i den forbindelse, at ethvert barn er unikt, hvorfor enhver intervention eller pædagogisk strategi også må have et (gerne stort) element af individtilpasning.

I det hele taget er det anerkendende og ressourcefokuserede menneskesyn, der generelt præsenteres i Undervisningsministeriets udgivelse, meget lig det, der også findes i særligt den senere inklusionsrelaterede litteratur (se eksempelvis Alenkær et al: 2009). Her tænkes særligt på de etiske overvejelser omkring de marginaliseringstendenser, der involverer elever med særlige behov. Overvejelser omkring dette kommer eksplicit til kende i udgivelsen. Endvidere kan man se, at de demokratiske principper og tanker omkring socialt og medmenneskeligt ansvar, der eksempelvis præsenteres i Salamancaerklæringen²⁶, klinger igen igennem store dele af teksten.

Undervisningsministeriets udgivelse anerkender og anbefaler eksplicit anvendelsen af skoletilbud, der går ud over den enkelte skoles fysiske og geografiske grænser. Denne anerkendelse og anbefaling er dog på ingen måder betingelsesløs og generel, men den er til stede. Dermed kan man ikke sige, at udgivelsen er inklusionsorienteret på samme måde, som det perspektiv man finder i eksempelvis MIS (Ainscow et al: 2007). Her arbejder man i højere grad med en inklusionsdefinition, der har streng fokus på deltagelse (og fysisk tilstedeværelse) i geografisk lokalt placerede skoler.

Her ville det være formålstjenstligt, at man i en opdateret anbefaling forholder sig mere eksplicit til, hvordan begreberne "inklusion" og "eksklusion" forstås. Kan der være tale om

²⁵ Her tænkes der på den konsekvens, der ses i den senere litteratur på inklusionsområdet, eksempelvis Holmgaard (2004) eller Alenkær (2008a)

²⁶ Se net-henvisning i afhandlingens litteraturliste

”inklusion”, når man som elev er placeret i et segregeret tilbud uden for skolens mure? Forholder inklusion sig til ”placering” eller ”oplevelse”? Disse spørgsmål ville være relevante at tage op i en opdateret anbefaling.

Når ovenstående er sagt, så anbefaler Undervisningsministeriets udgivelse, at enhver specialpædagogisk indsats ydes så tæt på elevens naturlige, sociale kreds (dvs. den oprindelige klasse), som muligt. Men, siger forfatterne, integrationer ikke et mål i sig selv. Hvis en alternativ placering (dvs. væk fra det almene skolemiljø) ser ud til at tjene elevens behov, bør denne intervention forfølges. Tilknytningen til elevens oprindelige netværk og miljø bør i den forbindelse altid være et tungt vejende element, der bør overvejes nøje i den specialpædagogiske strategi.

Således bliver det tydeligt, at Undervisningsministeriets udgivelse anerkender (og i en vis grad anbefaler) det *nærskoleprincip*, der tidligere er omtalt i denne afhandling²⁷, men igen uden at være eksplicit her om. Dog med det forbehold, at den konkrete sag, og den konkrete elevs behov, altid prioriteres højere end det principielle element i den lokale placering.

Herved tilskriver forfatterne sig (i en grad) den forståelse, vi finder eksempelvis i Söders sociale integrations-begreb (Söder: 1979), eller i det deltagelsesbegreb, vi finder i The Manchester Inclusion Standard: målet må aldrig være den fysiske (og principielle) tilstedeværelse blandt ligesindede. Målet må altid være et undervisningstilbud, karakteriseret ved læringsmæssig kvalitet (på alle niveauer).

Med ovenstående in mente kan man sige, at arbejdet med ”adfærd, kontakt og trivsel” ifølge Undervisningsministeriets udgivelse bestemt er orienteret mod den tænkning, der findes flere steder i den ”inklusions-positive” litteratur og praksis (eksempelvis Alenkær: 2008a). I det følgende afsnit om det praktiske arbejde med ”adfærd, kontakt og trivsel”, henvises til yderligere overensstemmelser.

Alligevel italesættes AKT-arbejdet ikke eksplicit som *en inkluderende indsats*, men rettere som *en integreret del af skolens arbejde med specialpædagogiske problemstillinger*. Dette kan måske ses i lyset af udgivelsestidspunktet, år 2000, på hvilket tidspunkt inklusionsbegrebet (og de relaterede begreber) ikke nødvendigvis havde samme bevågenhed i den danske litteratur, som de har nu. Derfor falder anvendelsen af disse begreber ikke naturligt i en udgivelse som denne. Der er sikkert andre grunde, hvorom der ikke skal spekuleres yderligere her og nu.

Det praktiske arbejde

Synspunkterne på det praktiske arbejde med ”adfærd, kontakt og trivsel” er i udgivelsen kendetegnet ved en gennemgående ”helhedstænkning”. Her henvises både til:

- de *aktører*, der skal varetage arbejdet,
- de *arenaer*, hvori arbejdet skal udføres
- de *mål*, arbejdet retter sig imod.

²⁷ Se bl.a. afsnittet om School improvement strategies – det organisatoriske perspektiv, hvori der henvises til bl.a. Dysons arbejde her med.

Med denne "helhedstænkning" lægges der op til et interventionsperspektiv, der (næsten) i alle tilfælde involvere indsats, der bryder rammerne for individuelle, specialpædagogiske strategier. Her tænkes der på de traditionelle støtteindsatser, hvor en elev identificeres som havende et problem, hvor efter interventionen tilrettelægges som individuel støtte (enten i eller uden for elevens klasse/skole) (se eksempelvis Jørn Nielsen: 2004). Overordnet set opereres der med det synspunkt, at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" er et anliggende for hele skolen (inkl. elevernes forældre), det foregår i mange arenaer og der kan være flere end ét mål for indsatsen.

I udgivelsen gøres det ikke eksplicit, om arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" involverer deciderede "AKT-medarbejdere". Faktisk anvendes dette begreb ikke i udgivelsen. Ikke så meget desto mindre anfører forfatterne, at arbejdet kan være krævende at udføre, hvorfor skolens professionelle aktører må besidde en række personlige og faglige kvalifikationer. Disse kvalifikationer (herunder særligt de personlige), ekspliciteres som nogle, der adskiller sig fra de traditionelle, faglige, specialundervisningskvalifikationer. Arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" kan, siger forfatterne, være krævende og opslidende, hvis man som professionel ikke har disse metodiske/videnskabelige og personlige kvalifikationer i orden.

Dermed kan det siges, at udgivelsen i et omfang lægger op til, at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" involverer særligt uddannet personale, om end denne type personale ikke endeligt afgrænses eller navngives som faggruppe.

Dette må siges at være et kritikpunkt. I en officiel anbefaling, hvori et fagområdet beskrives, ville det være ønskeligt at karakterisere de fagfolk, der skal fungere inder for rammerne af samme. Som vi senere skal se i denne afhandling, er det et væsentligt problem for AKT-medarbejderne, at de ikke har en titel, en homogen fagbeskrivelse eller en centralt akkrediteret uddannelse. Givetvis kunne dette imødekommes ved, at man i en officiel anbefaling opstiller basale rammer for, arbejdsområdets aktører, hvilket som nævnt ikke er tilfældet.

Det understreges, at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" kræver flere aktører, end blot skolens specialundervisningspersonale. Opgaven involverer de "almindelige" lærere og pædagoger, skolens ledelse, skolens samarbejdspartnere og elevernes forældre. Igen her ses en kobling til flere af de perspektiver, vi tidligere har set i inklusionslitteraturen. Særligt tænkes her på det perspektiv, at mulighederne for inklusion øges, hvis aktørerne i de almene læringsmiljøer er villige til at deltage aktivt og eksperimenterende i specialpædagogiske problemstillinger (Ainscow, Booth & Dyson: 2004).

Arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" kan ifølge udgivelsen foregå i en mængde forskellige arenaer, herunder både inden for, og uden for, klassens og skolens fysiske rammer. I disse arenaer kan der være fokus på både den individuelle elev, men også på elevens jævnaldrende, elevens forældre, de professionelle, eleven har med at gøre, samt skolens ledelse.

Dermed lægger udgivelsen op til en praksisforståelse, der afviger fra et rent individorienteret interventionsperspektiv, -sådan som det eksempelvis ses i det traditionelle, psyko-medicinske

perspektiv. Alligevel anerkender forfatterne eksplicit, at det nogle gange er nødvendigt med individorienterede og personlighedsfokuserede interventioner i samspil med indsatser i andre arenaer, hvorved det transdisciplinære perspektiv endnu en understreges.

Samtidig opererer udgivelsen med det synspunkt, at specialpædagogiske interventioner i området "adfærd, kontakt og trivsel", altid bør forsøges integreret i det almene skolearbejde. Der bør som udgangspunkt ikke etableres *parallelle forløb*, i den forståelse vi eksempelvis ser hos Tetler (2000). Når det alligevel er nødvendigt, bør der være høj grad af fokus på, og planlægning af, indsatser, der på sigt bevæger eleven tilbage i det almene (i muligt omfang).

Som nævnt er det tydeligt i udgivelsen, at AKT-interventioner handler om andet end blot den enkelte elev. Det er i høj grad de professionelle og disses pædagogiske strategier og personlige holdninger, det handler om. Derfor understreges det flere gange, at arbejdet med held kan have karakter af refleksive settings eller møder af supervisionskarakter, hvori opgavens professionelle aktører udvikler strategier og løsningsmuligheder.

I udgivelsen italesættes det ikke eksplicit, hvem der skal tage initiativ til (og evt. også lede) ovennævnte, dialogiske processer. Eller retter: PPR nævnes flere gange som en oplagt rolleindehaver, men det siges ikke tydeligt, om også andre kan påtage sig opgaven. Hermed gøres det ikke klart, om forfatterne er af den opfattelse, at skolens eget personale kan/skal initiere intern supervision.

Dette afspejler sig igen i denne afhandlings konklusioner, i hvilke den usikkerhed, der eksisterer iblandt AKT-medarbejderne og deres samarbejdspartnere, kommer til udtryk. Givet vis ville denne usikkerhed have været hjulpet, hvis den officielle anbefaling i højere grad rammesatte arbejdet med AKT på et rådgivningsstrukturelt niveau.

Opsummerende kan man sige, at arbejdet i praksis (i udgivelsens perspektiv) har mange facetter, hvoraf flere adskiller sig fra traditionel, specialpædagogisk praksis. Særligt understreges det, at arbejdets mål kan være flere, end blot at få den enkelte elev bragt i en tilstand, hvor "adfærd, kontakt og trivsel" ikke længere er et problem. Målene kan ud over de individorienterede indsatser være udvikling af en refleksiv team-kultur, en mere dynamisk og fleksibel skoleorganisering, et effektivt samarbejde imellem skolen og dens eksterne samarbejdspartnere, en bedre skoleledelse eller generel udvikling af de pædagogiske strategier, der anvendes i undervisningen.

Hermed skriver forfatterne sig ind i Ainscows fundamentale tænkning, hvori han som tidligere nævnt ekspliciterer, at "inklusionsudvikling er det samme som udvikling af den almindelige skole" (Ainscow 1999).

"Adfærd, kontakt og trivsel" som begreb – opsummeret

Med udgangspunkt i Undervisningsministeriets udgivelse "*Adfærd, kontakt og trivsel – synspunkter på undervisning af børn med særlige behov*" (2000) opstilles herunder en kort rammer for, hvordan begrebet anvendes i denne afhandling:

- Når det iagttages, at en given elev udviser en type adfærd, der ikke befordrer positiv trivsel og udvikling hos eleven selv, eller hos eleverne omkring eleven, defineres dette som en "AKT-problematik".
- En AKT-problematik kan ikke eksistere uafhængigt af en elev. En familie, en lærer eller en skoleleder kan ikke (i sig selv) have AKT-problemer. Der er altid én eller flere elever involveret.
- En AKT-problematik er et udtryk for samspillet mellem flere faktorer, her under eksempelvis:
 - Individuelle faktorer (eksempelvis elevens kognitive apparat)
 - Kontekstuelle faktorer (den situation, problemet opstår i)
 - Anvendt pædagogik og undervisningsstrategi
 - Undervisningsmiljø
 - Familiemæssige og sociale forhold
 - Relationer til jævnaldrende og voksne
 - Holdninger og normer, sådan som de kommer til udtryk hos skolens professionelle.
- Fordi AKT-problematikker er et samspil mellem flere faktorer, kan man ikke tale om AKT-børn eller AKT-elever.
- En AKT-problematik kan defineres som eksisterende, uden at der forefindes en psykiatrisk diagnose hos den involverede elev.
- En AKT-problematik lægger op til handlinger (dvs. interventioner) der retter sig imod flere felter, eksempelvis:
 - Eleven selv
 - Relationerne til elevens jævnaldrende
 - Den måde eleven undervises på og kommunikeres med
 - Det undervisningsmiljø eleven befinder sig i
 - Elevens familie
 - M.fl.

Den aktuelle bekendtgørelse og vejledning

Der er i skrivende stund²⁸ en nyere specialundervisningsbekendtgørelse²⁹ end den, som ovenstående udgivelse tager udgangspunkt i. Der findes i forbindelse her med ligeledes en nyere vejledning³⁰. Der findes dog ikke en særskilt bekendtgørelse og vejledning for AKT-

²⁸ Efterår 2009

²⁹ Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25013>

³⁰ Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114197>

området, hvorfor "*Adfærd, kontakt og trivsel*"... stadig kan ses som det mest konkrete, officielle dokument, der eksplicit forholder sig til folkeskolens arbejde med AKT.

Endvidere skal det bemærkes, at den nye bekendtgørelse og vejledning var ganske ny, mens denne afhandlings empiri blev indsamlet. Derfor må man i visse tilfælde være forsigtig med at tolke empirien i forhold til disse.

Den nye vejledning og bekendtgørelse tager bl.a. højde for de organisatoriske ændringer, der blev implementeret i forbindelse med kommunalreformen i 2007: her handler det særligt om nedlæggelsen af amterne til fordel for de kommunale administrationer. På mange måder følges i øvrigt den tone, der fandtes i den tidligere bekendtgørelse. Eksempelvis er bekendtgørelsen optaget af et forholdsvist inkluderende udgangspunkt for organisering af specialundervisning, der implementerer høj tilknytning til det almene læringsmiljø og lav grad af elev-udskillelse.

På enkelte punkter ses dog en eksplicit diskrepans imellem "*Adfærd, kontakt og trivsel*" og den nye bekendtgørelse og vejledning. Som Egelund tidligere blev inddraget i forhold til (Egelund: 2006), italesætter både bekendtgørelsen og vejledningen problemets *udspring* som "eleven", og ikke som den situation, eleven befinder sig i: Specialpædagogiske indsatser fordrer indstilling af *eleven* og "pædagogisk-psykologisk vurdering" af *eleven*.

Dermed kan man i en hvis grad sige, at den nye bekendtgørelse bevæger sig tættere på en individfokuseret tilgang, end det perspektiv, der ses i "*Adfærd, kontakt og trivsel*".

I både bekendtgørelse og vejledning kan man dog se, at det diagnostiske perspektiv er nedtonet, til fordel for et mere overordnet og systemisk problemvurderingsgrundlag: eleven behøver nu ikke at være "syg" (i klinisk forstand, dvs. diagnosticeret), for at få hjælp, der kan være andre faktorer, der hjælper til at opretholde problemet (eksempelvis elevens familie). Ikke desto mindre er både vejledning og bekendtgørelse på det rent sproglige niveau eksplicit optagede af, at sætte eleven i problemfeltets centrum.

Når det kommer til den specialpædagogiske indsats i praksis, ses der større sammenhæng mellem "*Adfærd, kontakt og trivsel*" og hhv. den nye bekendtgørelse og vejledning. Her understreges det, at alternative undervisningsstrategier, undervisningsorganisering og holddannelse inden for rammerne af det almene, må ses som væsentlige og uomgængelige interventioner. Dermed henviser teksterne til problemløsningsstrategier, der implementerer forandringer i elevens overordnede læringskontekst, hvilket igen medvirker forandringer der påvirker andet og mere end bare eleven som individ. Hermed lægges der, måske ikke helt så eksplicit som i "*Adfærd, kontakt og trivsel*", op til et specialundervisningsperspektiv, der er forholdsvist relationelt og systemisk i sit fundament.

Kritik

Som værende en af de første tekster af sin type på området, fungerer den eksisterende udgivelse fint. Den lancerer AKT-begrebet, adskiller det fra den traditionelle, fag-faglige specialundervisning, og lægger dermed kimen til et nyt, selvstændigt fagområde på

folkeskoleområdet. I den forbindelse lægger udgivelsen op til en række nye, livgivende forståelsesmæssige perspektiver på problemløsning, i sit eksplicite opgør med kategoriserende og individ-orienteret tænkning.

I forhold til denne afhandlings definition af inklusion (ad. MIS), kan det imidlertid være et problem, at der officielt eksisterer så markant et skel imellem den specialundervisning der har fokus på "læring" (den traditionelle specialundervisning"), og den specialundervisning, der har fokus på "deltagelse" (AKT-området). I en opdateret anbefaling kunne det måske være ønskeligt, at forfatterne forholdte sig eksplicit til inklusionsbegrebet, og i den forbindelse, hvordan "AKT-arbejdet" står i relation til det lærings-element, der fokuseres på i MIS.

Udgivelsen kommer endvidere til kort i forhold til implementering af nyere forskning på området, nye begreber og nye erfaringer. Dette er ganske naturligt, da der pt. er gået ti år siden udgivelsen så dagens lys. Derfor kunne man med rette sige, at udgivelsen ikke længere er decideret *aktuel*.

Det kunne være interessant, at udgivelsen var mere tydelig omkring sit specialpædagogiske begrebsapparat, sådan som det eksempelvis udfoldes i denne bog. Altså, en eksplicit anvendelse af eksempelvis begreberne "psyko-medicinsk", "organisatorisk" og "transdisciplinært" (eller deres pendanter), således at der skabes en klar kobling til den retorik, der dominerer de centrale udgivelser på området i dag.

Slutteligt kunne det være formålstjenligt, at den ministerielle anbefaling i højere grad opstiller anbefalinger til, hvordan rammerne til en velfungerende AKT-indsats etableres på skolerne. Mht. folkeskolens øvrige fag, er der forholdsvis lange traditioner for, hvordan praksis tilrettelægges og udføres med bedst muligt udbytte. Disse lange traditioner eksisterer af gode grunde ikke for AKT-faget, der endnu er i sin vorden.

Som det ses i den nedenstående praksisundersøgelse, er det faktisk ofte i rammesætningen omkring indsætterne, at der opstår vanskeligheder. Derfor kunne det være formålstjenligt, hvis der i muligt omfang blev opstillet en række anbefalinger på mere strukturelt niveau for selve AKT-medarbejderen. I den forbindelse ville det være klædeligt, at ministeriet afgjorde, hvilken job-titel den medarbejder, der har særlige forpligtelser på AKT-området, har. Hedder det "AKT-medarbejder", "AKT-ressourceperson" eller "AKT-vejleder"?

Del 3 - Metode

Videnskabsteoretisk baggrund

I denne afhandling tages grundlæggende udgangspunkt i et socialkonstruktionistisk og narrativt videnskabssyn. Dette kommer særligt til udtryk i interviewundersøgelsen, hvor interviewene anskues som socialt konstruerede størrelser, ikke som objektive spejlinger af virkeligheden.

I det nedenstående afsnit udfoldes kort denne videnskabsteori, ved først at skitsere den konstruktivistiske position, for der efter at kaste lys på hhv. socialkonstruktionistisk og narrativ teori.

Konstruktivistiske og socialkonstruktionistiske teorier

I et konstruktivistisk perspektiv erkendes virkeligheden ikke objektivt, men *subjektivt*. Virkeligheden er med andre ord *observatørafhængig*.

De konstruktivistiske teorier beskriver *hvordan mennesket erkender verden*, ikke den *ontologiske* virkelighed. Derfor kan den konstruktivistiske teoridannelse defineres som en *epistemologi*. Der er fokus på, hvordan mennesket organiserer sin erkendelse, hvordan den objektive virkelighed er en logisk³¹ umulighed, og hvordan virkeligheden er en kvalificeret størrelse, i stedet for en kvantificeret størrelse.

Maturana (i Hermansen:1996 og i Lundby:2000) argumenterer for, at virkeligheden uden for det menneskelige system indtages og vurderes af mennesket, hvorved beskrivelsen af virkeligheden (ikke virkeligheden selv) opstår/konstrueres i bevidstheden. Mennesket vælger selv, hvad det vil indtage, hvorfor to mennesker som sagt ikke kan have den nøjagtig samme konstruktion af verden.

Man kan opdele konstruktivismen i to grundlæggende udgaver: Radikal konstruktivisme og operativ konstruktivisme.

Radikal konstruktivisme

Glaserfeld er en af eksponenterne for den radikale konstruktivisme. Menneskets virkelighedsforståelse er selvreferentiel, hvorfor alt, hvad mennesket siger om verden, blot er projektive produkter af subjektets forståelse af verden (Glaserfeld: 1988).

Mennesket opdager og skaber sin egen verden på baggrund af hypoteser eller antagelser om forskellige dele af virkeligheden. Virkeligheden spejles ikke i mennesket, den repræsenteres og konstrueres af det aktivt fortolkende menneske, hvorfor virkeligheden fundamentalt set er

³¹ Logisk ifølge tilhængere af denne teoretiske retning.

en subjektiv og hypotetisk størrelse. Virkeligheden eksisterer ikke (på ontologisk niveau), den er en konstruktion.

Operativ konstruktivisme

Luhmann (der også nævnes i min udfoldelse af inklusionsbegrebet) argumenterer i modsætning til Glaserfeld for, at verden rent faktisk eksisterer (Luhmann: 1998), men samtidigt, at den menneskelige bevidsthed og omverdenen er to strengt adskilte forhold. Den menneskelige bevidsthed indeholder *skel* eller *forholden sig til* noget, det gør omverdenen ikke - den er bare som den er.

Derfor er der ingenting i omverdenen, der svarer til *erkendelsen* og mennesket har ingen direkte adgang til verden. Mennesket må aktivt (operativt) forholde (skelne) sig til det perciperede. Luhmanns konstruktivisme er derfor defineret som *operativ* konstruktivisme.

Han tager udgangspunkt i den aktive menneskelige erkendelse som et *system - omverdensforhold*. Mennesket er et system af processer, der aktivt assimilerer informationer, indpasser dem i de forhold, individet allerede er bekendt med, og akkommoderer dem, omstrukturerer de tilstedeværende skemaer og tilpasser sig nye ubekendte forhold.

Luhmann beskriver således en *systemisk* erkendelsesteori. Virkeligheden opstår som funktion af spillet mellem de elementer der udgør systemet. De enkelte elementer betinger hinanden indbyrdes, hvorfor man ikke i et systemisk perspektiv kan tale om "årsager".

Når systemet og omverdenen møder hinanden, eller der hvor systemet aktivt søger at møde verden, kalder Luhmann det for en *strukturel kobling*. Det der iagttages og det der iagttager er i forbindelse med hinanden og virkelighedskonstruktionen påvirkes af denne forbindelse.

Forståelsen af verden opstår som en fortløbende assimilation og akkommodationsproces, en relativ *autopoietisk* udvikling fra det enkelte til det mere komplekse. Med autopoiesis refereres der til, at det lukkede system skaber sig selv.

Socialkonstruktionisme

Hvor konstruktivismen fokuserer på det enkelte menneske og dermed er en radikalt individualistisk teori (Tønnesvang: 2003), fokuserer socialkonstruktionismen på idéen om relationer mellem mennesker, hvor systemer af sprog og adfærd skaber grundlag for menneskets forståelse for virkeligheden. Socialkonstruktionismen kan dermed karakteriseres som *relationsorienteret*.

Mennesket iagttager og indtager verden nogenlunde på samme måde som konstruktivismen grundlæggende beskriver det. Men det er først når mennesket går i *menings-forhandling* med et andet menneske, at det skaber mening i sin iagttagelse.

Virkeligheden er en størrelse der ikke opstår observatøruafhængigt (som i positivismen), heller ikke kun observatørafhængigt (som i konstruktivismen), men der imod *inter-subjektivt*, dvs. som en *forhandlet* størrelse i mellem to subjekter. "Forhandlet" henviser til det der sker når to iagttagelser kastes sprogligt ind i det dialogiske felt mellem to subjekter, hvor der så skabes en fælles forståelse for virkeligheden.

Med socialkonstruktionismen afvises den positivistiske tankegang. Virkeligheden kan ikke beskrives som *det, den er*. I stedet rettes fokus på den *mulige fortolkning* af virkeligheden.

Gergen anlagde tidligt i den narrative psykologis historie en fortolkningsorienteret tilgang til psykologiske fænomener (se eksempelvis Gergen & Gergen: 2005 og Gergen: 2006). Han interesserede sig for, hvorledes mennesket opfatter og værdsætter sig selv, afhængigt af i hvilke sociale relationer, mennesket indgår i. Han observerede i forsøg, at mennesker ændrede karakter, alt efter hvilken type personer de indgik i relationer med (Bruner: 1999). Gergen tilføjede to almengyldigheder, nemlig den menneskelige evne til *refleksivitet* over fortiden, hvormed mennesket kan ændre nutid eller fortid, samt menneskets evner til at se *alternativer*, hvormed mennesket kan se nye handlemuligheder (Gergen: 2006).

I de positivistiske teorier forholder sproget sig til virkeligheden. Man antager her, at sproget med nøjagtighed kan beskrive den ontologiske virkelighed. Sproget er en pålidelig forbindelse mellem *det derude* (den objektive verden) og *det derinde* (den mentale verden).

Socialkonstruktionismen fokuserer i stedet på den subjektive fortolkning af det sprog, vi anvender til at beskrive virkeligheden, hvorved sproget konstruerer et billede af virkeligheden, men ikke den egentlige virkelighed.

Dermed kan man sige, at der uden sprog ikke findes nogen fortolkning af virkeligheden. Som konsekvens deraf har det sprogbrugende menneske eneret på meningen i virkeligheden. Spædbarnet indtager eksempelvis en nonverbal verden og kan ikke strukturere overordnet mening i oplevelserne, før det kan beskrive dem. Dyr har heller ikke noget sprogligt apparat, hvorved altså sproget i den narrative meningsdannende konstruktion bliver konstituent for et specifikt menneskeligt forhold.

Fortælling som erkendelse

Med en socialkonstruktionistisk virkelighedsforståelse lægges vægt på udveksling af mening *mellem* mennesker. Forståelsen af virkeligheden opstår i den sproglige interaktion mellem mennesker hvor fortællingen, eller narrativet, bruges som redskab til at organisere beskrivelsen af de oplevelser, der forhandles i den aktuelle interaktion.

Narrativet kan beskrives som *værktøjet* hvormed den virkelighed, der konstituerer bevidstheden, begribes. Vi benytter fortællingen til at identificere os selv i forhold til andre og os selv. Fortællingen om hvad man så i fjernsynet i går, om turen i bussen eller om den bog, man lige har læst, er ikke blot referater af handlinger, men også aftegninger af det *selv*, der var involveret i handlingen. I den forbindelse anvendes begrebet *selvfortælling*, fortællinger der ikke alene siger noget om fortællingens umiddelbare indhold, men også om den der fortæller fortællingen (selvet).

Livshistorien

De fortællinger, der fortælles i denne afhandlings undersøgelsesmateriale (interviewdelen), kan i en grad defineres som "livshistorier". Peter Kemp (1996) opdeler i den forbindelse "fortællingen" i tre kategorier eller niveauer:

1. Livshistorie
2. Urfortælling
3. Grundfortælling

I det nedenstående skitseres kun livshistorien, og ikke de to øvrige kategorier.

Livshistorien er den fortælling, mennesket beretter om sit liv, sine forestillinger, sine mål og sin væren som menneske blandt mennesker. Mennesket indretter sin levede erfaring i tidsligt organiserede episoder for at opnå en forståelse for meningen i egne handlinger. Livshistorien kan altså betragtes som den meningsenhed, der skaber en kontekstuel ramme om levet erfaring. Ingen livshistorie – intet meningsfuldt liv.

Et af problemerne ved livshistorien er, at vi kun kender den i brudstykker af oplevelser, som vi i fortællingskonstruktionen vægter og bruger i det omfang, vi finder nødvendigt. Vi lever altså i livshistorien, men kan aldrig fortælle *hele* historien. Vores fødsel er uden for vores egen erindring og vores død kan vi selvsagt ikke berette om. Ingen fortælling ville kunne fortælle livshistorien til fulde. End ikke en selvbiografi ville yde livshistorien retfærdighed, da forfatteren (selv´et) i nedskrivningsøjeblikket må underkaste fortællingen redaktionelle fortolkninger, vægtninger og gendigtninger, hvor erindringen svigter.

Livshistorien er altså en konstruktion af episodiske brudstykker, fortalt af mennesket selv, mens det lever. Mennesket kender ikke hele historien, men ved, at det er medspiller i en uendelig række begivenheder, det kan fortælle om.

Meningen med fortællingen opstår i korrespondancen mellem fortæller og tilhører, hvor fortællingen dekonstrueres og efterfølgende nykonstrueres. Livsfortællingen kan altså ses som en subjektiv dynamisk spejling af menneskets tidsligt strukturerede erfaring. Den fremstiller eksplicit og implicit en *fornemmelse* for, hvad der er rigtigt/sandt i en given situation.

Da livshistorien er en subjektiv konstruktion, er det fundamentalt set ikke et spørgsmål, om den er "sand". Spørgsmålet er, om den er sandsynlig eller gyldig, og om den giver mening for fortælleren og tilhøreren.

Implikationer for afhandlingens metode

Det socialkonstruktionistiske og narrative videnskabsteoretiske grundlag kommer særligt til udtryk i denne afhandlings interviewundersøgelse. Her antages det netop, at interviewene

ikke er objektive målinger af en given virkelighed, men at de er konstruktioner baseret på interviewpersonens virkelighedsforståelse, personlighedskarakteristik og tilværelsestolkning m.m.

Da interviewet foregår i en social situation, dvs. i samvær og samspil med intervieweren, har det interviewpersonen fortæller, retning imod intervieweren, og påvirkes af dette afsender/modtager-forhold. Dermed bliver interviewet en social konstruktion, der er betinget af den kontekst, hvori det bliver fortalt.

Hertil lægger interviewmetoden op til interviewpersonens mulighed for fri fortælling. Dermed tilføres de informationer, der fremkommer i interviewet forholdsvis tydelige elementer af temporalitet, kontekst og perspektiv. Særligt det sidste forhold, "perspektivet", er interessant i forhold til denne afhandlings undersøgelse af grundlæggende, specialpædagogiske perspektiver.

I forhold til spørgeskemaundersøgelsen kan man kun lidt vanskeligere se det socialkonstruktionistiske udgangspunkt. Respondenternes svar er i højere grad baserede på retrospektive og opsummerede erindringer og vurdering, end de er baserede på objektive målinger. Dermed kan man sige, at svarene er subjektive og konstruktivistiske. Disse svar gives på baggrund af en udefrakommende spørgsmålsstiller, der bevidst sætter fokus på nogle forhold (mens andre forhold udelades af fokus). Dermed er denne udefrakommende spørgsmålsstiller medkonstruktør af det svarmateriale, der fremkommer.

Det endelige "virkelighedsbillede", dvs. denne afhandling, kan således beskrives som en fortolkning af nogle subjektive svar givet af svarpersonen, på foranledning af de spørgsmål, som spørgsmålsstilleren har valgt at stille. Dermed bliver det i mødet imellem spørgsmålsstiller og svarperson, at "virkelighedsbilledet" konstrueres.

Undersøgelsens design

Afsæt

Denne undersøgelse tager som nævnt udspring i min daværende ansættelse som organisationspsykolog i Esbjerg Kommunes Pædagogiske Psykologiske Rådgivning. Udvælgelsen af undersøgelsesfeltets geografiske og tematiske område, falder derfor naturligt: Arbejdsgiveren ønskede, at undersøgelsen skulle forholde sig til et fænomen i Esbjerg Kommune, og dette fænomen skulle befinde sig inden for rammerne af Esbjerg Kommunes skolevæsens virkefelt.

Da man på daværende tidspunkt savnede konkret viden om skolernes arbejde med "*adfærd, kontakt og trivsel*", blev dette emne valgt som genstand for det projekt, denne afhandling er skrevet i forbindelse med.

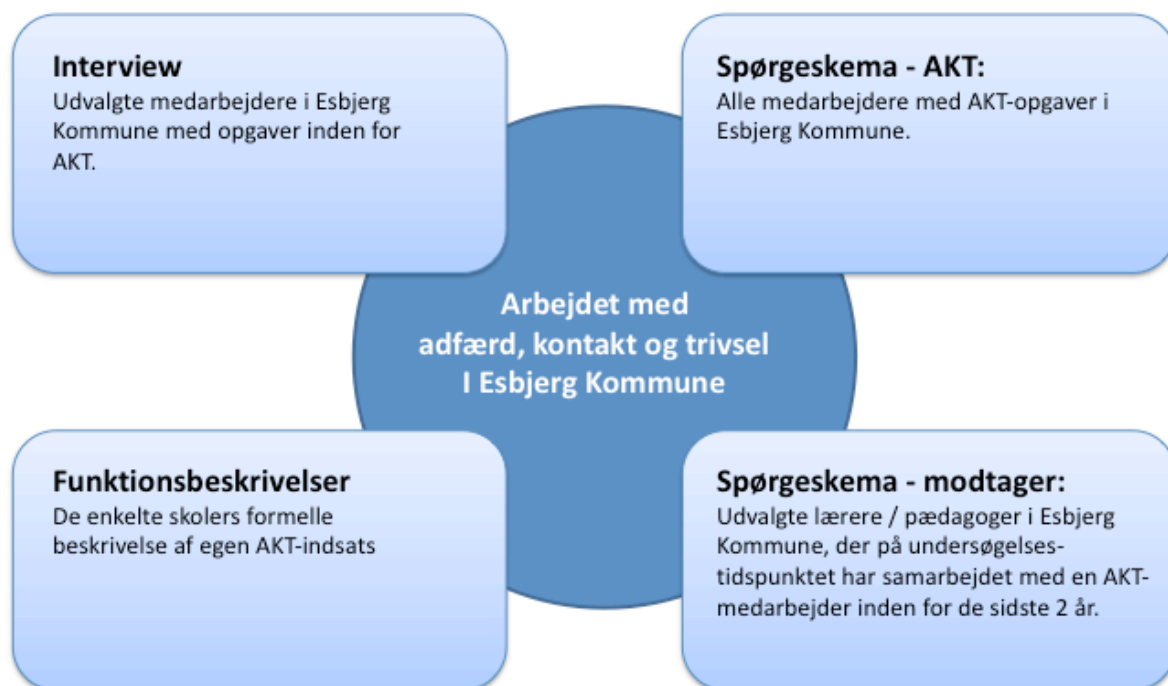
Datamaterialet til nærværende undersøgelse blev indsamlet i perioden maj 2007 til maj 2008, dvs. umiddelbart efter den omfattende kommunale strukturændring, der trådte i kraft 1. januar 2007. Af samarbejds-strategiske årsager ønskede PPR's ledelse, at undersøgelsen skulle omfatte alle "Ny-Esbjergs" skoler, således at den ikke signalerede et ensidigt fokus på den oprindelige Esbjerg Kommunes skoler.

Undersøgelsens specifikke mål er at komme frem til en beskrivelse og en analyse Esbjerg Kommunes AKT-indsats, set fra en professionel synsvinkel. Dvs. at undersøgelsen fokuserer på den måde, hvorpå medarbejderne (og til en hvis grænse også skolens ledere) *forstår* og *handler* i forhold til opgaver, der relaterer sig til elevernes "*adfærd, kontakt og trivsel*".

Disse forståelser og handlinger perspektiveres efterfølgende ind i en generel specialpædagogisk forståelsesramme.

Triangulering

Undersøgelsen er sammensat af 4 forskellige del-undersøgelser, som man kan se det illustreret i modellen her under. Dermed lægges der an til en triangulering af undersøgelsesmaterialet, hvormed de forskellige del-undersøgelser kan spejles i hinanden.



Launsø og Rieper (2000) og Holstein (i Lunde & Ramhøj: 2003) opstiller fire typer af forskningsmæssig triangulering, som her under skitseres i min formulering:

1. **Metodetriangulering:**

Kombination af kvalitative og kvantitative dataindsamlingsmetoder. Ofte er det tilfældet, at den ene metode er hoved-metoden, mens den anden, eller de andre, metode (-r) supplerer hovedmetoden.

Det kan forekomme, at den ene type data (eksempelvis den kvalitative) giver et billede af undersøgelsesfeltet, der er væsentligt forskelligt fra anden type data (den kvantitative). Dette betyder ikke at den ene type data udelukker den anden, men snarere at de to typer data beskriver forskellige synsvinkler på virkeligheden.

Metodetriangulering er således ikke nødvendigvis et redskab, der anvendes til at kontrollere det ene sæt resultater med det andet (Holstein i Lunde & Ramhøj: 2003), men kan være et redskab til øge mulighederne for indsigt i et givet felt.

2. **Kildetriangulering:**

Kombination af flere forskellige data-kilder, inden for samme metode. Denne metode kan som den ovenstående give et mere nuanceret billede af forskningsfeltet, i hvilken forbindelse de forskellige kilder både kan understøtte og modsige hinanden.

3. **Observatørtiangulering:**

Flere observatører eller analytikere arbejder med dataindsamling og analyse, inden for en og samme metode. De forskellige perspektiver på samme undersøgelsesfelt kan

understøtte undersøgelsens validitet, idet tolkninger og iagttagelser til stadighed bliver udfordret og reflekteret i fællesskabet imellem de deltagende forskere.

4. **Teoritriangulering:**

Datamaterialet studeres ud fra flere forskellige teorier. Igen handler det om via forskellige teoretiske tilgange af beskrive og analysere undersøgelsesmaterialet detaljeret og indsigtfuldt. Dette sker i denne metodik ved at lade forskellige teoretiske perspektiver spejle sig i hinanden.

Denne undersøgelse tager afsæt i den første af de fire ovenstående kategorier, i det der anvendes både kvalitative og kvantitative dataindsamlingsmetoder. Med reference til Mainz (i Lunde & Ramhøj: 2003) søges der via metodisk triangulering at tilføre validitet til undersøgelsen, igennem flere forskellige undersøgelsesmetoder i kombination med hinanden.

En åbenlys ulempe ved den anvendte metodetriangulering er, at undersøgelsesmaterialet er forholdsvist omfattende, hvorved enkeltheden i undersøgelsen forsvinder (Holstein: *ibid*). Fordelene er imidlertid, i min vurdering, flere end ulemperne. Til gengæld antages det, at kombinationen af flere dataindsamlingsmetoder i denne undersøgelse, giver et mere holistisk billede af undersøgelsesfeltet. Dette kunne ikke i samme grad opnås ved kun at anvende én metode.

I denne undersøgelse er interviewundersøgelsen den primære undersøgelse, mens de øvrige undersøgelser (om end de også er ganske omfattende) hovedsageligt supplerer interviewundersøgelsen.

Fravalg af undersøgelsesfelter

Med de valgte undersøgelsesfelter, er der bevist foretaget en række fravalg, hvor af nogle i en mere omfangsrig undersøgelse måske kunne have været valgt medtaget. Disse nævnes her under:

Effekt

Allerførst bør det siges, at undersøgelsen ikke beskæftiger sig med *effekten* af arbejdet med AKT i Esbjerg Kommune. Herunder særligt, hvorvidt AKT-indsatsen har den effekt, at bevægelsen mod øget inklusion styrkes. At skulle tilføje en sådan effektmåling, ville overstige rammerne for nærværende afhandlings muligheder.

Dette er først og fremmest tilfældet, fordi "inklusion" kan forstås, og derfor også vurderes/måles på en mængde forskellige måder. Er inklusion et udtryk for noget rent kvantitativt (eksempelvis "hvor mange elever med definerede adfærdsmæssige vanskeligheder modtager undervisning i en almindelig skole"), eller er begrebet udtryk for noget mere kvalitativt (dvs. den enkeltes oplevelse af at være en værdifuld del af et givet fællesskab)? Man kunne med udgangspunkt i denne afhandlings teori-apparat argumentere for begge dele.

Uanset ville en dækkende effektmåling betyde en (ganske omfattende) data-indsamling, der både interesserede sig for elev-statistikker, men også for indsamling af data, der knytter sig til "de inkluderede elever" oplevelse af at være "inkluderede".

Skulle det være muligt at indsamle ovennævnte data, ville det stadig være svært at stadfæste en sikker korrelation mellem hhv. den indsamlede data og skolens specifikke AKT-indsats.

Derfor er det i denne omgang fravalgt, at undersøge AKT-arbejdets effekt. Det ville dog være et oplagt projekt at kaste sig over ved en anden lejlighed.

Interview af modtagere

I undersøgelsen "taler" AKT-medarbejderne via to medier: de svarer på spørgsmål, og de bliver interviewet. AKT-medarbejdernes professionelle samarbejdspartnere, dvs. skolernes lærere og pædagoger, får kun lov at komme til orde via ét medie, nemlig deres spørgeskema.

Man kunne muligvis have kommet frem til en række spændende opdagelser, ved på samme måde som med AKT-medarbejderne, også at gennemføre interviews med repræsentanter fra modtagergruppen.

Dette er fravalgt pga. de omfangsmæssige begrænsninger, der desværre ligger i et projekt af nærværende art.

Ledelse

I undersøgelsen er skolernes ledelse (-r) repræsenteret via de indsamlede funktionsbeskrivelser. I hvert fald forholder det sig således, at en funktionsbeskrivelse kun formelt er gyldig, hvis den eksisterer med ledelsesmæssig godkendelse.

Man kunne, hvis projektypens omfangsmæssige begrænsninger tillod det, have lagt mere vægt på de perspektiver (af forskellig art, eksempelvis specialpædagogisk og skoleorganisatorisk), der eksisterer på Esbjerg Kommunes ledelsesniveau. Antageligt ville disse perspektiver være medspillende faktorer i AKT-indsatsens endelige udtryk.

Ultimativt kunne man interessere sig for, hvilke perspektiver der findes på Esbjerg Kommunes skoleafdelings højeste ledelsesniveau, dvs. hos skolechefen, og måske endda på niveauet her over, dvs. hos sektorchefen. Antageligt kunne disse perspektiver også være medspillende faktorer i AKT-indsatsens endelige udtryk.

Igen er dette fravalgt pga. omfangsmæssige begrænsninger.

Alle andre aktører end skolens egne, professionelle aktører

Undersøgelsen interesserer sig som nævnt specifikt for *arbejdet med AKT*. Derfor er undersøgelsesfeltet begrænset til skolens egne, professionelle aktører på området.

Man kunne dog sagtens forestille sig, at særligt tre grupper af potentielle interessenter kunne bidrage med værdifuld data i ovennævnte hensigt:

Først kunne man undersøge, hvordan arbejdet med AKT opleves af den gruppe mennesker, der er oftest er genstand for indsatsen, nemlig eleverne. Givet vis kunne det være værdifuldt at finde ud af, om hin eller anden indsats påvirker, at eleven oplever øget mulighed for "tilstedeværelse, deltagelse og læring".

Dernæst kunne man undersøge, hvilke konsekvenser arbejdet med AKT har for elevernes forældre. Altså: når skolen (eller AKT-medarbejderen) vælger en given AKT-strategi, hvilke effekter har dette så i elevens familie, og dermed hos forældrenes oplevelse af skolen?

Slutteligt kunne man undersøge, hvordan skolens interne arbejdet med AKT opleves af, og har indflydelse på, skolens eksterne samarbejdspartnere, eksempelvis PPR. Antageligt kunne man anskue skolens arbejdet med AKT som særligt Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings "forlængede praksis". I hvert fald tyder meget på, at hvis hhv. skolen og PPR arbejder med forskellige afsæt og mål, vil AKT-opgaven kun vanskeligt kunne løses i praksis (se evt. Nielsen: 2009). Sammenhængen mellem hhv. skole og PPR (eller mangel på samme) kunne i reglen være et selvstændigt forskningsprojekt.

Hvor om alt er, så forholder undersøgelsen sig specifikt til de professionelle aktører, der kan defineres som værende skolens egne medarbejdere.

Metodiske valg og fravalg

Af de fire delundersøgelser, er to af dem (begge spørgeskemaundersøgelser) i nogen grad baseret på subjektive vurderinger, og den sidste (interviewundersøgelsen) i høj grad baseret på subjektive vurderinger. Funktionsbeskrivelserne er som sådan ikke udtryk for en vurdering, men ej heller udtryk for det, der nødvendigvis sker i praksis.

Undersøgelsen drejer sig således om *det, der siges om arbejdet med AKT, og den måde, arbejdet med AKT formelt er defineret på*.

Undersøgelsen er dermed ikke en objektiv fremstilling og analyse af, hvad AKT-indsatsen i Esbjerg Kommune objektivt set "er" i praksis, dvs. sådan som den udspiller sig der, hvor AKT-opgaverne løses (eksempelvis når en AKT-medarbejder er i direkte kontakt med en elev).

Indsamling af data, der kunne skabe et mere objektivt billede af arbejdet med AKT i praksis, ville være en omfattende proces, i hvert fald hvis undersøgelsen skulle være tilstrækkeligt dækkende.

Det ville i den forbindelse givet vis være nødvendigt med systematiske iagttagelser af AKT-praksis, enten via forskerens fysiske tilstedeværelse, eller via video-optagelser. Da AKT-arbejdet imidlertid foregår i mange arenaer, på mange tidspunkter og ofte med kort varsel, ville det være nødvendigt for data-indsamleren at dedikere rigtigt mange tidsmæssige ressourcer til arbejdet (dvs. være til stede hele tiden over en længere periode).

Hertil kunne man ud fra et etisk perspektiv, og i høj grad ud fra et rådgivningsteoretisk perspektiv, problematisere tredjeparts tilstedeværelse i en række af de arenaer, hvor AKT-arbejdet udspiller sig. AKT-arbejdet er almindeligvis rettet mod situationer, hvor elever (af forskellige årsager) ikke trives. Ofte har disse situationer karakter af at være "tilspidsede" eller "følsomme" i en grad, der adskiller sig fra skolens almene hverdagsituationer.

I sådanne situationer ville det antageligt være en naturlig opgave for AKT-medarbejderen, at etablere ro, fortrolighed og tryghed, således at eleven får det bedre. Man kunne i den forbindelse antage, at tilstedeværelsen af en (ukendt eller for sagen uvedkommende) tredjepart, eller anvendelse af video-udstyr, ville forstyrre arbejdet i en sådan grad, at det ikke ville være fagligt (eller etisk) forsvarligt at gennemføre.

Skulle det alligevel lykkedes, at foretage direkte iagttagelser i praksisfeltet, ville der nødvendigvis skulle foretages forholdsvis mange iagttagelser, iblandt et bredt udvalg af Esbjerg Kommunes skoler, hvis undersøgelsen skulle være dækkende. Igen ville en sådan undersøgelsestilgang kræve ressourcer, der går ud over nærværende forskningsprojekts rammer.

I den hensigt at indsamle statistisk data omkring AKT-funktionen i praksis, kunne man evt. engagere en række medarbejdere med AKT-funktion til at føre systematiske logbøger over deres arbejde igennem en længere tidsperiode, eksempelvis igennem et skoleår. Dvs. en udvidelse af metoden, som denne afhandlings spørgeskema-undersøgelse anvender, hvor AKT-medarbejderne (og deres kolleger) ikke førte statistik over tid, men i stedet vurderede en række parametre retrospektivt.

Det er meget muligt, at et sådant undersøgelsesdesign ville bidrage med væsentlig data. Det ville dog fordrer, at kommunens AKT-medarbejdere rent faktisk var motiverede for at påtage sig denne opgave, oven i deres almindelige funktioner. I den forbindelse kunne man problematisere, om medarbejderne i det hele taget ville være motiverede for opgaven, og der næst, om de ville være vedholdende over tid, mht. opdatering af logbøgerne. Naturligvis kunne dette problem imødekommes ved at opstille en række klare begrænsninger mht., hvad der skulle føres logbog over, og evt. aflønne undersøgelsesdeltagerne for deres logbogsarbejde.

Alt i alt vurderes det vanskeligt, men ikke nødvendigvis umuligt, at indtage en data-indsamlingsposition, der i ovenstående temafelt har "direkte" kontakt til arbejdet i praksis. I hvert fald er det vanskeligt at gennemføre dækkende, direkte iagttagelser, inden for rammerne af dette forskningsprojekts omfang.

Således arbejdes der med fire del-undersøgelser, hvor af de tre skal udfoldes metodisk her under. Den metodiske tilgang til funktionsbeskrivelserne udfoldes i forbindelse med det afsnit, hvori disse analyseres³².

³² Se afhandlingens del 4

Interviews

Afsæt

Der er i forbindelse med undersøgelsen foretaget i alt 13 interviews med ansatte ved Esbjerg Kommunes skolevæsen. Disse ansatte havde på undersøgelsestidspunktet alle specifikke opgaver inden for området "adfærd, kontakt og trivsel" på den skole, hvor de var ansat. Af de 13 interviews blev ét trukket tilbage af interviewpersonen, og to fungerede blot som forudgående test- eller pilot-interviews mht. metodevalg. Der arbejdes altså med 10 interviews.

De to ikke anvendte pilotinterview havde til formål at afprøve den valgte interviewmetode, herunder særligt den anvendte nedskrivningsmetode. I Horsdals (1999) metode anvendes nedskrivning med kuglepen (eller blyant), mens denne afhandlings interviews blev nedskrevet direkte på computer. Endvidere testede pilotinterviewene det skema, interviewene blev skrevet ind i. Hertil blev det undersøgt, hvor lang tid det tog fra, at aftalen om interviewet med interviewpersonen blev indgået, til den færdige interview-tekst forelå.

Målet med at anvende interviews som undersøgelsesmetode, var at indsamle data i forhold til afhandlingens genstandsfelt, som ikke kunne indsamles lige så godt via de anvendte spørgeskemaer, eller de indsamlede funktionsbeskrivelser. Med reference til Kvale (1997) er de gennemførte interview således ikke blot en "blød" tilføjelse til de hårde, kvantitative data, vi ser i spørgeskemaundersøgelsen.

Det kvalitative interview gør det muligt at undersøge et givet felt på en alternativ måde, hvori forståelsen af viden, mening og virkelighed har et andet snit, den der findes i de mere positivistisk ladede undersøgelsesperspektiver. Særligt er der i det kvalitative interview god mulighed for at undersøge og medtage betydningen af relationen imellem undersøger og undersøgelsesmateriale.

Interviewet som kvalitativ forskningsmetode

Kvale (1997) skelner imellem to grundlæggende perspektiver på data-indsamling ved hjælp af interview.

Det ene perspektiv illustreres via et "minearbejder-metamorfi". Viden forstås i dette perspektiv som et "skjult" materiale, og interviewerens som en "minearbejder", der med sine interviewredskaber skal "grave denne viden op". Viden er i dette perspektiv en *objektiv størrelse*, der eksisterer i interviewpersonen, og som med den rette teknik kan afdækkes og beskrives af interviewerens, ubesmittet og uberørt af relation eller metode.

Det andet perspektiv illustreres via et "rejsende-metamorfi". Her forstås viden ikke som noget objektivt, men som en *konstrueret fortælling om* data-materialet. Intervieweren er i dette perspektiv en "opdagelsesrejsende" eller en "journalist", der på sin "rejse" (dvs. interviewet)

møder nye territorier og mennesker, og som på baggrund af dette møde skaber sin egen, fortolkende fortælling om, hvad han har set. Denne fortælling har ikke blot et beskrivende element, men ligeledes et overbevisende element (Peter Brooks ville kalde dette for "plot" – Brooks:1984). I denne form for vidensproduktion er der således ikke tale om nøgtern beskrivelse af virkeligheden som sådan, men om mulige forståelser af virkeligheden, sådan som den blev fortalt i interviewsituationen.

Med relation til denne afhandlings tidligere udfoldede, socialkonstruktionistiske udgangspunkt, er afsættet for interviewene mere som Kvaales "rejsende-metafor", end som hans "minearbejder-metafor". Interviewene er gennemført i en social kontekst, hvor to professionelle aktører i fællesskab forholder sig til et defineret emne. Meningen, der knytter sig til dette emne, skabes både ved interviewpersonens input, men i høj grad også ved interviewerens iscenesættelse og efterfølgende analyse. Meningen konstrueres derved igennem en fortolkning af interviewets tekst, men også ved at fokusere på den kontekst, i hvilken teksten blev produceret.

Dataindsamling via interview er almindeligvis påvirket af en række centrale faktorer, der utvivlsomt omfatter nedenstående (Horsdal: 2010):

1. **Den forskningsmæssige kontekst**

Anledningen til, og målet med, interviewet, har en påvirkning på det, interviewpersonen siger. Særligt hvis interviewpersonen har en uklar, eller en påfaldende værdiladet, forståelse af målet med interviewet, vil dette have indflydelse på de data, der kommer frem.

2. **Mikro-kontekst**

Øjeblikkets karakteristika, eller interviewpersonens her-og-nu-tilstand, spiller ind. Har interviewpersonen eksempelvis en "dårlig" eller en "god" dag, har interviewpersonen umiddelbart inden interviewet været involveret i et skænderi, eller har interviewpersonen lige fundet ud af, at hun har vundet i Lotto, ja så vil alt dette have indflydelse på de fortællingsmæssige punktueringer, hun vælger at gøre. Hertil spiller interviewsituationens karakteristika ind: her kan der både være tale om det miljø, interviewet iscenesættes i, og der kan være tale om relationen imellem interviewer og interviewperson.

3. **Makro-kontekst**

De (ofte ydre) begivenheder, der påvirker interviewpersonens overordnede forståelse af, og adfærd i, øjeblikket, vil have indflydelse på interviewet. Som det eksempelvis ses i denne afhandlings undersøgelsesmateriale, er interviewene foretaget umiddelbart efter den omfattende kommunesammenlægning af januar 2007. Dette har i en eller anden forstand påvirket de fleste kommunale ansatte, og i høj grad ansatte, der grundet strukturændringer har fået nye, og måske uønskede, jobfunktioner og mål. Sådanne forhold i interviewpersonens overordnede situation, har sikkert påvirkning på det, hun vælger at fokusere på i sin fortælling.

4. Fortællerens kulturelle fortællinger

Fortællerens politiske og/eller ideologiske overbevisninger, religiøsitet eller gruppetilhørsforhold, har en påvirkning på det, der fortæles.

5. Hukommelse i interviewsituationen

Den menneskelige hukommelse er ikke at sidestille med en computers harddisk, hvorfor al hukommelsesmateriale ikke nødvendigvis er hverken tilgængeligt eller objektivt til en hver tid. Derfor spiller det ind på interviewet, hvad interviewpersonen rent faktisk kan huske i interviewsituationen.

Derfor kan man med udgangspunkt i ovenstående ikke tale om egentlig reliabilitet, da interviewpersonernes udtalelser er i sig selv ikke noget objektivt udtryk, hvordan arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" forløber i praksis. Fortællingerne må ses som subjektive konstruktioner, og kan derfor ikke bruges som nogen nøgtern eller objektiv beskrivelse af AKT-arbejdet som sådan.

Der imod skulle der være mulighed for at konstatere, at fortællingerne vitterligt er et udtryk for, hvordan fortællerne oplever deres praksis. Om end fortællingerne naturligvis er påvirket af de fem ovenstående faktorer, var der i interviewsituationerne tale om en række forhold, der påvirkede interviewsituationen positivt: der var tale om anonymitet, der var afsat tilstrækkeligt tid, der var ro i lokalet og stemningen var (i min bedste overbevisning) af en venlig og professionel karakter.

Relationen imellem interviewer og fortæller

I denne del af undersøgelsen er det særligt nødvendigt at forholde sig til relationen imellem intervieweren (mig) og de respektive interviewdeltagere (her kaldet "fortællere"). Med reference til Kvale (1997) er et forskningsinterview på ingen måde en samtale imellem ligestillede parter, da det er forskeren der definerer mål og fremgangsmåde i processen. Forskeren er lederen i relationen og situationen. Her til eksisterer der en række øvrige elementer, der betinger den specifikke relation imellem interviewer og fortæller i undersøgelsesmateriale.

Inden for rammerne af nærværende undersøgelse gælder det, at jeg på undersøgelsestidspunktet (som nævnt) var ansat som organisationspsykolog i Esbjerg Kommunes PPR. I den forbindelse var jeg bl.a. involveret i forskellige udviklingsopgaver, projekter og netværksaktiviteter, der involverede kommunens AKT-medarbejdere. Hertil havde enkelte AKT-medarbejdere arbejdet sammen med mig i min tid som skolepsykolog, og ligeledes havde få AKT-medarbejdere haft mig som underviser på forskellige interne og eksterne kurser.

Jeg ved med sikkerhed, at jeg har haft personlig kontakt til ca. halvdelen af fortællerne i forbindelse med forskellige arbejdsrelaterede situationer, og givet vis er kendt (enten af navn eller ansigt) af de øvrige.

Forhåndskendskabet imellem hhv. mig som interviewer og AKT-medarbejderen, har uundgåeligt en (mere eller mindre udtalt) påvirkning på undersøgelsesmateriale.

Indledningsvist kan der være tale om det element, at fortællerne (formodentligt) har et forhåndskendskab til mig som person. Alt afhængigt af graden af kendskabet, og endvidere de slutninger og personlighedskarakteristikker, dette kendskab fører frem til, kan der være tale om mere eller mindre væsentlige påvirkninger på interviewsituationen, og de narrativer, disse producerede.

Jeg har ikke (og havde heller ikke på undersøgelsestidspunktet) venskabelige relationer uden for arbejdstiden med nogle af fortællerne. Relationerne var venlige, men professionelle af natur. Derfor er det min vurdering, at fortællerne ytrede sig oprigtigt om de omhandlede emner, og ikke i høj grad rettede deres fokus imod forhold, der i højere grad ville opretholde en venskabelig relation.

Et element, der måske i højere grad kunne påvirke interviewet, findes i de system-relaterede positioner, interviewsituationen implementerede: i min egenskab af at være PPR-psykolog, repræsenterede jeg én position i det kommunale system, mens fortælleren i sin egenskab af at være AKT-medarbejder, repræsenterede en anden. Det ville være passende antagelse, at fortællerne ikke i alle tilfælde kunne se bort fra dette forhold, og udelukkende betragte interviewsituationen som en data-indsamlings situation.

Om end formålet med interviewet (og med afhandlingen i det hele taget) var af forskningsmæssig karakter, kan de system-relaterede positioner derfor muligvis have skabt en række antagelser iblandt fortællerne, der kunne påvirke deres fortællinger.

Antog fortællere eksempelvis, at der i forbindelse med interviewet var tale om en skjult dagsorden, vil dette sikkert have haft en negativ effekt. En skjult dagsorden kunne eksempelvis være, at jeg ledte efter områder på AKT-området, der kunne spares på. Der kunne også være tale om en skjult dagsorden, der gik ud på at anskueliggøre nødvendigheden af yderligere ressourcer på PPR-området.

Der var dog ingen skjulte dagsordner i forbindelse med interviewene.

En anden antagelse kunne være, at jeg i min position som PPR-psykolog var tættere på de kommunale beslutningstagere, og dermed også tættere på beslutninger om fordeling af økonomiske ressourcer. I en hvis forstand er dette ikke blot en antagelse, men et faktum. Som organisationspsykolog var jeg en del af ledelsesgruppen i PPR, og havde i en grad mulighed for at påvirke forskellige, centrale beslutningstagere. Dette kunne eksempelvis være med hensyn til etablering af uddannelsesforløb, udviklingsprojekter eller strategi og organisering i forbindelse med skolernes psykologbetjening.

Ud af den tangent kunne man forstille sig, at fortællerne kunne benytte sig af dette forhold, og i den forbindelse konstruere deres fortællingsplots på en sådan måde, at de var udtryk for behov, som jeg antageligt kunne tilfredsstille.

For at kompensere for dette forhold, fortalte jeg i indledningsfasen af alle interviews, at formålet med projektet var af forskningsmæssig karakter. Her til refererede jeg til kommunens decentrale økonomistyring: der findes ingen centrale AKT-midler; hver skole har sine egne budgetter. Slutteligt ekspliciterede jeg fortællerne, at jeg ikke ville være i stand til at tildele dem økonomiske, arbejdsvilkårsmæssige eller andre former for ydelser, uanset hvad de fortalte mig i interview-situationen, da dette ikke lå i min magt.

I forhold til den sidst nævnte antagelse er det ikke helt sikkert, i hvilken grad undersøgelsesmateriale påvirkes. Særligt fordi det måske slet ikke er muligt at determinere endeligt, hvilken påvirkning jeg i min position som medlem af PPR-ledelsesgruppe faktisk har på centrale beslutningsprocesser. Der med ment, at selv om jeg formelt gav udtryk for i interviewsituationen, at jeg ikke kunne påvirke relevante beslutningsprocesser, havde jeg måske alligevel mulighed for det (i en eller anden forstand).

Således kunne man forestille sig, at en fortæller benytte sig af denne viden om min position, og i den forbindelse indirekte gøre opmærksom på behov i forhold til sin arbejdssituation.

Endeligt findes det forhold i interviewsituationen, at fortællerne og jeg (i en forstand) er fagfæller: vi arbejder i det samme felt, og har derfor også en række indforståede referencer mht. eksempelvis arbejdsbetingelser, persongalleri og anvendelse af fagsprog.

Umiddelbart er det ikke problematisk for interviewene, at fortællerne anvender indforståede referencer til personer eller arbejdsforhold, da disse evt. kan klarificeres i en fodnote.

Det kan imidlertid være mere problematisk mht. anvendelse af indforståede, fagsproglige referencer, og i den forståelse også henvisninger til praksisformer og -arenaer. Antageligt kan indforståetheden skabe uklarhed i forhold til, hvad det egentligt er, der forgår i AKT-medarbejdernes praksis.

Eksempelvis kunne fortælleren arbejde med den antagelse, at jeg i min egenskab af at være psykolog "ved" hvad "supervision" er for noget, uanset om fortælleren og jeg måske har divergerende forståelser af dette begrebs operationalisering i praksis (hvilket ville være sandsynligt, da begrebet supervision dækker over mange forskellige praksisformer). Dette kunne resultere i upræcise praksisbeskrivelser, hvilket endvidere kunne påvirke undersøgelsesmaterialets troværdighed.

Metodevalg - interview

Der kan arbejdes med indsamling af data via interview på mange måder. Den valgte metode, hvor den socialt konstruerede fortælling er i centrum, skal ses som et udtryk for den røde tråd, der har præget mit faglige virke som forfatter, psykolog og konsulent igennem de sidste 10 år. Der er således et tydeligt islæt af personlig præference, når jeg vælger at arbejde med narrative interviews.

Allerede på kandidatstudiet i pædagogisk psykologi, rettede jeg mit fokus imod særligt Gergens forståelse af systemisk og narrativ teori. Dette fokus resulterede i specialet og

bogudgivelsen "Narrativ Team-refleksion" (Alenkaer: 2005), hvori en team-konsultationsmetode med fortællingen som centrum udfoldes. Efterfølgende har jeg i min virksomhed som psykolog benyttet mig ivrigt af narrativt orienterede referencer som Lundby (eksempelvis 2000) og White (eksempelvis 2006).

At lytte til, at være medforfatter af, samt at fortolke fortællinger, er således noget, jeg har erfaring med, og ligeledes føler mig godt tilpas med. Man skal naturligvis ikke kun vælge metoder, som man er god til og har det godt med, for sæt disse metoder ikke matcher undersøgelsens formål. Imidlertid kunne man med udgangspunkt særligt Horsdal (2005) argumenter for, at den valgte undersøgelsesmetodik faktisk stemmer overens med mulighederne for at opnå de resultater, der ønskes.

Når interviewerens (dvs. min) oplevelse af kompetence og trivsel i forhold til undersøgelsesmetodikken alligevel spiller ind, skal det ses i lyset af den kontekst, undersøgelsen foregår i. Fortællerne og jeg kendte hinanden på forhånd, og vi skulle efterfølgende højst sandsynligt arbejde sammen i et givet omfang. Derfor var det et (mere eller mindre) vigtigt emne for mig, at fremstå kompetent og sikker i interviewsituationerne, så jeg ikke mistede faglig troværdighed. Således faldt valget på en genre i interviewmetodikken, jeg var øvet i, og derfor ikke skulle fremstå usikker og unødigt eksperimenterende med.

Det åbne interview

Interviewet blev iscenesat som et semi-strukturerede interview, hvor interviewpersonen fortalte frit med udgangspunkt i 4 overordnede spørgsmål:

1. *Fortæl om dit perspektiv på "den inkluderende skole".*
2. *Hvad er du optaget af i rollen som AKT-medarbejder?*
3. *Fortæl om en situation, hvori du som AKT-medarbejder skulle hjælpe en kollega (eller din ledelse) med at forstå og handle i forhold til, en vanskelig problemstilling.*
4. *Fortæl om fremtiden for AKT-medarbejderen i den inkluderende skole.*

På den måde knytter interview-formen sig til Horsdals perspektiv på narrative interview (1999), dog med den variation, at der på forhånd er defineret fire nøgle-spørgsmål. Horsdal arbejder i sine livshistoriske interviews med en endnu højere grad af frihed for interviewpersonen, og lader i stort omfang denne fortælle lige præcist hvad han/hun ønsker eller vælger.

Denne forholdsvist frie fortælleform (med udgangspunkt fire grundspørgsmål) er valgt efter det hensyn, at der i undersøgelsens design skulle være en markant forskel fra de meget styrende spørgeformer, der findes i spørgeskemaundersøgelsen, og fra den formaliserede kommunikationsform, der ses i de indsamlede funktionsbeskrivelser.

Den åbne interviewform giver mulighed for, at der i interviewet tegnes et mere nuanceret og måske dobbelttydigt billede af interviewpersonens forståelse af et givet emne. Det er ikke således eksplicit for interviewpersonen, hvilke svar der kan opfattes som korrekte, inden for en given kontekstuel forståelsesramme.

Havde man eksempelvis stillet det lukkede spørgsmål *"kan du lide vanskelige børn"*, ville det politisk korrekte svar for en professionel aktør i folkeskolens AKT-funktion givet vis være *"ja"*.

Et mere åbent spørgsmål som *"hvad er dit perspektiv på den inkluderende skole"* stiller fortælleren over for en lang række svar-muligheder og fortællingsmæssige valg, der ikke nødvendigvis udelukker hinanden. Endvidere giver den frie fortællerform i den forbindelse interviewpersonen mulighed for, at forhandle sin egen forståelse eksplicit, og af den vej tilføje sit svar de nuancer og betingelser, der ikke nødvendigvis vil komme frem i en mere struktureret interviewform.

Den negative side af denne åbne spørgeteknik kunne i et kritisk perspektiv være, at interviewpersonen ikke nødvendigvis forholder sig eksplicit eller bevidst til de fokuspunkter, der er valgt i undersøgelsens analysedel. Der spørges eksempelvis åbent om *"perspektivet på den inkluderende skole"*, uden at der spørges til, hvordan interviewpersonen forstår fænomenet *"inklusion"*. Der tales også flere steder om begreber fra rådgivningsteoriene (eksempelvis *"supervision"*), uden at der spørges specifikt til, hvordan interviewpersonen forstår disse begreber.

Retrospektivt kunne det måske have styrket undersøgelsen, at der i højere grad blev spurgt ind til definitionerne af de centrale begreber, interviewpersonerne selv anvendte.

Interviewforløb: indledning

I forbindelse med invitationen til at deltage som interviewperson, blev det gjort klart hvad intentionen med interviewet var, hvordan interviewet ville forløbe, samt hvilke rettigheder interviewpersonen havde før, under og efter (med reference til Alheit i Horsdal: 2005). Alt dette blev gentaget i starten af hver interviewsession.

Efter en kort og uforpligtende *"opvarmningssnak"* om vind og vejr, gik det egentlige interview i gang.

Længden på interviewet var sat til maksimalt 60 minutter og var underlagt fuld anonymitet.

Nedskrivning

Alt hvad interviewpersonen sagde (verbalt), blev nedskrevet af interviewerens mens det blev sagt, sådan som det beskrives af Horsdal (1999). Der blev anvendt computer med et alm. tekstbehandlingsprogram ved alle interviews.

Det forhold, at interviewet blev nedskrevet i selve interviewsituationen, har en væsentlig påvirkning både på interviewsituationen, og på de fortællinger, der kommer frem i denne.

Det mest øjensynlige forhold er det, at fortælleren nødvendigvis må nedsætte sin talehastighed, og tilføje en lang række (mindre) pauser, så interviewpersonen kan få det hele skrevet ned. Uundgåeligt påvirkes fortællerens spontanitet af dette forhold, men til gengæld

optimeres fortællerens muligheder for selvrefleksivitet og forståelsesanalyse i fortællingsøjeblikket. Derved bliver fortællerens ytringer i højere grad gennemtænkte og mere præcise, i forhold til det, fortælleren ønsker at give udtryk for.

Et andet forhold er det nedsatte tempo, samt det forhold, at interviewereren indtager en slags "assistent-position" for fortælleren. I den korte evaluering efter hvert interview, gav stort set alle fortællere eksplicit udtryk for, at dette forhold var medvirkende til en tryk og fokuseret atmosfære i interviewsituationen. Der var mulighed for at tænke sig om, uden at skulle bekymre sig om nedskrivning og formalitet, hvilket interviewereren stod for.

Afsnitsopdeling er foretaget når der hhv. var længere pauser i interviewpersonens talestrøm, eller når der (efter interviewerens vurdering) var skift i tema. Tegnsætning er som udgangspunkt anvendt efter almindelige grammatiske regler.

Under interviewet forholdt interviewereren sig i videst muligt omfang neutralt, og interagerede kun minimalt (verbalt) med interviewpersonen. Hvis der var opklarende spørgsmål til interviewets udgangsspørgsmål, eller hvis interviewpersonen havde svært ved at rette sit svar imod det ønskede fokus, hjalp interviewereren. I så tilfælde er denne "hjælp" skrevet med i teksten (markeret med fed skrift).

Interviewforløb: efterspil

Således blev der i samspillet mellem interviewperson og interviewer produceret en tekst, der efterfølgende skulle være udgangspunkt for analyse og fortolkning.

Efter interviewet rettede interviewereren teksten igennem for eventuelle slåfejl, og e-mailede derefter teksten til interviewpersonen. Denne havde nu mulighed for at gennemlæse teksten, anmærke eventuelle faktuelle fejl (eksempelvis "tider", "steder" eller "navne"), og her efter godkende eller afvise interviewet.

Interviewpersonen måtte i øvrigt ikke rette i tekstens ordlyd. Efter godkendelse (eller i ét tilfælde – afvisning), sendte interviewpersonen teksten retur til interviewereren.

Metodisk arbejdedes der altså ikke med egentlig transskription, men med en dynamisk og interaktiv proces, hvori interviewer og interviewperson i fællesskab producerede en fortællende tekst, der relaterede sig til undersøgelsesfeltet. Dermed er det eksplicit, at teksten ikke er en objektiv anskueliggørelse af undersøgelsesfeltet, men en genstand, hvori både fortæller og tilhører har foretaget valg, der bidrager til det endelige produkt, jf. undersøgelsens socialkonstruktionistiske afsæt.

Sprogligt kludder, ufuldendt tale, "øh" og "æhh" er i stort omfang frasorteret i den fælles redigeringsfase, således at teksten fremstår som et nogenlunde sammenhængende, og forhåbentligt meningsfuldt, udtryk for det, interviewpersonen ønsker at bidrage med.

Produktet, den endelige interview-tekst, indeholder således en mængde (forhåbentlig relevant) materiale, men er i samme åndedrag ufølsom overfor en række andre forhold, der

ved hjælp af andre medier eller metoder, kunne bidrage med data. Her tænkes der eksempelvis på pauser, tonefald, gestik, mimik, kropssprog eller anden fysisk fremtræden.

Analyse

Som udgangspunkt indtages der i analysen et hermeneutisk udgangspunkt. Det hermeneutiske perspektiv defineres af Kvale (1997) som "studiet af tekstfortolkning": Målet er at nå frem til en almen og gyldig forståelse af en teksts betydning. Kvale opstiller i en bearbejdning af Radnitzkys (1970 i Kvale:ibid) syv principper for hermeneutisk fortolkning. Disse gengives herunder i min formulering og med mine undersøgelsesrelevante kommentarer:

1. *Den kontinuerlige proces frem og tilbage mellem delene og helheden:* Med udgangspunkt i en uklar forståelse af tekstens helhed, fokuseres der på dele af teksten, som så sættes i relation til tekstens helhed. Dette kommer til udtryk i den eksplicit tematiske tilgang i analysedelen.
2. *Meningsfortolkning ophører når en "god gestalt" er opnået,* dvs. en indre enhed i teksten uden logiske modsigelser. Dette kommer til udtryk i de delkonklusioner der laves ved hvert interview.
3. *Afprøvning af delfortolkninger i forhold til teksten som helhed:* Her er der fokus på, om der i delkonklusionerne findes modsætningsforhold, eller om der i delkonklusionerne eksempelvis findes direkte afvigere fra tekstens tematiske udgangspunkt.
4. *Tekstens autonomi:* Teksten ansues som en størrelse, der kan stå alene. Det er ikke relevant for fortolkningen, at man eksempelvis har livsbiografiske detaljer i forhold til hver interviewdeltager. Det, der analyseres og skabes mening ud fra, er teksten man har for hånden. I analysen er de fleste detaljer vedr. interviewpersonerne ikke med; dog er der angivet køn og grunduddannelse, da dette også er et generelt interessepunkt i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen.
5. *Viden om tekstens emne.* For at kunne fortolke interviewene, må man nødvendigvis (i dette hermeneutiske perspektiv) vide noget om AKT-arbejdet, specialpædagogik og inklusion m.m. Mht. dette emne der reelt set ikke noget valg, da jeg som erfaren psykolog og skoleudvikler har denne viden.
6. *Fortolkning er ikke forudsætningsløs:* Der er umuligt ikke at have en mening om interviewets emne, eller en intention med gennemførslen af interviewet i det hele taget. Og det er umuligt ikke at påvirke tekstproduktion og fortolkning med dette. I den forbindelse er det interviewfortolkerens opgave at lade sine forudsætninger skinne igennem i fortolkningen.
7. *Enhver fortolkning rummer fornyelse og kreativitet:* I fortolkningsøjeblikket opstår nye og udvidede forståelsesmuligheder, der sprænger rammerne for det umiddelbart

givne. Dette kan særligt ses i interviewenes konklusioner, hvori der tilføres bl.a. overbegreber og klarificeringer til de respektive interviews del-elementer.

Metodisk er det valgt at lade analysen af interviewene tage udgangspunkt i en række grundtemaer, for derved at skabe sammenhæng med afhandlingens udgangspunkt, dvs. AKT-arbejdet set i lyset af en inkluderende skolepolitik. Analysen af interviewene fokuserer særligt på, på hvilken måde, interviewpersonerne italesætter problemernes udspring (er det eksempelvis eleven, der har en defekt), og endvidere i hvilken (eller hvilke) arena (eller arenaer), problemerne behandles.

Der vil således være opmærksomhed på hvordan svarene relateres til hhv. det *individuelle*, det *organisatoriske* og det *transdisciplinære* perspektiv.

Dermed lægger analysen op til en nærmere forståelse af, hvilken specialpædagogisk perspektiv (med reference til denne afhandlings teoridel), og dermed også hvilken praksisforståelse, der gives udtryk for i interviewene.

Det første spørgsmål, "*Fortæl om dit perspektiv på den inkluderende skole*", fokuserer i den forbindelse specifikt på deltagernes forståelse og indstilling til inklusionsfænomenet (sådan som de selv forstår det).

I analysen af svarene til dette spørgsmål ledes efter "Grundlæggende perspektiver", altså fundamentale udgangspunkter for problemforståelse: er det eleven, den er galt med, er det organisationen, eller er det begge dele?

Der fokuseres ligeledes på en karakteristik af deltagernes svar i et "negativt / positivt perspektiv": med det menes der, at det søges undersøgt, i hvilken grad deltagerne stiller sig hhv. negativt eller positivt (eller neutralt) til bevægelsen mod øget inklusion.

Det næste spørgsmål, "*Hvad er du optaget af i rollen som AKT-medarbejder?*", fokuserer på arbejdsarenaer. I analysen af dette spørgsmål er der fokus på, i hvilke arenaer interviewpersonen giver udtryk for at være aktiv. I muligt omfang fokuserer analysen på interviewpersonens oplevelse af kvaliteten af arbejdet i de pågældende arenaer.

Det tredje spørgsmål lyder således: "*Fortæl om en situation, hvori du som AKT-medarbejder skulle hjælpe en kollega (eller din ledelse) med at forstå og handle i forhold til, en vanskelig problemstilling*". Dette spørgsmål har en specifik henvisning til arbejdsområdets indirekte arenaer.

Spørgsmålet bygger på en antagelse, der eksisterede i projektets indledende faser, nemlig den, at *AKT-arbejdet helt sikkert havde et direkte, individuelt praksisfokus, men at det indirekte og organisatoriske praksisfokus måske ikke havde så stor vægt*. Derfor spørges der specifikt til interviewpersonens erfaringer med interventioner på systemniveau, dvs. den praksis, hvor AKT-medarbejderen ikke er i direkte kontakt med eleven. Spørgsmålet kan således ses som en sikring af, at der bliver talt om den indirekte arena.

I analysen af spørgsmål 3 er der fokus på, i hvilken grad interviewpersonerne oplever at praktisere succesfuldt i de indirekte arenaer. Altså: når vi ser på AKT-arbejdet, sådan som det fortælles udført på system-niveau, hvad kendetegner så arbejdet?

Slutteligt har vi spørgsmål 4: "*Fortæl om fremtiden for AKT-medarbejderen i den inkluderende skole*". I dette spørgsmål har interviewpersonen mulighed for at karakterisere sig selv og sin praksis i et fremadrettet perspektiv, inden for rammerne af Esbjerg Kommunes skolepolitik.

I analysen af dette spørgsmål er der fokus på de behov, interviewpersonerne giver udtryk for at måtte have, med henblik på en (i deres oplevelse) positiv fremtid. Altså, hvis AKT-arbejdet skal forløbe godt i fremtiden, hvad oplever interviewpersonerne så, at der skal til. Her vil der være fokus på eksempelvis efteruddannelsesbehov, arbejdsvilkår og samarbejde.

Funktionsbeskrivelser

På undersøgelsestidspunktet stod det hver skole i Esbjerg Kommune frit, selv at definere sin egen strategi i forhold til arbejdet med AKT.³³ Hertil administreres kommunens specialundervisningsmidler decentralt.³⁴ Det vil sige, at den enkelte skoleleder selv kan definere, hvor mange ressourcer der skal lægges i arbejdet med AKT.

Almindeligvis formulerer man på skolerne en "funktionsbeskrivelse", når det handler om opgaver, der i et omfang adskiller sig fra skolens undervisningsfag. Der findes altså ikke nødvendigvis en funktionsbeskrivelse for det "at være dansk-lærer", mens der almindeligvis findes én for det "at være klasselærer" eller "team-koodinator".

I sådanne funktionsbeskrivelser fremgår det, hvilke handlinger den, der har funktionen, skal foretage sig, og nogle gange også hvilke mål, funktionen har.

Ovenstående betyder kort sagt, at hver enkelt skole i Esbjerg Kommune selv må definere og ressourcetildele AKT-arbejdet, alt efter hvordan skolelederen (i samråd med sine ansatte) forstår og vurderer dels arbejdsområdet generelt, og dels den konkrete AKT-problemstilling.

Alle skoler i Esbjerg Kommune (i alt 34) blev inviteret til at indsende deres respektive funktionsbeskrivelser for arbejdet med AKT. 17 tog imod invitationen.

En "funktionsbeskrivelse for skolens arbejde med AKT" defineres i denne afhandling som et dokument, der beskriver de handlinger, skolens AKT-medarbejder forventes at udføre.

Dette dokument kan være udfærdiget af AKT-medarbejderen selv, eller det kan være en eksisterende del af skolens øvrige funktionsbeskrivelser. Uanset er det ufravigeligt, at dokumentet er godkendt af skolens leder.

Funktionsbeskrivelsen kan være et selvstændigt dokument, eller det kan være en underdel af et andet dokument, eksempelvis skolens nedskrevne specialundervisningsstrategi.

En mundtlig aftale, eller sporadiske notater eksempelvis mødereferater, anerkendes i denne afhandling ikke som en egentlig funktionsbeskrivelse.

³³ Sådan forholder det sig ifølge pålidelige oplysninger stadig.

³⁴ Dette er tidligere nævnt i afhandlingens indledning, hvori Esbjerg Kommunes Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings Hvidbog omtales. Heri understreges det, at den enkelte skole har ansvaret for den specialpædagogiske opgave, at arbejdet som udgangspunkt er skolens egen opgave (og ikke eksterne samarbejdspartners), samt at skolen har råderet over den økonomi, den er blevet tildelt i forbindelse med overdragelsen af opgaven.

Analyse

Målet med denne del af undersøgelsen er at karakterisere de formelle rammer, hvorunder arbejdet med AKT udspiller sig. Her under særligt, om der på det formelle plan kan ses nogen sammenhængende linje imellem hhv. de respektive skolers funktionsbeskrivelser, og hhv. kommunens overordnede politik på området.

Følgende 4 forhold er i fokus:

1. *AKT-arbejdets generelle karakteristika i et formelt perspektiv*

I denne del af analysen fokuseres der på en række overordnede elementer: der fokuseres på de indsamlede funktionsbeskrivelser layout, og ikke mindst fokuseres der på, hvordan AKT-medarbejderne omtales. Er det eksempelvis i det hele taget muligt at anvende benævnelsen "AKT-medarbejder" som eneste, eller den gældende, betegnelse?

2. *AKT-arbejdets specialpædagogiske perspektiver.*

Her er der fokus på, hvordan funktionsbeskrivelsernes ordlyd giver udtryk for at knytte sig til hhv. *individuelle*, *organisatoriske* eller *transdisciplinære* perspektiver. I den forbindelse vil analysen koncentrere sig om at finde udtryk for, hvor funktionsbeskrivelsernes forfattere definerer problemets udspring, og samtidigt, i hvilke praksisarenaer problemet skal løses.

3. *AKT-arbejdets tilknytning til formelle rammer*

I denne del af analysen ledes der efter sproglige udtryk for sammenhæng imellem Undervisningsministeriets anbefaling, bekendtgørelse og vejledning, og/eller Esbjerg Kommunes skolepolitik (herunder særligt kommunens inklusionspolitik). Dette kan enten være eksplicite udtryk (citater eller direkte referencer), eller (i mindre grad) implicite henvisninger.

4. *Interventionsformer og -arenaer*

Her fokuseres der på de interventionsformer og -arenaer, der eksplicit nævnes i funktionsbeskrivelserne. Analysen interesserer sig i den forbindelse for, i hvilken grad forfatterne til funktionsbeskrivelserne er bevidste omkring de rådgivningsformer, de beskriver. Altså: når man nævner en interventionsform (eksempelvis coaching), hvor eksplicit er man så omkring dette begrebs konsekvenser for handling i praksis.

Spørgeskemaundersøgelse (x2)

Design

Undersøgelsen benyttede sig af to forskellige spørgeskemaundersøgelser:

1. Et spørgeskema stilet til medarbejdere ved Esbjerg Kommune, der på undersøgelsestidspunktet havde specifikke opgaver med AKT. Denne respondentgruppe refereres til som "AKT".
2. Et spørgeskema stilet til medarbejdere ved Esbjerg Kommune, der på undersøgelsestidspunktet havde samarbejdet med en AKT-medarbejder inden for de seneste to år. Denne respondentgruppe refereres til som "modtager".

Begge spørgeskemaundersøgelser var af typen "multiple choice", altså spørgeskemaer med forskellige svarmuligheder, der skulle krydses af.

Spørgeskemaerne blev sendt til deltagerne via e-mail, med venlig hjælp fra Esbjerg Kommunes afdeling for statistik og analyse. Den elektroniske fremgangsmåde blev anvendt med henblik på at sikre så mange besvarelser så muligt. Antagelsen var, at en let tilgængelig og ubesværet arbejdsgang i højere grad ville motivere deltagerne til at være med, end hvis de selv eksempelvis selv skulle printe spørgeskemaerne ud, besvare dem med kuglepen, og efterfølgende sende dem med post til mig. Motivationselementet ser bl.a. Kruuse (1996) som centralt for gennemførelsen af en vellykket spørgeskemaundersøgelse.

Med henblik på at minimere misforståelser, er spørgeskemaerne formuleret i et forholdsvist simpelt sprog, uden videnskabelige vendinger og uden dobbelte negationer (med reference til Andersen & Nygaard: 1982 i Kruuse: 1996).

Svarkategorierne i spørgsmålene er konstruerede ud fra en række generelle regler om svar i spørgeskemaer, udfoldet af Kruuse (1996) – herunder i min formulering:

- Svarkategorierne er udformede i logisk forlængelse af de stillede spørgsmål.
- Svarkategorierne er udtømmende.
- Svarkategorierne overskrider ikke det område, spørgsmålene fokuserer på.
- Svarkategorierne er udarbejdet således, at der kun kan placeres ét svar i disse.

Sidstnævnte regel her over overholdes ikke helt: i spørgsmålet om uddannelse kan der gives flere svar, eksempelvis kan man både svare "lærer" og "terapeutisk uddannelse".

Man kan dele spørgeskemaerne op i to dele:

Del 1 retter sig imod *objektive karakteristika*, der kendetegner respondenter med AKT-funktion (eksempelvis alder og køn). Se eksempel her under:

9. Hvor mange medarbejdere på skolen har AKT-timer?

(Angiv kun ét svar)

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 eller derover

I denne del af undersøgelsen anvendes der check-liste spørgsmål (eller svar-listespørgsmål) (Kruuse: 1996), hvor deltageren skal vælge ét blandt flere svarmuligheder.

Del 2 retter sig imod respondenternes *subjektive vurdering af en række forhold* (eksempelvis "i hvor høj grad, indsatsen er kendetegnet ved samtaler med elever"). Se eksempel herunder, hvor dog kun to af underspørgsmålene er medtaget.

14. Hvilke elementer indeholder din AKT-funktion

(Angiv kun et svar pr. spørgsmål)

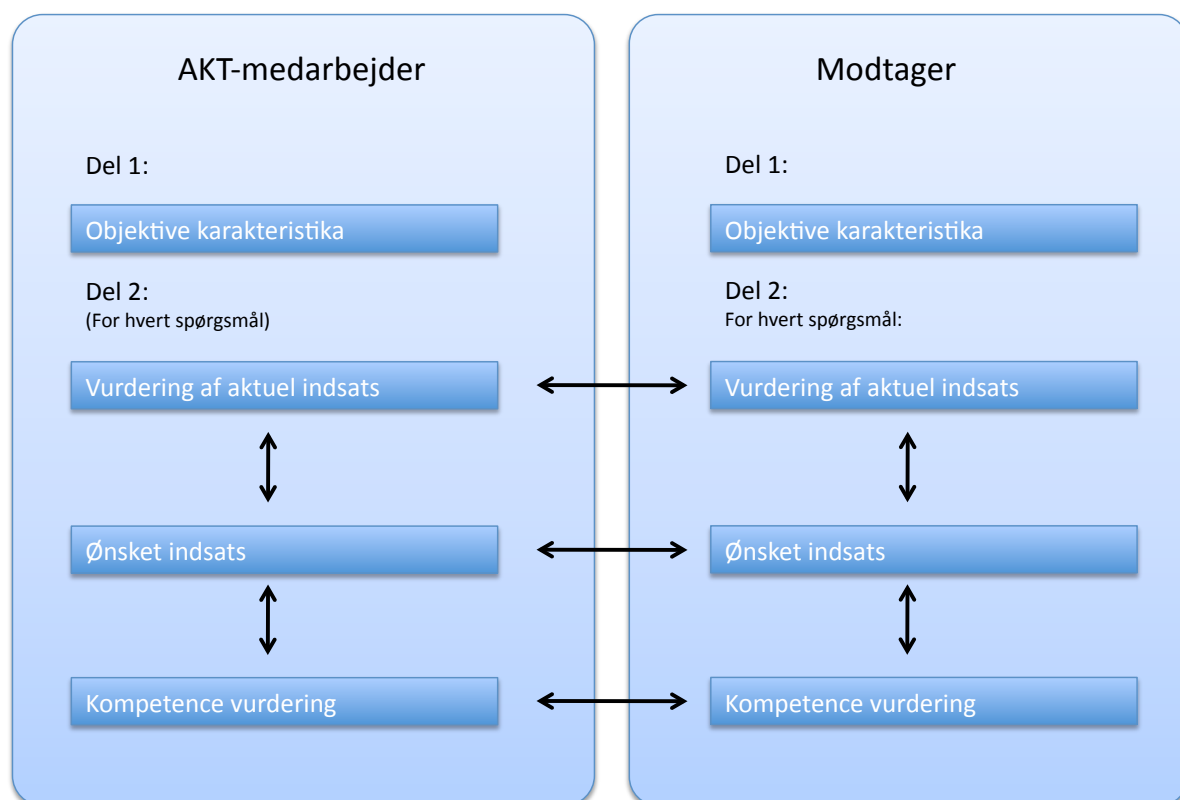
| | I meget høj grad | I høj grad | I nogen grad | I mindre grad | Slet ikke |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Samtale med elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Samtale med forældre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

I denne del af undersøgelsen anvendes der skala-spørgsmål, hvor deltagerne skal graduere deres svar inden for en given skala.

En kritik af den anvendte sproglige skalering er, at det ikke er muligt at svare "udelukkende", men kun "i meget høj grad". Dermed kan man som respondent ikke angive, at det givne spørgsmål forholder sig til et område, man udelukkende beskæftiger sig med. Dette er dog gjort, da resten af spørgsmålene ellers ikke ville give meget mening. Svarede man "udelukkende" til et spørgsmål, behøvede man ikke at svare på resten af spørgsmålene. I den antagelse, at AKT-arbejdet ikke udelukkende blev (bliver) udført i en arbejdsarena, blev kategorien "i meget høj grad" anvendt. Måske kunne man med held have anvendt en tal-baseret skalering, hvor 5 var den højeste vurdering, og 1 var den laveste.

Analyse

Spørgeskemaundersøgelsen er samlet set designet således, at det er muligt at sammenholde besvarelser fra hhv. den ene og den anden respondent-gruppe med hinanden (se figur her under). Dette gælder dog ikke for alle spørgsmål. De respektive respondentgrupper stilles altså de samme spørgsmål, dog sprogligt tilpasset hhv. den ene og den anden respondentgruppe. Inden for rammerne af de to spørgeskemaundersøgelser kan der således være tale om *kildetriangulering*. (Holstein i i Lunde & Ramhøj; 2003)



Nogle spørgsmål er valgt fra i analyseprocessen, da de enten falder uden for undersøgelsens endeligt valgte fokus, eller i analysefasen er vurderet som upræcise og ikke anvendelige. Her drejer det sig primært om de udsagn, respondenterne vurderede i spørgeskemaernes sidste del. Derfor fremgår disse udsagns-vurderende spørgsmål heller ikke af ovenstående designmodel.

De objektive karakteristika for modtager-respondenterne anvendes ikke indgående i undersøgelsen.

Et centralt kendetegn for spørgeskemaundersøgelsens del 2 er, at respondenterne forholder sig til det samme undersøgelsesobjekt ud fra tre forskellige perspektiver.

For det første forholder respondenterne sig til, hvordan de vurderer skolens (og dermed også implicit deres egen) indsats, i forhold til arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel". Med andre ord: "*Sådan oplever vi, at det er!*".

Dernæst forholder respondenterne sig til, hvordan de kunne ønske sig, at skolens (og dermed også deres egen) indsats i forhold til arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" skulle være. Med andre ord: "*Sådan synes vi, at det burde være*".

Slutteligt forholder respondenterne sig til AKT-medarbejdernes kompetenceniveau i de felter, hvori der arbejdes med "adfærd, kontakt og trivsel". Med andre ord: "*Så gode vurderer vi, at AKT-medarbejderne er*".

Sammenligning i modellens vertikale linje

Dermed kan tilkendegivelserne sammenlignes i ovenstående models vertikale linje, dvs. inden for rammerne af den samme respondentgruppe. Altså, "hvordan vurderer man, at indsatsen er", "hvordan kunne man ønske sig at den var", og "hvor kompetent oplever man indsatsen udført".

I den forbindelse er det bl.a. interessant, når der opstår diskrepanser imellem de tre perspektivers vurderinger. Hvis det eksempelvis handler om *mødeaktivitet med kolleger*, og både den "aktuelt vurderede" og den "ønskede" indsats vurderes højt, mens kompetencevurderingen af samme emneområde vurderes lavt, eksisterer der antageligt et ulige forhold, eller en spænding, i det omhandlede temaområde.

Det er ligeledes interessant, hvis der er overensstemmelser imellem alle tre perspektiver. Der med sigende, at både den aktuelle indsats, den ønskede indsats og kompetencevurderingen af samme, er på et lige niveau (højt, lavt eller midt imellem). Sådanne overensstemmelser kan være udtryk for en betydelig positiv vurdering af det givne undersøgelsesområde.

Sammenligning i modellens horisontale linje

Tilkendegivelserne kan også sammenlignes i modellens horisontale linje, dvs. på tværs af respondentgrupperne. På den måde får man således to forskellige gruppers vurdering af det samme tematiske objekt.

Hvis der registreres påfaldende diskrepanser imellem de to respondentgruppers vurderinger af det samme tema, anskues noget sådant for at være central data for denne afhandling.

Hvis eksempelvis AKT-medarbejderne vurderer, at arbejdet bør centrere sig om kollegial mødeaktivitet, mens modtagergruppen vurderer, at arbejdet bør centrere sig omkring samtaler med børn, kan dette givet vis være udtryk for (måske væsentligt) forskellige udgangspunkter for praksis-forståelse. Sådanne (antageligt) forskellige perspektiver på specialpædagogisk arbejde (jf. afhandlingens teori-apparat), kan formodes at have (måske negative) påvirkninger på AKT-arbejdets muligheder for succes.

I de tilfælde, hvor der registreres overensstemmelse imellem de to gruppers respektive tilkendegivelser, kan der være tale om særligt to forhold:

Enten kan man med overensstemmende tilkendegivelser fra de to grupper underbygge antagelsen af, at det omhandlede tema-felt vitterligt forholder sig sådan i praksis, som respondentgrupperne giver udtryk for. Hvis begge grupper eksempelvis vurderer uafhængigt af hinanden, at megen tid bruges på "kollegial mødeaktivitet", kan man med større sandsynlighed antage, at dette givet vis er tilfældet.

Eller man kan antage, at overensstemmende tilkendegivelser fra de to grupper er et udtryk for en dominerende professions-fortælling, der eksisterer i arbejdsfeltet. Eksempelvis kunne man antage, at der til trods for overensstemmende tilkendegivelser i forhold til temaet "kollegial mødeaktivitet" ikke er tale om data, der kommer nærmere på nogen objektiv vurdering, men at der i stedet er tale om data, der understøtter antagelsen om, at der blandt den samlede gruppe respondenter, findes en fælles forståelse, og dermed også fortælling, om et givet emne.

Mål

Målet med delundersøgelsen er indledningsvist at give et mere statistisk baseret billede af, hvordan hhv. AKT-medarbejderne og deres interne samarbejdspartnere selv karakteriserer arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel". Altså: Hvis vi ud fra en spørgeskemaundersøgelse skulle karakterisere arbejdet med AKT i Esbjerg Kommune, hvordan ville det så se ud.

Der næst er det målet at perspektivere besvarelsene af spørgeskemaerne ind i en fundamental specialpædagogisk forståelsesramme: Hvilket perspektiv på inklusion/eksklusion findes der i spændingsfeltet mellem AKT-medarbejdere og modtagere.

AKT-spørgeskema

I den hensigt at have en referenceramme for både interview-delen og funktionsbeskrivelserne, inviteredes alle medarbejdere, der på undersøgelsestidspunktet havde specifikke AKT-opgaver i Esbjerg Kommune, til at deltage i en spørgeskemaundersøgelse.

Målet med undersøgelsen var at først og fremmest at skabe en karakteristik af AKT-medarbejderne i Esbjerg Kommune ud fra objektive kriterier, eksempelvis alder og uddannelsesniveau.

Dernæst var det målet at finde frem til en bredere, om end i mange henseender stadig subjektivt funderet, karakteristik af arbejdet med AKT. Her handler det eksempelvis om, hvor meget tid og fokus der skænkes de forskellige AKT-praksisarenaer.

Spørgsmål: AKT

Her under kommenteres de enkelte spørgsmål i AKT-spørgeskemaet, med henblik på at tydeliggøre, hvad den efterfølgende analyse vil beskæftiges sig med.

Køn og alder

Disse spørgsmål forholder sig til respondenternes køn og alder. I forhold til en generel karakteristik af AKT-medarbejderne, er dette spørgsmål fundamentalt.

1. *Mand / kvinde?*
2. *Alder?*

Uddannelse og erfaringsmængde

Spørgsmål 3, 4, 5, og 6 forholder sig til respondenternes uddannelsesmæssige baggrund og erfaringsmængde.

3. *Relevant grunduddannelse?*

Svarmuligheder:

- a. *Lærer*
- b. *Pædagog*
- c. *Andet*

Her er det interessant at se, om der er en tendens til, at AKT-medarbejderne hhv. er lærere eller pædagoger. Samtidigt kan det være relevant at undersøge, om respondenterne har helt andre uddannelsesmæssige baggrunde, end de (antageligt) typiske lærer- eller pædagoguddannelser.

4. *Hvor gammel er din grunduddannelse?*

Her kan det være relevant at se, hvor gammel grunduddannelsen er. Det er det, fordi der særligt i de seneste 20 år er sket en række bevægelser i forhold til, hvilke pædagogiske og psykologiske teorier, der dominerer feltet (jf. afhandlingens teori-del). Antageligt kunne man altså gå ud fra, at hvis man har en gammel grunduddannelse, ja så har man ikke nødvendigvis beskæftiget sig uddannelsesmæssigt med den nyere tænkning på området.

5. *Har du nogen former for efteruddannelse, der relaterer sig til dine aktuelle AKT-opgaver?*

Svarmuligheder

- a. *Terapeutisk uddannelse*
- b. *Supervisor/konsulent/coaching-uddannelse*
- c. *Korterevarende kurser (op til 59 timer)*
- d. *Længerevarende kurser (60 kursustimer eller mere)*
- e. *PD-uddannelse i UC-regi*
- f. *Kandidatuddannelse fra universitetet*
- g. *Lederuddannelse*
- h. *Andet*

Der findes, som nævnt tidligere, ingen specifik seminarieuddannelse i arbejdet med AKT, men der opstår løbende en mængde kortere og længerevarende kurser i tema-feltet. Derfor kan det være interessant at se, i hvilken grad respondenterne er efteruddannede inden for en række af de områder, der relaterer sig til de specifikke AKT-opgaver. Ligeledes fortæller svarene til dette spørgsmål noget om det efteruddannelsesmæssige omfang, respondenterne repræsenterer.

6. *Hvor mange år har du haft specifikke opgaver i arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel"?*

Dette spørgsmål forholder sig til respondenternes specifikke erfaringsmængde. Her kan der være en uklarhed i forhold til, hvordan man definerer arbejdet med AKT, jf. begrebets forholdsvis korte levetid. Tidligere hed det som nævnt "OBS", eller i mange tilfælde, blot "specialundervisning". Når det er sagt, så siger svarene (antageligt) noget om, hvor lang tid respondenterne har beskæftiget sig med arbejdet i feltet.

Motivation

7. *Hvorfor har du valgt at blive AKT-medarbejder?*

- a. *Fordi jeg synes det er spændende og har ambitioner inden for området*
- b. *Fordi ledelsen bestemte at jeg skulle*
- c. *Fordi mit skema / timetal skulle gå op*
- d. *For at prøve noget nyt*
- e. *Andet*

Spørgsmål 7 forholder sig særligt til, hvorfor respondenterne deltager i arbejdet med AKT. Særligt kan det være relevant at forholde sig til spændingen mellem hhv. svarkategori a og b/c: Har man som AKT-medarbejder selv valgt at gå ind i arbejdet, fordi man personligt gerne ville, eller er det ydre faktorer, der gør sig gældende. Antageligt findes der en sammenhæng mellem personlig motivation (her defineret som eget valg af opgaven) og arbejdets muligheder og succes.

Elevtal

Dette spørgsmål anvendes ikke i analysen og kommenteres derfor heller ikke her.

8. *Hvad er skolens elevtal?*

Arbejdets timemæssige ramme

Spørgsmål 9 – 12 forholder sig til, hvordan arbejdet med AKT timemæssigt og organisatorisk er forvaltet på de enkelte skoler.

9. *Hvor mange medarbejdere på skolen har AKT-timer?*

10. *Hvor mange skemalagte AKT-timer har du i ugen?*

11. *Hvor mange ikke skemalagte AKT-timer har du gennemsnitligt pr. uge?*

(I undersøgelsen regnes der med 40 årlige undervisningsuger. Divider derfor det samlede antal ikke skemalagte AKT-timer med 40 og sæt kryds).

12. *Hvor mange øvrige undervisningstimer har du ugentligt?*

Der er flere relevante områder i disse spørgsmål, der alle forholder sig til en række grundlæggende karakteristika for AKT-medarbejderne.

For det første kan det være relevant at se, hvordan mængden af AKT-medarbejdere fordeler sig pr. skole: er der én pr. skole, eller er der flere? Antageligt har man som AKT-medarbejder større mulighed for intern sparring og gensidig støtte, hvis der er flere fagfæller i kollegaflokken.

Ligeledes kan mængden af AKT-medarbejdere pr. skole sige noget om, hvor højt (eller lavt) skolen prioriterer arbejdet med AKT. Omvendt kan et højt antal medarbejdere med få timer hver, være et udtryk for lav prioritering. Dette har dog ikke været muligt at undersøge.

Dernæst er det relevant at forholde sig til, med hvordan AKT-timerne er fordelt på den enkelte medarbejders skoleskema, og ligeledes i skolens overordnede planlægning. Dette kan sige noget om specialiseringsgraden: Hvis man har mange AKT-timer, må man formodes også at have særlig opmærksomhed på arbejdet (dette kan dog ikke fastsættes med sikkerhed).

Ligeledes kan timefordelingen sige noget om dynamikken i organiseringen: Hvis man som AKT-medarbejder eksempelvis har et skema med blandede AKT-opgaver og almindelige undervisningsopgaver, må det formodes, at man ikke kan anvendes som akut AKT-ressource, når man har almene undervisningstimer.

AKT-funktion: Vurderet indsats

Spørgsmål 13 – 24 forholder sig alle til, i hvilke arenaer, og fra hvilken rådgivningsposition, arbejdet angribes. Spørgsmålene er forumlerede via et overordnet spørgsmål med nedenstående kategorier, inden for hvilke der er 5 svarmuligheder (se her under).

Hvori består din aktuelle AKT-funktion?

13. Mødeaktivitet med kolleger (refleksion, koordinering, kollegial vejledning, procesledelse, coaching m.m.)
 - a. Udelukkende
 - b. I høj grad
 - c. I nogen grad
 - d. I mindre grad
 - e. Slet ikke
14. Mødeaktivitet med team (refleksion, koordinering, kollegial vejledning, procesledelse, coaching m.m.)
15. Mødeaktivitet med ledelse
16. Mødeaktivitet med eksterne samarbejdspartnere (eks. PPR)
17. Samtaler med elever
18. Samtaler med forældre
19. Støtte i undervisningen (med specifik fokus på en eller flere elever)
20. Støtte i undervisningen (med fokus på hele klassen)
21. Overtagelse af undervisningen / klasseaktiviteter

22. Undersøgelse (eksempelvis iagttagelse eller interview)

23. Deltagelse i udviklingsprojekter

24. Konfliktløsning

De valgte svarkategorier er medtaget ud fra generel viden om arbejdet med specialpædagogiske indsatser i folkeskolen.

Generelt set er det relevant for en karakteristik af AKT-arbejdet, at der etableres en række pejlinger i forhold til, i hvilke arenaer arbejdet udføres. I den forbindelse gives der i analysen særligt opmærksomhed til følgende:

Har AKT-arbejdet tendens til at udføres i individ-orienterede arenaer, eller i mere organisatoriske arenaer? Altså: udføres arbejdet som direkte elev-støttende arbejde, eller har arbejdet også (eller kun) en mere indirekte karakter (dvs. eksempelvis som mødeaktivitet med kolleger).

Dette kan, antageligt, være et udtryk for den fundamentale, specialpædagogiske forståelse (jf. denne afhandlings teori-del), der findes på området. I hvert fald kan det være et udtryk for, hvordan man forstår at omsætte en given specialpædagogisk forståelse til handling i praksis.

Endvidere er der fokus på, om arbejdet har karakter af drift eller udvikling. Som det ses flere steder i afhandlingens teori-del (eksempelvis af Ainscow: 1999), beskrives udvikling af inkluderende skoler som en fortløbende udviklingsproces, hvor mange opgaver ikke kun kan løses som driftsmæssigt arbejde, men hvor der må udvikles strukturer og kompetencer m.m., for at løse opgaven. Derfor interesserer dette spørgsmål sig for, om AKT-medarbejderne rent faktisk giver udtryk for, at være involverede i specifikke udviklingsprojekter.

AKT funktion: Ønsket indsats og kompetencevurdering

Her tages der udgangspunkt i følgende overordnede spørgsmål:

Hvordan skulle AKT-funktionen efter din vurdering prioriteres?

Oplever du at have tilstrækkelig faglig kompetence til at løse AKT-opgaverne i de nedenstående sammenhænge?:

Her efter gentages for hvert af de to overordnede spørgsmål, de sammen underspørgsmål og svarkategorier som i spørgsmål 13 – 24. Som tidligere nævnt er det hensigten at sammenligne svarene i de tre overordnede spørgsmål med hinanden.

Modtager-spørgeskema

Dette spørgeskema henvendte sig til medarbejdere ved Esbjerg Kommunes skolevæsen, der på undersøgelsestidspunktet havde være involveret i et samarbejde med en AKT-medarbejder inden for de seneste 2 år. Omfanget af arbejdet (tidsmæssigt m.m.) var ikke et kriterium for deltagelse.

De spørgsmål, som blev stillet i dette spørgeskema, var næsten identiske med AKT-medarbejdernes spørgsmål, dog omformuleret, så de indholdsmæssigt rettede sig mod modtagergruppen.

Målet med denne undersøgelsesdel var at skabe grundlag for en karakteristik af de praksisforståelser og forventninger, som "modtagerne" af AKT-medarbejdernes ydelser er kendetegnet ved. Med andre ord: hvad er det for en praksisforståelser, og hvilke forventninger er det, at AKT-medarbejderne spiller sammen med.

De enkelte spørgsmål i denne del-undersøgelse er som nævnt de samme som i AKT-spørgeskemaundersøgelsen, dog er de reformulerede i forhold til modtagergruppen. Derfor skal spørgsmålene ikke udfoldes yderligere her.

Del 4 - Analyse

Analyse af funktionsbeskrivelser

Gyldighed

Funktionsbeskrivelserne i sig selv ikke er noget udtryk for det, der nødvendigvis sker i praksis. Der er ingen sikkerhed for, at funktionsbeskrivelsernes ordlyd omsættes til handling.

Det kan dog med nogenlunde sikkerhed afgøres, at funktionsbeskrivelserne er et reelt udtryk for, hvordan de respektive skoler vælger at beskrive AKT-opgaven administrativt.

Sekundært, og med mindre sikkerhed, kan funktionsbeskrivelserne være et udtryk for hhv. skolernes specialpædagogiske perspektiv og viden om specialpædagogiske interventionsmetoder. Igen er det dog noget usikkert, hvorvidt der nødvendigvis er sammenhæng mellem funktionsbeskrivelsernes ordlyd, disse to nævnte forhold.

Repræsentativitet

Det er uklart hvor mange ud af Esbjerg Kommunes 34 skoler, der har udfærdiget en funktionsbeskrivelse for arbejdet med AKT, sådan som den defineres her over. I forbindelse med indsamlingen af denne afhandlings empiri, blev samtlige skoler i Esbjerg Kommune inviteret til at bidrage med deres AKT-funktionsbeskrivelser.

I alt 17 skoler responderede på invitationen, svarende til 50% af alle skoler.

Det er uklart, hvorfor kun halvdelen af kommunens skoler bidrog i undersøgelsen. Der kan være tale om administrative komplikationer (evt. at den adspurgte skolesekretær ikke kunne finde / ikke fik fremsendt skolens funktionsbeskrivelse), eller der kan være tale om, at skolen simpelthen ikke har en funktionsbeskrivelse på området. Det kan også være, at nogle skoler ikke ønsker at offentliggøre interne arbejdsdokumenter. Disse forklaringer er dog rene spekulationer.

Af de 17 responderende skoler meddelte 4 skoler via e-mail, at de pt. ikke havde nogen foreliggende funktionsbeskrivelse på området. Her af fortalte én skole, at deres AKT-funktion var en integreret del af den værende specialpædagogiske indsats, og derfor ikke særskilt beskrevet.³⁵

For én af funktionsbeskrivelserne³⁶ kan det i øvrigt formodes, at den ikke nødvendigvis er en egentlig, formel funktionsbeskrivelse, men snarere en tekst (på 4 linjer i punktform), der er nedskrevet som svar på den mail, hvori skolen blev inviteret til at deltage i undersøgelsen.

³⁵ Boldesager Skole

³⁶ AKT-funktionsbeskrivelse for Veirup Skole

Det er usikkert, hvorvidt svarprocenten på 50, giver et tilstrækkeligt dækkende billede af undersøgelsesfeltet. Derfor må analysen af de foreliggende funktionsbeskrivelser ses som et *relevant* perspektiveringsapparat, men ikke en endeligt dækkende referenceramme. Ikke så meget desto mindre kan funktionsbeskrivelserne anvendes som indikationer på, hvad der rører sig i undersøgelsesfeltet.

Layout og omfang

Fire af funktionsbeskrivelserne er skrevet i noget der ligner den samme tekstbehandlingsskabelon, mens de øvrige er både forskellige her fra, og fra hinanden indbyrdes. De fire skoler, der (antageligt) har anvendt den samme skabelon, anvender dog en disponering, der i alle tre tilfælde afviger fra hinanden.

Omfanget af funktionsbeskrivelserne varierer på en måde, der kan opdeles i tre kategorier:

- Op til 6 linjer (i punkt form): 4 stk.
- Op til ca. en halv side (i sammenhængende tekst og punkt form): 5 stk.
- Netop eller mere end én side (op til tre sider): 4 stk.

AKT-aktørens benævnelse

Det kan ses på funktionsbeskrivelserne, at der er stor variation i forhold til, hvordan de medarbejdere, der har med AKT-arbejdet at gøre, benævnes. Følgende benævnelser anvendes:

- AKT-lærer
- AKT-vejleder
- AKT-koordinator
- AKT-medarbejder
- Ressourcepædagog
- Pædagog

Nogle gange anvendes flere af ovenstående begreber i samme funktionsbeskrivelse, -i de fleste tilfælde holder man sig dog til en valgt betegnelse.

I flere tilfælde ses det endvidere, at man ikke omtaler én medarbejder, men stringent definerer AKT-opgaven som en opgave for flere personer. Man taler her om:

- AKT-team
- AKT-gruppe

I ovenstående tilfælde tales der om en team- eller gruppekoordinator, der har særlige opgaver inden for feltet.

Derfor må det konkluderes, at denne afhandlings konsekvente anvendelsen af begrebet "AKT-medarbejder" ses som et *valgt begreb blandt flere*. I hvert fald er det sikkert, at der blandt respondenterne er flere mulige bud på, hvordan aktøren (aktørerne) skal benævnes.

Datering

Mht. datering afviger de foreliggende funktionsbeskrivelser fra hinanden, -dog ikke i høj grad.

- 8 er daterede som gældende for skoleåret 2007/2008 (dvs. i den periode, hvor de blev indsamlet).
- 2 er daterede som gældende fra skoleåret 2005/2006
- 3 er ikke daterede

Kommentar til de generelle karakteristika

Det kan næppe forventes, at der er høj grad af overensstemmelse blandt de foreliggende funktionsbeskrivelser, da det som tidligere nævnt er 100% op til den enkelte skole at definere og rammesætte arbejdet med AKT. Derfor må det inden for rammerne af denne kontekst være naturligt, at funktionsbeskrivelserne ikke ligner hinanden.

Stillingsbetegnelse

Der er en påfaldende stor variation i forhold til, hvad de forskellige skoler kalder den samme type medarbejder. Da alle respondenterne er skoler, som er underlagt den samme centraladministration (Esbjerg Kommunes skoleafdeling), kunne man måske forvente, at der fandtes en fælles betegnelse for den type ansat, der varetager AKT-opgaver (eksempelvis af lønadministrationsmæssige årsager). Sådan ser det ikke ud til at være, -i hvert fald for halvdelen af skolerne i kommunens vedkommende.

Denne variation i stillingsbetegnelse kan have noget at gøre med, at de responderende skoler på undersøgelsestidspunktet kun havde været under samme kommunale administration i ca. et år (jf. Kommunesammenlægningen af. 1. Januar 2007). Derfor kan det formodes, at arbejdet med AKT (og herunder også anvendte begreber) på undersøgelsestidspunktet ikke har været genstand for skoleadministrativ homogenisering.

Variationen kan også tolkes i den retning, at arbejdet med AKT er et forholdsvis nyt fænomen på det helt overordnede niveau. Der findes som sådan ikke nogen officiel titel, der kan tildeles den medarbejder, som varetager arbejdet med AKT, -sådan som der findes for den medarbejder, der eksempelvis arbejder med idrætsundervisning ("idrætslærer").

En helt tredje forklaring kan ligge deri, at der blandt skolerne kan være en forståelsesmæssig uklarhed mht., om arbejdet med AKT skal klassificeres som en "lærer-opgave" eller en "pædagog-opgave": 6 af de foreliggende funktionsbeskrivelser anvender et pædagog/lærer-neutralt begreb (eksempelvis "vejleder"), mens 4 funktionsbeskrivelser specifikt benævner hovedaktøren som "lærer" eller "pædagog". De resterende 3 funktionsbeskrivelser anvender ingen benævnelse.

Bag denne forklaringsmæssige tolkning kan ligge den historik, at man i Esbjerg kommune omkring 2006 nedlagde et centralt styret korps af støttepædagoger (dvs. pædagoger, der efter behov kunne tilknyttes individuelle elever, der udviste problemer med AKT)³⁷. Pædagogerne i dette korps blev omfordelt således, at de nu ikke var centralt ledet (af PPR), men i stedet var fast tilknyttet hver sin skole, og her fungerede under de pågældende skoleledes bemyndigelse. Flere af disse pædagoger trådte ind i funktioner, der havde "arbejdet med AKT" som kerneområde. Og flere skoler, der modtog en tidligere støttepædagog, havde ikke før haft en egentlig AKT-medarbejder.

Det kunne således formodes, at flere skoler ganske naturligt ville definere arbejdet med AKT som "pædagog-arbejde". Det er dog kun få skoler³⁸, der eksplicit kendetegner opgavevaretagelsen som en pædagogopgave, og det er ikke sikkert, om dette har sammenhæng med førnævnte hypotese.

Slutteligt kan man tolke stillingsbetegnelses anvendelsen som et forhold, der bunder i et traditionsmæssigt forhold: Ind til for nyligt er de fleste opgaver i folkeskolen blevet varetaget af lærere, mens indtoget af pædagoger i folkeskolens er forholdsvist nyt (i hvert fald i det omfang, vi ser i dag). Derfor kan man måske forvente, at betegnelsen "lærer" stadig hænger ved de fleste funktioner.

Omfang og sproglig eksplicitet

Et andet synligt punkt, hvorpå de foreliggende funktionsbeskrivelser divergerer indbyrdes, er deres omfang, og i forbindelse her med, deres grad af sproglig eksplicitet. Nogle funktionsbeskrivelser er forholdsvist omfangsrige (i tekstmængde) og sprogligt eksplicite (konkretiseringsgrad mht. AKT-opgaven), mens andre er mere beskedne i disse forhold.

En mulig tolkning er, at arbejdet med AKT er et forholdsvist nyt fænomen i det hele taget, hvorfor ikke alle skoler nødvendigvis har en indgående forståelse for området, og dermed heller ikke en detaljeret og fyldestgørende funktionsbeskrivelse.

En anden mulig tolkning kunne være, at de mere omfattende funktionsbeskrivelser findes på de skoler, hvor en (eller flere) medarbejder (-e) har en særlig indsigt i, eller er særligt motiveret for, arbejdet med AKT. Eksempelvis kan vi se i to af de mere omfangs- og detaljerige funktionsbeskrivelser³⁹, at der er et klart afsenderforhold i teksten. AKT-medarbejderen har altså her været med til at definere, formulere og udvikle arbejdet med AKT på sin skole.

I den forbindelse kunne man formode, at skoler der over tid har haft større mulighed for, at udvikle viden og strategier på området, måske ville have tendens til dels at være bedre repræsenteret blandt respondenterne, og dels have mere omfangsrige og detaljerede funktionsbeskrivelser.

³⁷ Denne information kan underbygges ved henvendelse til PPR Esbjerg Kommune

³⁸ Darum Skole og Gørding Skole

³⁹ Bryndum Skole og Fourfeldtskolen

Det forholder sig således, at kommunesammenlægningen i 2007 fusionerede den oprindelige Esbjerg Kommunes 19 folkeskoler med Ribe og Bramming kommuners daværende ca. 17 skoler⁴⁰. I Esbjerg Kommune havde man i tiden op til kommunesammenlægningen stor tradition for at skoleudvikle, mens man i de tilstødende kommuner ikke havde samme (økonomiske) muligheder. Bl.a. havde man i det daværende Esbjerg Kommune en veletableret skoleudviklingsafdeling, ligesom man havde et (i forhold til de øvrige kommuner) forholdsvist stort PPR.

Blandt de foreliggende responser kan vi se, at 14 (ud af 17) er fra skoler, der tilhørte den oprindelige Esbjerg Kommune. Af disse 14 har 11 lavet en funktionsbeskrivelse. Her af er 4 stk. af den mest omfangsrige type (dvs. én side eller mere), 4 er op til en halv side, mens 3 er af den korteste type.

Man kan således inden for undersøgelsesfeltet se en tendens til, at skoler, der igennem længere tid har tilhørt en udpræget udviklingsorienteret centraladministration, hvori skoleudvikling har været en del af den almene dagsorden, forholder sig eksplicit til (og i nogle tilfælde omfangsrigt og detaljeret til) arbejdet med AKT. Det skal dog siges, at der blandt de oprindelige Esbjerg Kommune-skoler er tre respondenter, der ikke har nogen funktionsbeskrivelse⁴¹, ligesom der er én "nytilkommen" skole i den aktuelle Esbjerg Kommune, der har en forholdsvist detaljeret funktionsbeskrivelse⁴².

Slutteligt må man kommentere på det forhold, at den overvejende del af funktionsbeskrivelserne er begrænsede i omfang og sproglig eksplicitet, samt at der for 23% af respondenternes vedkommende, slet ikke findes en funktionsbeskrivelse. Som tidligere nævnt kan meget af dette muligvis afhænge af AKT-arbejdets forholdsvist korte levetid som rammesat opgave i folkeskolen.

En tolkning, der dog er baseret på spekulationer i forbindelse med denne afhandling, kunne antyde, at følgende to forhold (det ene eller det andet, eller begge) kan ligge til grunde for dette:

Måske er skolerne videns- og erfaringsmæssigt ikke pt. rustede til, at formulere en tilstrækkeligt dækkende funktionsbeskrivelse på området: man ved simpelthen ikke nok om området til at beskrive arbejdet indgående.

Eller måske er arbejdet med AKT i en hvis grad baseret på indforståede antagelser og (personlige) erfaringer. Man har (ifølge denne hypotese) en forestilling om arbejdet med AKT, men ikke nødvendigvis et indgående kendskab til de potentielle problematikker, dette kan medføre.

Denne hypotese er primært baseret på det forhold, at der flere steder findes forholdsvist korte funktionsbeskrivelser, der er i flere henseender er upræcise mht. arbejdets mål og

⁴⁰ Nogle af disse er blevet nedlagt siden

⁴¹ Vestervangskolen, Tjæreborg Skole og Boldesager Skole

⁴² Vadehavsskolen

præmisser. Særligt kan man notere sig, at der flere steder nævnes begrebet "vejledning af kolleger". Dette implicerer, at man som AKT-medarbejder må sætte sig i et rådgivningsforhold til sin kollega, med henblik på at forandre dennes indsats i forhold til den pågældende AKT-problemstilling.

I litteraturen, der beskæftiger sig med intern rådgivning og kollegialt samarbejde, skænkes der almindeligvis megen spalteplads med hensyn til dette forhold (se eksempelvis Lund: 1997, Hawkins & Smith: 2008, Alenkær: 2005, Haslebo & Nielsen: 1997). Den overordnede pointe er almindeligvis, at interne, kollegiale rådgivningskonstellationer kan være frugtbare for opgavens løsning, men at de samtidigt kan være en trussel for samarbejdsrelationens natur. Det anføres, at hvis rådgivningspositionen ikke håndteres anerkendende, empatisk, respektfuldt, opgavefokuseret (modsat person-fokuseret) og konstruktivt m.m., kan arbejdet få en negativ effekt på både arbejdet med opgaven, samt rådgiveren og radsøgerens relation (Johannesen: 2001).

Som AKT-medarbejder kan man således stå overfor en opgave, der, hvis håndteret "forkert", kan have en negativ effekt på både arbejdsopgave og arbejdsituation. Almindeligvis anføres det, at hvis interne, kollegiale rådgivningsrelationer skal fungere, må der arbejdes med høj grad af kontekstafklaring, samt helt tydelige rammer arbejds målet (Hermansen et al: 2004). Disse skal tydeliggøres før, under og efter arbejds udførelse.

Det ses ikke i nævneværdigt omfang, at der tages forbehold denne problemstilling i funktionsbeskrivelserne. Det kan naturligvis være, at skolerne (og medarbejderne) er bekendt med disse problemstillinger, hvorfor der ikke er nedskrevne forbehold på området. En anden tolkning kan være, at man på skolerne ikke nødvendigvis har et indgående kendskab til det arbejdsområde, der kan karakteriseres som rådgivning (eller konsultation) i professionelle relationer (sådan som de eksempelvis defineres i Hermansen et al: 2004 eller Alenkær: 2005). Derfor har man heller ikke taget forbehold for dette, og således ekspliciteret arbejds præmisser, i funktionsbeskrivelserne.

Der findes dog eksempler i undersøgelses materialet, hvor arbejdet med kollegial rådgivning ekspliciteres i en meget konkret grad⁴³. Der findes ligeledes funktionsbeskrivelser, der i nogen grad anfører, at kollegial rådgivning kan være en nødvendig del af arbejdet, og at dette må ses som en naturlig del af arbejdet med en given problemstilling. I disse tilfælde gøres det dog ikke altid eksplicit, hvad denne interne rådgivning har som mål, samt hvilke præmisser den fungerer på.

Grundlæggende perspektiver

Det er kendetegnende for alle de foreliggende funktionsbeskrivelser, at "arbejdet med AKT" i et omfang handler om elever, og sådan som disses "adfærd, kontakt og trivsel" viser sig som problematisk i skolehverdagen. Der er tale om en "AKT-problematik", når en elev udviser problemadfærd.

⁴³ Særligt Gørding Skole

Det er dog kun ganske få gange, at der tales om "AKT-børn", eller "elever med AKT-problematikker". Oftest omtales arbejdet blot som "AKT", og henviser i overvejende grad til interventioner i flere forskellige arenaer (udfoldes senere). I ét tilfælde, hvor der eksplicit tales om AKT-børn⁴⁴, følges der eksempelvis op med en række henvisninger til interventionsarenaer, der i høj grad implementerer andre aktører, end barnet selv.

Der er således en klar tendens til, at funktionsbeskrivelserne forholder sig eksplicit organisatorisk i sine perspektiv, dog i de fleste tilfælde med det element, at det individuelle barn er en væsentlig brik i arbejdet. Kun i få tilfælde er AKT-arbejdets elev-fokus bredere end én elev, dvs. elevgrupper eller klasser. Man kan således sige, at der bestemt findes et individ-orienteret udgangspunkt, i hvert fald sprogligt, i funktionsbeskrivelserne.

Ingen af de foreliggende funktionsbeskrivelser er optagede af diagnoser som betingelse for intervention. Der ses heller ikke nogen tendens til, at funktionsbeskrivelserne er optagede af procedurer, der har til formål at understøtte en evt. fremtidig diagnosticering eller klinisk-psykologisk problemvurdering.

I stedet er der en tendens til, at funktionsbeskrivelserne anvender et udviklingsorienteret sprog. Eksempelvis står der i Vadehavsskolens funktionsbeskrivelse:

"Mål for arbejdet: Medvirke til at finde og anvende værktøjer til styrkelse af barnets personlighedsmæssige udvikling, viden og færdigheder".

Generelt kan man sige om de foreliggende funktionsbeskrivelser, at de i mange henseender stemmer overens med den "tone" og de udgangspunkter, der findes i Undervisningsministeriets anbefaling, bekendtgørelse og vejledning. Der ses et sprogbrug, der nok definerer den individuelle elev som medvirkende faktor i det registrerede problem, men som samtidigt har fokus på en mængde andre faktorer, hvori problemets løsning kan søges.

Det ses dog ikke eksplicit i funktionsbeskrivelserne, at et oplevet AKT-problem kan have rod i eksempelvis en individuel lærer, dennes relation til den pågældende elev og eller dennes undervisningspraksis (med henvisning til Nils Egelunds tidligere anførte kommentar til den nyeste vejledning på specialundervisningsområdet, i Egelund:2006). Om end dette italesættes som mulige fokuspunkter i problemløsningsprocessen, er den professionelle som "problemskaber" altså ikke at finde i de foreliggende funktionsbeskrivelser.

Tilknytning til Undervisningsministeriets anbefaling

Generelt set afviger ingen af funktionsbeskrivelserne principielt fra Undervisningsministeriets anbefaling. Alle funktionsbeskrivelser angiver, at der skal arbejdes med problemstillinger på AKT-området. Dette arbejde skal foregå på andre præmisser, end den mere fagligt orienterede specialundervisning (eksempelvis læsetræning). Denne forskel ekspliciteres dog sjældent, men det angives at arbejdet er kendetegnet ved en række indsatser, man almindeligvis ikke forbinder med traditionel, faglig specialundervisning.

⁴⁴ Bryndum Skole

I 2 tilfælde er funktionsbeskrivelserne eksplicitte mht. det lovgrundlag, de er konstruerede med udgangspunkt i. I øvrigt fungerer tilknytningen til Undervisningsministeriets bestemmelser på et mere implicit grundlag.

Som sådan er det altså ikke nødvendigvis tydeligt, *hvorfor* der på skolen skal arbejdes med AKT, eller hvad AKT-arbejdet i det hele taget *er*, set ud fra et overordnet, lovgivningsmæssigt perspektiv.

Tilknytning til Esbjerg Kommunes skolepolitik for inklusion

I ingen af de foreliggende funktionsbeskrivelser nævnes Esbjerg Kommunes skolepolitik eksplicit.

I fire af funktionsbeskrivelserne angives det eksplicit, at arbejdet med AKT har et inkluderende sigte⁴⁵. Det er således kun i forholdsvist få tilfælde, at arbejdet med AKT formelt og rammemæssigt har en eksplicit målsætning, der skal støtte elevernes mulighed for deltagelse i det almene undervisningsfællesskab.

I det hele taget er funktionsbeskrivelserne forholdsvist vage, når det kommer til tydelige og konkrete mål for arbejdet. I overvejende grad beskrives arbejdet som opgaver, dvs. handlinger eller arbejdsprocesser, men ikke hvad der skal komme ud af dette arbejde.

Disse handlingsbeskrivelser henviser i de fleste tilfælde til interventioner, der med udgangspunkt i inklusionslitteraturen (eksempelvis Alenkær et al: 2008b) ser ud til, at kunne understøtte arbejdet med mere inkluderende læringsmiljøer. Her tænkes der særligt på interventioner i de forskellige arenaer, der befinder sig omkring barnet (eksempelvis lærerteamet eller hjemmet). Det er dog kun sjældent klart, hvad der konkret skal komme ud af disse interventioner, ud over naturligvis at få arbejdet til at forløbe professionelt.

Dermed kan man konstatere, at der med udgangspunkt i undersøgelsesmaterialet ikke er belæg for, *generelt* at kalde arbejdet med AKT i Esbjerg Kommune for eksplicit orienteret mod øget inklusion. På et mere implicit niveau vil det dog ikke være ved siden af, at kendetegne funktionsbeskrivelserne som i nogen grad orienterede mod inklusion.

Interventionsformer og -arenaer

Alle de foreliggende funktionsbeskrivelser⁴⁶ opererer med en mængde forskellige aktiviteter (interventions-former), der kan finde sted på forskellige lokaliteter (interventions-arenaer). Dermed signaleres det eksplicit, at arbejdet med AKT adskiller sig fra den traditionelle, ekskluderende specialundervisning, som typemæssigt blev belyst i denne afhandlings afsnit om det psyko-medicinske perspektiv på specialundervisning. Arbejdet med AKT er der imod

⁴⁵ I et tilfælde bruges ordet "rummelighed" (Rørkjær skole), hvilket i denne sammenhæng i muligt omfang sidestilles med brugen af ordet "inklusion".

⁴⁶ Undtaget naturligvis de skoler, der har indgivet blankt svar

forbundet med interventioner, der signalerer et bredere sigte, end det isolerede, individuelle barns eksistens, adskilt fra det almene undervisningsmiljø.

I de foreliggende funktionsbeskrivelser er der forskel på, hvor eksplicit man går til værks i beskrivelserne af de mulige interventionsarenaer. I de tilfælde, hvor funktionsbeskrivelserne er mere omfattende, er beskrivelserne og så det mere tydelige. Der er dog ikke noget i de mindre omfangsrige funktionsbeskrivelser, der modsiger de mere omfangsrige.

I alle funktionsbeskrivelserne henvises der til det, man kan kalde en "direkte intervention med elev-fokus". Dvs. at AKT-medarbejderen har til opgave at være i direkte kontakt med eleven, dvs. inden for det samme, fysiske rum. Disse direkte interventioner med elev-fokus kan foregå separat fra elevens klasse, eller det kan foregå i elevens klasse, mens undervisningen finder sted. Interventionen kan have karakter af samtale med eleven, eller (ikke helt konkret defineret) "støtte i klassen". Der kan også være tale om "observation af eleven"⁴⁷.

Således kan arbejdet med eleverne ifølge de foreliggende funktionsbeskrivelser foregå i følgende, direkte arenaer:

- I klassen
- Væk fra klassen
- I hjemmet

Hertil opereres der i høj grad med "indirekte interventioner med professionelt fokus". Dvs. interventioner, der udspiller sig adskilt fra der, hvor problemet almindeligvis viser sig (eksempelvis i klassen). Her kan der være tale om mødevirkosomhed af forskellig art, med den forhåndenværende AKT-problematik som tema. Disse indirekte arenaer kan være:

- I mødelokaler
- På ledelseskantoret
- Hos PPR eller andre eksterne samarbejdspartnere
- I hjemmet

Mht. interventionsformer, og herunder også rådgivningsrelationer, er der stor variation i undersøgelsesmateriale. Igen er der dog ikke noget i de mindre omfangsrige (og mindre konkrete) beskrivelser, der modsiger de mere omfangsrige (og mere konkrete) beskrivelser.

Det fremgår på intet tidspunkt, at de "indirekte interventioner med professionelt fokus" kan tage udgangspunkt i "dårligt fungerende lærere", men overvejende med fokus på problematikker med dårligt fungerende elever.

Der er stor variation i forhold til, hvordan disse indirekte interventioner med professionelt fokus benævnes. Der er almindeligvis overensstemmelser, når det handler om "deltagelse i møder" af forskellig art (eksempelvis lærerteam-møder). Her ud over anvendes der forskellige rådgivningsmæssige begreber:

⁴⁷ Se eksempelvis Rørkjær Skole

- Vejledning
- Rådgivning
- Konsultation
- Coaching
- Sparring
- Supervision
- Samtale
- Støtte

Disse begreber er kun få steder genstand for konsekvent rådgivningsbegrebsmæssig anvendelse. Perspektiveret i eksempelvis Eva Johannesens rådgivningsmetodiske definitioner (Johannesen: 2004), ses ikke store definatoriske forskelle. Flere steder kan man se, hvordan et givet begreb (eksempelvis "sparring") anvendes, uden at det forklares, hvad det dækker over i den givne sammenhæng. Samtidigt gøres det ikke klart og konkret, hvordan det anvendte begreb adskiller sig fra andre, nævnte interventionsformer.

Endvidere kan man flere steder se, at der anvendes flere rådgivningsbegreber i samme sætning (eksempelvis Vadehavsskolen: "...vejledning, supervision, sparring og coaching...").

Rådgivningsteknisk er det absolut muligt at anvende forskellige interventionsformer i forhold den samme problemstilling (Hermansen et al: 2004). I de foreliggende funktionsbeskrivelser gives der dog ikke nogen eksplicit forklaring på, hvordan de nævnte interventionsformer adskiller sig fra hinanden, hvad de har til formål at opnå og hvilke præmisser de udspiller sig på.

En tolkning på den ofte upræcise (ud fra et rådgivningsteoretisk synspunkt) begrebsanvendelse i funktionsbeskrivelserne, kan ligge der i, at regelret rådgivningsteori ikke nødvendigvis er det, der ligger til grunde for deres udformning. Havde dette der imod været tilfældet, kunne man givet vis se en mere præcis begrebsanvendelse, der i højere grad signalerede bevidsthed omkring de anvendte begrebers forskellighed.

Konklusion på analyse af funktionsbeskrivelser

De foreliggende funktionsbeskrivelser er ikke et udtryk for en fælles, kommunal politik eller strategi på området. Dette kan primært konkluderes på baggrund af, at der ikke findes nogen gennemgående terminologi, hverken hvad angår den personalemæssige benævnelse (eksempelvis "AKT-medarbejder"). Ligeledes findes der ingen gennemgående linje mht. arbejdets rådgivningsterminologiske benævnelse, arbejdets redskaber eller arbejdets mål.

Funktionsbeskrivelserne tager overvejende afsæt i et *organisatorisk perspektiv*. Om end der er fokus på individuelle børn som afsæt for arbejdet, henvises der oftest til indirekte arenaer og strukturer i skolens organisation og praksis. Der anvendes lille eller ingen klinisk-psykologisk eller psykiatrisk terminologi.

I de mest fyldestgørende funktionsbeskrivelser findes et tydeligt afsenderforhold, nærmere defineret ved AKT-medarbejderen selv. Der er altså en tendens til, at AKT-medarbejderen har mulighed for at være meddefinerende i forhold til sit eget arbejde. Det er dog sjældent, at sådanne omfangsrige funktionsbeskrivelser ses i det foreliggende undersøgelsesmateriale.

Funktionsbeskrivelserne vidner gennemgående om et sparsomt kendskab til rådgivningsteori og metodik. Om end der i flere tilfælde anvendes rådgivningsmetodiske termer (eksempelvis "supervision"), er det sjældent tydeligt, hvordan disse termer menes at skulle omsættes til handling i praksis.

Slutteligt er funktionsbeskrivelserne utydelige mht. arbejdets konkrete mål. I den forbindelse findes der lille eller ingen forbindelse til Esbjerg Kommunes skolepolitik (herunder politik for inklusion og specialpædagogik), ligesom der kun i få tilfælde findes en eksplicit tilknytning til Undervisningsministeriets anbefalinger, samt lovgivningen på området.

Ovenstående konklusioners konsekvenser for arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" i praksis, vil blive udfoldet i de sammenfattende analyse senere i afhandlingen.

Analyse af spørgeskemaundersøgelse

Gyldighed: AKT-spørgeskema

Undersøgelsens respondenter blev udvalgt via følgende procedure.

1. En e-mail blev sendt til sekretariaterne på alle skoler i Esbjerg Kommune, december 2007. I denne mail bedte jeg om at få navne på alle de medarbejdere, der på dette tidspunkt formelt var tildelt AKT-timer ifølge skolens fagfordeling.
2. Få dage senere modtog jeg navne på disse medarbejdere fra alle skoler, og kunne nu sammensætte en liste på i alt 110 medarbejdere.
3. Alle disse 110 medarbejdere modtog i december 2007 et elektronisk spørgeskema via e-mail. Svarfristen var medio januar 2008.
4. Ved svarfristens udløb (inkl. udsending af rykker-mail til de medarbejdere, der ikke havde svaret) havde i alt 57 medarbejdere svaret. Dette svarer til 51,8% af alle adspurgte.

Svarprocenten på 51,8% kan måske synes lav. Sammenholdt med generel viden om denne medarbejdergruppe i Esbjerg Kommune, kan der dog være en forklaring på dette forhold:

Man kan antage, at svarprocenten understøtter det almindeligt kendte fænomen⁴⁸ (der dog ikke er dokumenteret i denne undersøgelse), at det totale antal af medarbejdere med tildelte AKT-timer (i alt 110), kan deles op to undergrupper, der dog overlapper hinanden:

1. En gruppe medarbejdere med et væsentligt ansvar for AKT-arbejdet og en vægtig timemængde.
2. En anden gruppe medarbejdere, der kun har få AKT-timer på årsbasis, som kun spiller en lille rolle i skolens AKT-indsats, og som derfor ikke anses for, eller anser sig selv for at være, egentlige "AKT-medarbejdere".

Man kan sammenligne dette med den hyppigt forekommende situation, hvori en medarbejder eksempelvis bliver tildelt 10 årlige "rådgivningstimer" inden for faget idræt. Denne medarbejder vil ikke nødvendigvis vil forstå sig selv (eller vil blive forstået af andre som) *idrætslærer*, men mere som *en lærer, der har et lille antal rådgivningstimer inden for faget idræt*.

Med udgangspunkt i ovenstående antagelse kan man ikke nødvendigvis forvente, at samtlige 110 adspurgte vil finde undersøgelsen relevant eller vedkommende.

⁴⁸ I Esbjerg Kommune

Svarprocenten på 51,8 % kan altså formodes at forholde sig til det antal medarbejdere, der har væsentlige opgaver inden for undersøgelsens fagområde.

Ovenstående antagelse understøttes af den følgende iagttagelse, der dog er gjort uden for rammerne af dette projekt⁴⁹: Sammenholder man antallet af besvarelser med det almindelige antal deltagere til kommunens AKT-netværksmøder (der afholdes ca. 2 gange årligt), samt kommunens årlige AKT-kurser, finder man en sammenhæng mellem disse to tal. Her møder almindeligvis ca. 45 deltagere op.

Kendetegnet for deltagerne ved kommunens AKT-netværksmøder og AKT-kurser er, at deltagerne oftest skal have en væsentlig AKT-timemængde på deres egen skole, for at få lov til at komme af sted. Medarbejdere, der har få AKT-timer (dvs. oftest et minimalt antal årlige pulje-timer – eksempelvis 10 timer), betragtes almindeligvis ikke som "egentlige" AKT-nøglepersoner, men mere som *medarbejdere, der har et antal AKT-timer*. Derfor kommer disse medarbejdere almindeligvis ikke i betragtning til deltagelse i kursusforløb eller netværksdannelse. Der findes endda forekomster, hvor en medarbejder har fået tildelt et antal AKT-timer, uden selv at vide det⁵⁰.

Endvidere er der i Esbjerg Kommune den tommelfingerregel⁵¹, at hver skole bør have minimum 2 AKT-medarbejdere, således at disse kan danne skole-interne faggrupper, og på den måde støtte hinanden i arbejdet. Da der er 34 folkeskoler i Esbjerg Kommune ville denne tommelfingerregel svare til 68 medarbejdere, -et antal der ikke er langt fra undersøgelsens 57 respondenter.

Således kan man antage, at undersøgelsens 57 respondenter, svarende til 51,8%, faktisk er de medarbejdere, der har væsentlige AKT-funktioner på skolerne. At basere en generel karakteristik på disse respondents tilkendegivelser, må med ovenstående forklaring siges at være gyldig. Dette understøttes endvidere af det forhold, at undersøgelsen er gennemført på anonym basis via elektronisk data-behandling.

Gyldighed: Del 1 (figur 1 – 10)

Spørgsmålene som er gengivet i figur 1 til 10 henviser alle til oplysninger, der kan afklares formelt via eksempelvis lønsedler, time-tildeling på årsplan og/eller oversigter over skolens ressourceforbrug. Det er disse spørgsmål, der findes i undersøgelsens del 1.

Der synes ikke at være nogen umiddelbar grund til, at respondenterne skulle fremkomme med oplysninger, der ikke er korrekte.

⁴⁹ I første del af dette PhD-projekt var jeg som nævnt ansat i Esbjerg Kommunes skoleafdeling, og var i den forbindelse leder af AKT-medarbejdernes kommunale, faglige netværk, samt denne medarbejdergruppes kursustilbud.

⁵⁰ Denne oplysning er fremkommet flere gange i den telefoniske kontakt med skolernes sekretariater.

⁵¹ Ikke en officiel kommunal retningslinje, men en almindelig forståelse blandt skoleledere og AKT-medarbejdere i kommunen.

Når det er sagt, så skal det nævnes, at figur nr. 9 ("*Hvor mange års erfaring har du med specifikke AKT-opgaver*"), kan være udtryk for en grad af personligt skøn. Dette må konstateres, da arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" for det første ligger implicit i det almindelige arbejde med eleverne. Hertil er det først i den senere tid, man er begyndt at kalde denne type arbejde for "AKT" (se afsnittet om "adfærd, kontakt og trivsel" i denne afhandling). Respondenterne kan således have en større erfaring, end der gives udtryk for, -her tænkes der særligt på de 60% der svarer 0-5 års erfaring.

Det kan dog ses, at i alt 26% angiver, at have arbejdet med emnet i 11 år eller der over. Der ud af kan man antage, at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" måske hedder "AKT" i dag, men at de implicerede respondenter vurderer, at have været involveret i denne type opgaveløsning, *før* man begyndte at kalde det for "AKT-arbejde".

Figur nr. 10 ("*Hvorfor har du valgt at blive AKT-medarbejder?*") er naturligvis en subjektiv vurderingssag i de fleste spørgsmåls tilfælde. Når den alligevel tages med i denne "objektive" karakteristik, er det med henblik på den svarkategori, hvori der står "*Fordi mit timetal skulle gå op*". Denne svarkategori forholder sig til et tilbagevendende fænomen i folkeskolen, nemlig at medarbejdere gøres (eller gør sig selv) til ansvar for fag (eller fagområder), udelukkende med den begrundelse, at den overordnede arbejdsfordeling skal gå op. I disse tilfælde kan der være sammenhæng mellem opgaveløsningens kvalitet og det faktum, at medarbejderen ikke selv har valgt at tage ansvaret for opgaven, og/eller ikke er kvalificeret til at gøre det.

Når det sker, at timer tildeles en medarbejder, fordi den overordnede arbejdsplan skal gå op (man kalder det almindeligvis "*timeklister*"), er det oftest med udgangspunkt i en objektiv udregning af den enkelte medarbejders totale timetal. Derfor kan man med nogenlunde sikkerhed antage, at respondenterne har forholdt sig nøgternt til denne svar-kategori i figur nr. 10.

Man kan i den forbindelse forholde sig til, hvorfor AKT-medarbejdere, der anser deres opgavetildeling som "*timeklister*", i det hele taget har valgt at deltage i en undersøgelse for "egentlige" AKT-medarbejdere. Uanset understøtter dette den tidligere antagelse om, at der vitterligt er tale om en række medarbejdere i Esbjerg Kommune, der kun har AKT-funktion, fordi deres arbejdsplan skal gå op på årsbasis.

Gyldighed: Del 2 (figur 11-46)

De resterende spørgsmål (del 2), gengivet i figurerne 11 – 46, er baserede på subjektive vurderinger, der kun vanskeligt kan sammenholdes med objektive kriterier. Det er altså meget sandsynligt, at disse spørgsmål ikke er udtryk for en endegyldig og 100% pålidelig opgørelse over undersøgelsesobjekternes natur.

De nævnte "arbejdsarenaer", omtales på spørgeskemaet ikke rådgivningsteoretisk tvetydigt, unødigt teknisk eller spidsfindigt. De klargør først og fremmest aktivitetens overordnede type (eksempelvis "møde-aktivitet"), og der næst med hvem, aktiviteten udføres (eksempelvis "med team"). Hertil er der i parentes skrevet et par enkelte ord, der kan specificere mulige aktiviteter i den givne arena. Det skulle således være rimeligt at antage, at spørgsmålene er let forståelige, og at respondenterne rent faktisk svarer på det, de bliver spurgt om.

Vurderet indsats

Den første type spørgsmål, "vurderet indsats", henviser til respondentens vurdering af, hvor meget tid og fokus der gives til en række navngivne arbejdsarenaer (eksempelvis "mødeaktivitet med kolleger" eller "samtaler med elever"):

Spørgsmålet lyder: "Hvori består din aktuelle AKT-funktion?", hvor efter der gives fem svarmuligheder inden for en række arbejdsarenaer.

Det kan ikke nødvendigvis antages, at medarbejdere med AKT-funktion holder regnskab over, hvordan de bruger deres ressourcer, ligesom det heller ikke kan forventes, at AKT-funktionen er dedikeret til en given arbejdsarena. Dermed må det konstateres, at svarene givet i disse spørgsmålstyper er baserede på generaliserede vurderinger.

Samtidigt er svarmulighederne ikke kvantificerede (dvs. tal, der udtrykker en given time-mængde), hvorfor det under alle omstændigheder ville være nødvendigt, at "oversætte" et givent time-regnskab til de sproglige termer, der anvendes i spørgeskemaet. Hertil er der stor forskel på, hvor mange timer pr. uge, respondenterne er tildelt deres AKT-funktion. Ville man således anvende kvantificerede svar, ville det derfor være nødvendigt at sætte alle respondents svar relativt til deres totale timetal pr. uge, og således angive svar i procent-satser.

De sproglige formuleringer med fem svarkategorier, er således ikke nødvendigvis udtryk for noget præcist billede af de anvendte time-ressourcer, men må ses som et generaliseret og subjektivt vurderet overslag.

Da der ikke er nogen åbenlys grund til, at respondenterne skulle angive svar, der er i direkte modstrid med virkelighedens praksis, kan denne spørgsmålstype i den konkrete sammenhæng være en god (men ikke nødvendigvis præcis) pejling på, hvordan det forholder sig i den virkelige praksis.

Ønsket indsats

Den næste spørgsmålstype "ønsket indsats" er en spejling af et rent subjektivt forhold, nemlig respondenternes personlige vurdering af, hvordan arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" burde udspille sig i praksis.

Spørgsmålet lyder: "Hvordan skulle AKT-funktionen efter din vurdering prioriteres?", hvor efter der gives fem svarmuligheder inden for en række arbejdsarenaer.

Spørgsmålet kan være relevant, da der pt. ikke findes megen systematiseret data, der konkret forholder sig til, hvordan AKT-medarbejderne selv vurderer, at arbejdet burde udspille sig i praksis. Der imod findes der i rigt mål forskellige teoretiske modeller i litteraturen, og lige så politiske manifestationer, der er udtryk for de holdninger og vurderinger m.m., der knytter sig til mennesker, der er højere grad er i indirekte kontakt med skolernes praktiske AKT-arbejde.

Oplevelse af AKT-medarbejderens kompetence

Den sidste spørgsmålstype interesserer sig for det kompetenceniveau, der opleves som værende til stede i de forskellige arbejdsarenaer. Igen er der tale om rent subjektive vurderinger.

Spørgsmålet lyder: *"Oplever du at have tilstrækkelig faglig kompetence til at løse AKT-opgaverne i de nedenstående sammenhænge"*, hvor efter der gives fem svarmuligheder inden for en række arbejdsarenaer (de samme som i de to før nævnte spørgsmålstyper).

Målet med dette spørgsmål er at kendetegne den oplevelse af kompetence og mestring, AKT-medarbejderne oplever at have i de givne arbejdsarenaer.

Idéen er at krydsreferere besvarelserne i dette spørgsmål med besvarelserne i de øvrige spørgsmål, for på den måde at anskueliggøre eventuelle overensstemmelser eller diskrepanser. Udfører AKT-medarbejderne eksempelvis opgaver, som de ikke oplever sig kompetente til, eller oplever de sig kompetente til opgaver, der ikke prioriteres højt i praksis.

Besvarelserne er rent subjektive, og de er ikke tæt knyttede til objektive kompetencevurderingskriterier. Derfor munder besvarelserne heller ikke ud i en objektiv kompetencevurdering af AKT-medarbejdernes arbejde. Det besvarelserne giver mulighed for at vurdere er AKT-medarbejdernes oplevelse af, hvor kompetente de selv er. Antagelsen er, at denne oplevelse af kompetence kan have indflydelse på, hvilke opgaver der prioriteres, samt hvilke opgaver, AKT-medarbejderne evt. ikke trives med at løse, eller løser med dårligt udfald.

Der er ingen umiddelbar grund til, at respondenterne skulle angive vurderinger, der ikke svarer overens med den vurdering, de rent faktisk har. Der kunne evt. argumenteres for, at respondenterne ville have tendens til at angive ekstra ringe vurderinger, med henblik på at argumentere indirekte for et behov for efteruddannelse. Dette kan dog ikke verificeres.

Gyldighed: modtager-spørgeskema

Undersøgelsens respondenter blev udvalgt på følgende måde:

I marts måned 2008 modtog Esbjerg Kommunes specialcenterformænd et brev fra mig. En "specialcenterformand" er den person, der på den enkelte skole koordinerer skolens specialpædagogiske indsats. Specialcenterformændene blev bedt om at udvælge 5 medarbejdere (på deres respektive skoler), der inde for de seneste 2 år har været involveret i et samarbejde med skolens AKT-medarbejder. Af referater fra skolernes specialcentermøder fremgår det, hvem disse medarbejdere kunne være.

Tidsgrænsen på to år blev valgt med henblik på at tilføje undersøgelsen en tilpas grad af aktualitet.

Specialcenterformændene blev dernæst bedt om at tage kontakt til disse 5 medarbejdere pr. skole, indhente deres e-mail adresse (hvis medarbejderne ønskede at deltage i undersøgelse), og sende dem til mig.

Med 34 skoler i Esbjerg Kommune og med mulighed for op til 5 medarbejdere pr. skole ville dette give 170 mulige respondenter. I alt valgte 41 medarbejdere at deltage.

De 41 deltagere repræsenterer i forhold til Esbjerg Kommune samlede antal ansatte lærere, i alt ca. 1335⁵², 3,1% af alle lærere. Dermed kan det næppe siges, at undersøgelsen giver et dækkende billede af alle læreres synspunkter og oplevelser.

Der findes ikke nogen opgørelser over, hvor mange lærere, der i den nævnte periode (dvs. mellem ca. marts 2006 og marts 2008) har samarbejdet med en AKT-lærer. Dermed er det svært at determinere, i hvilket statistisk omfang, den aktuelle respondentgruppe er repræsenterende for den samlede gruppe af medarbejdere, der har samarbejdet med en AKT-medarbejder inden for de seneste to år.

Det kan derfor slås fast, at denne del af undersøgelsen ikke kan fastsættes som dækkende for det samlede undersøgelsesfelt, dvs. alle medarbejdere i Esbjerg Kommune, der har samarbejdet med en AKT-medarbejder.

Modtager-spørgeskemaet kan i denne afhandling derfor blot bruges som et retningsmarkerende referenceapparat, ikke som en dækkende reference.

I forhold til to af de overordnede spørgsmålstyper, "*aktuel vurderet indsats*" og "*ønsket indsats*", kunne man, hvis tiden var til det, have grebet undersøgelsen anderledes an. Ultimativt kunne man have allieret sig med samtlige AKT-medarbejdere og specialcenterformænd i Esbjerg Kommune, og over en periode på eksempelvis 2 år, have bedt dem føre løbende journal over de indsatser, der blev ført ud i praksis.

Det er ganske muligt, at dette kunne have ladet sig gøre, men det ville i så fald kræve en forholdsvist omfattende administrativ indsats, både med henblik på opstart af undersøgelsen, men i høj grad også i forhold til understøttelse af deltagernes vedholdende journalføring. På sigt ville det være interessant at gennemføre en sådan undersøgelse, men i dette projekt falder en sådan indsats uden for de ressourcemæssige rammer.

Gyldighed: modtager-spørgeskema

De første spørgsmål i spørgeskemaet forholder sig til objektive forhold, dvs. køn og alder. Der skulle ikke være nogen grund til, at respondenterne skulle angive forkerte svar i disse kategorier.

De følgende spørgsmål, der alle forholder sig til arbejdsarenaer (som i AKT-spørgeskemaet), baserer sig på subjektive, retrospektive vurderinger, ikke på løbende, statistiske opgørelser. Svarmulighederne er ikke kvantificerede, men opdelt i 5 sproglige kategorier (som i AKT-

⁵² Tal indhentet ved Esbjerg Kommunes Skolevæsen

spørgeskemaet). Der er således tale om svar, der forholder sig respondentens eget overslag, oplevelse og vurdering. Der er ikke nogen umiddelbar grund til, at respondenterne skulle angive svar der ikke stemmer overens med deres oplevelse og vurdering.

I den hensigt, at undersøgelsen forholder sig til respondenternes egen oplevelse og vurdering, må svarene siges at være gyldighed.

Analyse af AKT-spørgeskema (del 1): objektive karakteristika

I det følgende afsnit fokuseres på den række af de objektive karakteristika, der kan tillægges Esbjerg Kommunes AKT-medarbejdere. Disse karakteristika opstilles med udgangspunkt i første del af den spørgeskemaundersøgelse, AKT-medarbejderne selv besvarede.

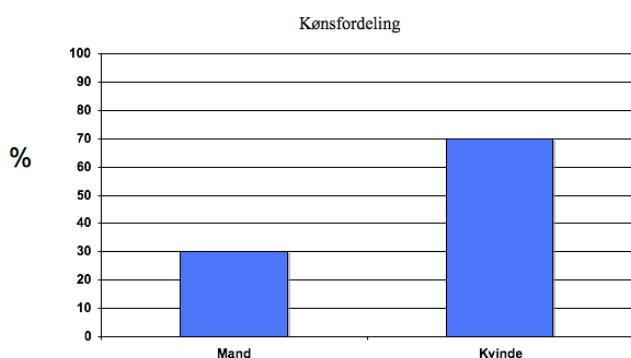
I forbindelse med opgørelsen af begge denne undersøgelses spørgeskemaer, er der udarbejdet en række figurer, og det er figurerne 1 - 10, der danner grundlag for nedenstående karakteristik.

Kønsfordeling

Ser man på kønsfordelingen blandt respondenterne, kan man se en fordeling på 30% mænd og 70% kvinder (se figur 1).

Der findes ikke nogen tilgængelig opgørelse over kønsfordelingen blandt *alle* ansatte på skolerne, dvs. både pædagoger og lærere. Det kan derfor ikke siges helt præcist, om der findes et sammenfald mellem kønsfordelingen blandt AKT-medarbejdere og alle medarbejdere.

Man kan dog i nogen grad sammenligne kønsfordelingen af alle fastansatte *lærere* på skolerne, opgjort på samme tidspunkt som spørgeskemaundersøgelsen fandt sted⁵³. Her ses en kønsfordeling på hhv. 33,6% hos mændene og 66,3% hos kvinderne.

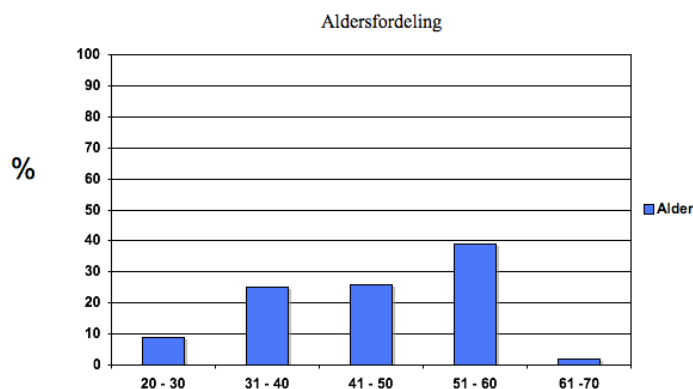


Figur 1

⁵³ Denne oplysning er indhentet hos sekretariatsmedarbejder Kirsten Pedersen, Skoleafdelingen, Esbjerg Kommune. Tallene er opgjort pr. 1. Januar 2008. Der er på dette tidspunkt i alt 1.355 ansatte lærere på Esbjerg Kommunes skoler, hvor af 456 er mænd og 899 er kvinder.

Aldersfordeling

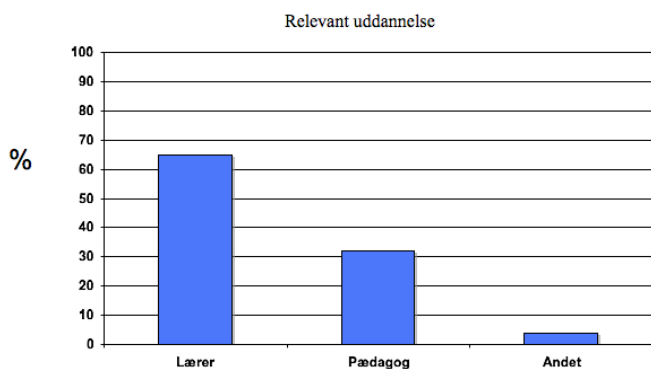
Aldersmæssigt er medarbejdere i aldersintervallet 51-60 år den største gruppe med 39 % (se figur 2). Medarbejdere i aldersintervallet 31-40 år og 41-50 år fordeler sig jævnt med hhv. 25% og 26%. Blandt de 20 – 30årige findes kun 9% og i aldersgruppen over 60 findes kun 2%.



Figur 2

Basisuddannelse og relevant efteruddannelse

At det samlede antal respondenter er 65% uddannede lærere, imod 32% pædagoger. 4% (svarende til 2 personer) har en helt anden uddannelse (se figur 7).



Figur 7

Mht. efteruddannelse (figur 8) ses en samlet svarprocent på i alt 151%. Dvs. at respondenterne i flere tilfælde har svaret ja til mere end én svarkategori. Det er dog ikke klart, i hvilke kategorier, den enkelte respondent har overlappet.

Et forhold jeg i behandlingsfasen er blevet opmærksom på er det, at der ikke gives mulighed for at angive "ingen relevant efteruddannelse". Vi har altså ikke adgang til at finde ud af, om der er nogen respondenter, der ikke har relevant efteruddannelse, og i så tilfælde, hvor mange respondenter det drejer sig om.

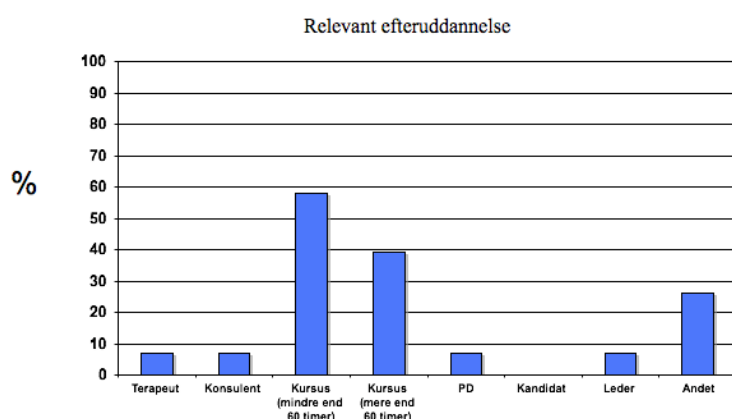
Som det ses i figur 8, er den hyppigst forekommende besvarelse "korterevarende kurser (mindre end 60 timer)", hvor 58% af respondenterne sætter deres kryds. 39% tilkendegiver, at de har en efteruddannelse af større omfang end 60 timer.

Skellet mellem "mindre end" og "mere end" 60 timers varighed, er primært sat, fordi der skulle skilles et sted. Sekundært kan man se en tendens til, at et typisk længerevarende kursus indtil for nogle år siden almindeligvis var på 60 timer eller der over⁵⁴.

Man kan altså konstatere, at op til 39% af respondenterne giver udtryk for at have en relevant efteruddannelse inden for AKT-området på mere end 60 timers sammenhængende kursusaktivitet. 58% giver udtryk for at have deltaget i relevante kurser på et omfang under 60 timer. Det er dog ikke muligt at se på denne figur, hvilken kvalitet eller hvilket fokus, der har været på disse længere eller korterevarende kurser.

Her til har 7% af respondenterne været involverede i forskellige mere definerbare retninger, dvs. terapi, supervision, pædagogisk diplomuddannelse eller ledelse.

26% angiver at have relevant uddannelse i kategorien "andet".



Figur 8

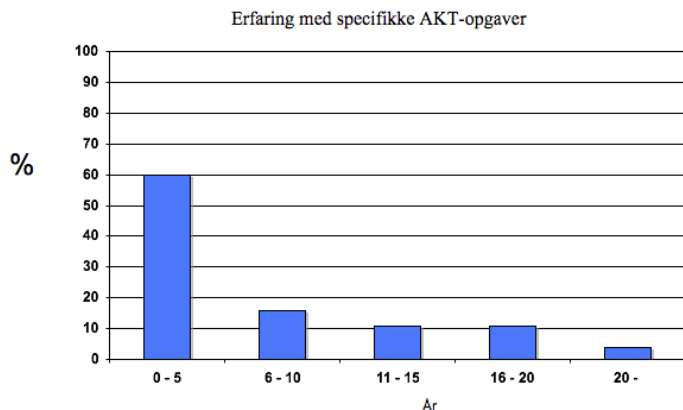
Erfaring

Som man kan se i figur 9, giver 60% udtryk for at have en erfaringsramme på op til 5 år, når det handler om specifikke AKT-opgaver. I de øvrige svarkategorier fordeler respondenterne sig jævnt med mellem 16 og 11%, dog har kun 4% af respondenterne arbejdet specifikt med AKT i mere end 21 år.

Den hyppigste erfaringsramme er altså op til 5 år. Dette kan naturligvis have noget at gøre med det faktum, at man tidligere ikke har brugt betegnelsen AKT.

⁵⁴ Se eksempelvis kommentar af Henning Bentzen i en artikel af Henrik Stanek, "Skolen har ikke råd til at efteruddanne lærere", Folkeskolen, net-version, fredag d. 12. Nov. 2004.

Hvis man sammenlægger resten af respondenternes svar, når man frem til, at 40% har mere end 6 års specifik erfaring med AKT-arbejde.

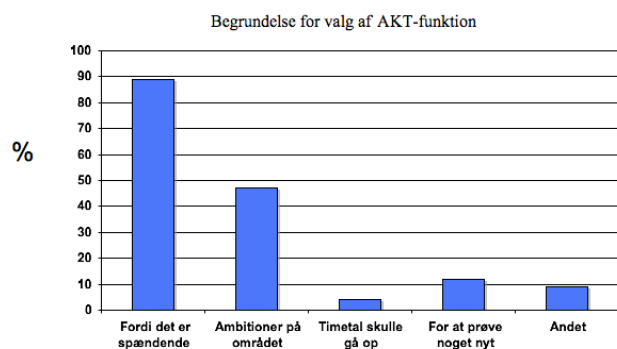


Figur 9

Begrundelse for valg af opgave

Når undersøgelsen interesserer sig for spørgsmålet om, *hvorfor respondenterne har valgt at gå ind i AKT-arbejdet*, er det med udgangspunkt i antagelsen om, at der er en sammenhæng mellem respondenternes "motivation" og "kvalitet af arbejdet i praksis". Sidstnævnte faktor har spørgeskemaundersøgelsen dog ikke forsøgt at måle direkte. Men faktoren "motivation", defineret som "en personlig oplevelse af et positivt udgangspunkt for arbejdet", menes at kunne afspejles i svarkategorierne "fordi det er spændende", "ambitioner på området" og til dels også "for at prøve noget nyt".

I dette spørgsmål var der en svarprocent på 161%, hvilket vil sige at respondenterne i flere tilfælde har sat kryds i mere end en svarkategori.



Figur 10

Som det ses i figur 10 har 89% af respondenterne angivet, at de har valgt opgaven, fordi de synes at den er spændende. Hertil giver 47% udtryk for, at de har "ambitioner" på området, -i undersøgelsens forståelse forstået på den måde, at "man ønsker at påvirke AKT-feltet positivt". Man kan overveje, om begge disse svarkategorier ville have været besvaret næsten ens, hvis det i spørgsmålet havde været tydeligere, at man kunne svare på mere end én kategori.

Figur 10 er altså et forholdsvist klart udtryk for, at næsten alle respondenter oplever at have valgt AKT-arbejdet, fordi de synes det er spændende.

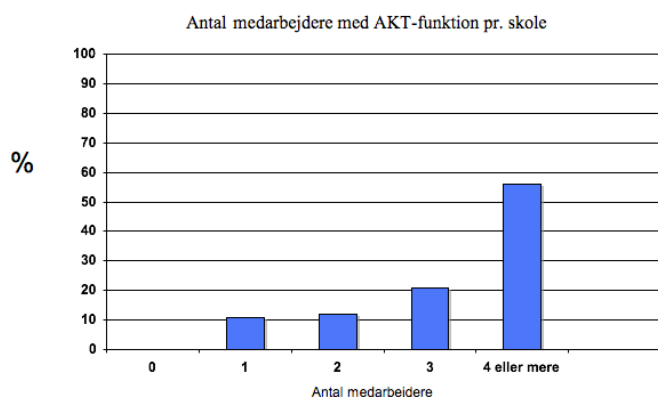
En anden påfaldende iagttagelse er, at kun 4% (dvs. 2 respondenter) giver udtryk for at være AKT-medarbejdere, fordi deres timetal skulle gå op. Dette svar udelukker imidlertid ikke andre svarkategorier, -man kan eksempelvis godt svare at "timetallet skal gå op" og samtidigt svare, at man har valgt AKT-arbejdet "fordi det er spændende".

En overordnet forbedring af dette spørgsmål kunne være, at man spurgte til respondentens "primære begrundelse for valg af AKT-funktion", og i samme bevægelse begrænsede svarmuligheden til en svarkategori. I så fald ville der ikke være overlaps, og det ville være tydeligt, om de 4% der svarede "timetallet skulle gå op", kun var AKT-medarbejdere med denne begrundelse.

Uanset kan man se, at kun 4% af respondenterne har AKT-funktionen, fordi deres timetal skulle gå op. En konklusion kunne i den forbindelse være, at AKT-arbejdet i langt overvejende grad er udført af medarbejdere, der er positivt motiverede og som (for ca. halvdelen) er forbundet med et eksplicit (markant) ambitionsniveau.

Antal medarbejdere med AKT-funktion pr. skole

Spørgeskemaundersøgelsen beskæftigede sig endvidere med de formelle rammer, inden for hvilke respondenterne løste deres opgaver. Først og fremmest fokuseres på, hvor mange medarbejdere, der har AKT-timer på skolerne. Dette kan i øvrigt hjælpe med at finde ud af, hvor mange medarbejdere i alt, der har AKT-timer.



Figur 3

Antallet af skoler i Esbjerg Kommune er 32 i alt.

Ifølge respondenternes svar ser AKT-medarbejderantallet således ud:

56% af skolerne har 4 medarbejdere eller mere med AKT-funktion.

56% af 32 er 18 (oprundet).

18 skoler med hver 4 medarbejder med AKT-funktion er **72** medarbejdere.

21% af skolerne har 3 medarbejdere med AKT-funktion.

21% af 32 er 7 (oprundet).

7 skoler med 3 medarbejdere med AKT-funktion er **21** medarbejdere.

12% af skolerne har 2 medarbejdere med AKT-funktion.

12% af 32 er 4 (oprundet).

4 skoler med 2 medarbejdere med AKT-funktion er **8** medarbejdere.

11% af skolerne har 1 medarbejder med AKT-funktion.

11% af 32 er 4 (oprundet).

4 skoler med 1 medarbejder med AKT-funktion er **4** medarbejdere.

Ingen skoler har ingen medarbejdere med AKT-funktion.

Regnet sammen har vi altså **minimum** (72+21+8+4=) **105** medarbejdere med AKT-funktioner. Dette tal stemmer godt overens med det totale antal på 110, som undersøgelsen blev sendt ud til.

De enkelte respondenters svar siger dog ikke noget om, hvor mange timer de enkelte medarbejdere har på hver skole, eller hvad de specifikt har for opgaver i AKT-feltet.

Konkluderende kan man sige, at det er almindeligt for AKT-medarbejderne at have AKT-kolleger på egen skole. For 56% af skolerne, svarende til 18 skoler, har man 4 eller flere medarbejdere med AKT-funktion. Kun for 11% af respondenterne gælder det, at man er alene om jobbet. Dette svarer til, at 4 skoler i Esbjerg Kommune på undersøgelsestidspunktet kun har 1 medarbejder med AKT-funktion.

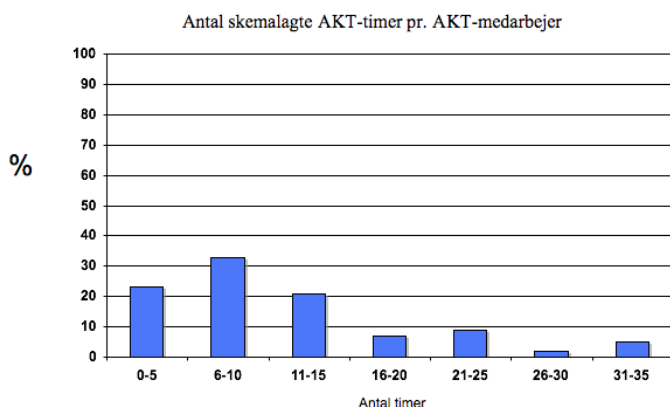
Time-fordeling

Undersøgelsen fokuserede endvidere på, hvilken timemæssig vægt AKT-arbejdet havde for den enkelte respondent; både mht. skemalagte timer (figur 4) og mht. ikke skemalagte puljetimer (figur 5). Altså: hvor mange AKT-timer er det almindeligt at have for den enkelte AKT-medarbejder, og hvor mange timer med andre skolefag, er det almindeligt at have (figur 6).

Allerførst kan man se, at det er meget få AKT-medarbejdere, der udelukkende har AKT-opgaver på skolen. Det kan naturligvis være, at en AKT-medarbejder er ansat på et lavere

timetal end det gennemsnitlige 37 timer, og det kan ligeledes være, at en AKT-medarbejder er optaget af administrative, forberedelsesmæssige og samarbejdsrelaterede opgaver i en sådan grad, at der ikke er plads til andre "konfrontationsopgaver".⁵⁵

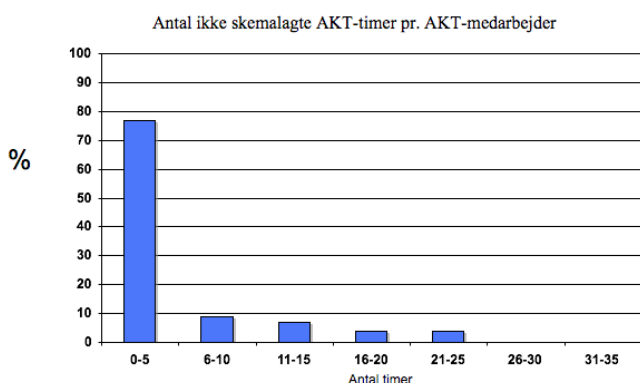
Ved et blik på figur 4 viser der sig en klar tendens: 77% af respondenterne har op til 15 skemalagte AKT-timer pr. uge. Inden for rammerne af denne gruppe fordeler grupperingerne 0-5, 6-10 og 11-15 sig nogenlunde jævnt. Det kan dog bemærkes, at 23% af deltagerne kun har op til 5 skemalagte AKT-timer pr. uge.



Figur 4

I alt 23% af respondenterne har mellem 16 og 35 timers skemalagt AKT-arbejde pr. uge, hvoraf kun 5% har op til 35 timer.

Ved at kaste et blik på figur 5 kan man se, at det er ganske almindeligt at have et lille, gennemsnitligt, ikke skemalagt antal AKT-timer pr. uge. 77% af respondenterne opgiver dette tal til at være op til 5 timer. "Ikke skemalagt" betyder, at AKT-medarbejderen selv må administrere timerne, og evt. spare dem op til der bliver brug for dem i tider, hvor der ikke er brug for dem.



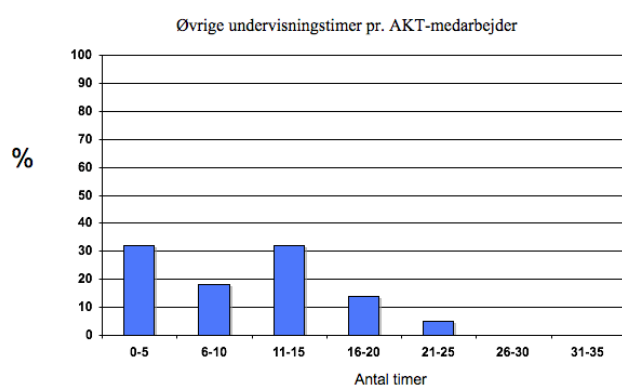
Figur 5

⁵⁵ "Konfrontationsopgaver" henviser til den type opgave, hvor man er i direkte kontakt med andre deltagere en given opgave, -i dette tilfælde mennesker i og omkring AKT-funktionen. Modsat kan der tales om eksempelvis "administrationsopgaver" eller "forberedelsesopgaver".

Man kan samtidigt se, at der er markant færre AKT-timer på skolerne, som ikke er skemalagte, end der er timer, som er skemalagte.

Slutteligt belyses det, hvor mange timer respondenterne har ud over deres AKT-timer (figur 6). Der tegner sig her en tendens til, at respondenterne har et antal timer i andre skolefag, dvs. ud over varetagelse af AKT-opgaver. For 50% af respondenternes vedkommende gælder det, at de har op til 10 timer ugentligt.

Det ser ud til at være ganske få af respondenterne, der har et forholdsvis stort antal øvrige undervisningstimer, kun 5% har mellem 21 og 25 timer pr. uge.



Figur 6

Konklusion på analyse af AKT-spørgeskema (del 1): objektive karakteristika

Med udgangspunkt i ovenstående statistiske materiale når vi frem til følgende:

AKT-medarbejder en med 70% sandsynlighed en kvinde.

AKT-medarbejderen er sjældent under 30 år, og har tendens til at være over 50 år (39% sandsynlighed).

AKT-medarbejderen har i overvejende grad en grund-uddannelse som lærer (65%).

AKT-medarbejderen har sandsynligvis en korterevarende (under 60 timer), relevant efteruddannelse (58%), men kan have en relevant efteruddannelse på mere end 60 timer (39%). Kun forholdsvis få AKT-medarbejdere er uddannede på pædagogisk diplom-niveau eller der over (7%).

Der er overvejende sandsynlighed for (60%), at AKT-medarbejderen har maksimalt 5 års erfaring med den specifikke opgave. Der er dermed sammenlagt 40% chance for, at AKT-medarbejderen har mere end 5 års erfaring.

Det er rimelig sikkerhed for (89%), at AKT-medarbejderen har valgt at gå ind i arbejdet, fordi det efter egen vurdering *"er spændende"*.

Det er almindeligt for AKT-medarbejderen at have kolleger med samme jobfunktion på egen skole. I 89% af tilfældene gælder det, at der er 2 eller flere AKT-medarbejdere på samme skole. Kun 11% af AKT-medarbejderne er alene om arbejdet på egen skole.

Alle skoler i Esbjerg Kommune har AKT-funktion.

Det mest almindelige, ugentlige timetal for AKT-medarbejderne, er 10 timer, hvilket gælder for en tredjedel af AKT-erne.

Der er stor sandsynlighed for, at AKT-medarbejderen har ca. 5 ugentlige, ikke skemalagte AKT-timer. Når AKT-medarbejderen ikke varetager sine AKT-opgaver, arbejdes der oftest med andre, almindelige, skemalagte skolefag. For op til 50% gælder det, at man har op til 10 øvrige fagtimer ugentligt.

Disse konklusioners konsekvenser for arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" i praksis, vil blive udfoldet i de sammenfattende analyse senere i afhandlingen.

Analyse af spørgeskema (del 2): arbejdsarenaer

I dette afsnit analyseres AKT-arbejdet med udgangspunkt i hhv. AKT- og modtager-spørgeskemaerne. Der tages udgangspunkt i spørgeskemaernes sidste del, som er opgjorte og gengivet i figurerne 11 - 44.

Figurerne er konstruerede således, at hver figur udtrykker både AKT-medarbejdernes og modtagernes svar i forhold til det samme spørgsmål. AKT-medarbejdernes svar er gengivet med blå, mens modtager-gruppens svar er gengivet med orange.

I det nedenstående vil hvert spørgsmål blive behandlet som henvisende til en "arbejdsarena", eksempelvis "møder mellem kollegaer". En arena er således metaforen for den situation, hvori et givent opgavetype, løses. Inden for hver arena vil både "den vurderede" og "den ønskede", samt "kompetencevurderingen" blive behandlet samlet. Således er der tre figurer for hver arena.

Der skelnes imellem to overordnede arenaer:

1. Arenaer, hvori AKT-medarbejderen er i **direkte** kontakt med den elev, der af skolens medarbejdere vurderes at være et symptom på den iagttagede problematik. Dvs. arbejde i eller uden for klassen, sammen med eleven (eller med en elev-gruppe). Dette kaldes efterfølgende for "direkte arenaer".
2. Arenaer, hvori AKT-medarbejderen er i **indirekte** kontakt med den elev, der af skolens medarbejdere vurderes at være et symptom på den iagttagede problematik. Dvs. arbejde i forskellige møde-fora, oftest professionelle møder, men også i nogle tilfælde med deltagelse af elevens forældre. Dette kaldes efterfølgende for "indirekte arenaer".

Skellet imellem disse to overordnede arenaer er foretaget, fordi de hver især kan orientere sig imod forskellige arbejds-mæssige mål og/eller perspektiver.

I de direkte arenaer arbejdes der (eksplicit) ud fra den grundantagelse, at det er eleven, der må forandres (eller forandre sig), for at situationen bedres. Derfor er indsatsen rettet direkte imod eleven. Her i befinder sig med stor sandsynlighed elementer af den tænkning, der findes i det psyko-medicinske perspektiv, der blev udfoldet tidligere i denne afhandlings teori-del.

I de indirekte arenaer arbejdes der (mere eller mindre explicit) ud fra den grundantagelse, at det er via forandringer på aktør-niveau (dvs. blandt de professionelle, der har med eleven at gøre), der forårsager en forbedring af situationen. Dermed lægges der op til en mere organisationsorienteret tænkning, ligeledes sådan som den blev beskrevet i denne afhandlings teori-del.

Den ene type intervention udelukker ikke den anden. Spørgsmålene i begge spørgeskemaer foretog derfor heller ikke kvantitative målinger af fordelingen af indsats i hhv. den ene og den anden arena. Men man kan dog via spørgsmålene se, hvordan respondenterne forholder sig til de respektive hoved-arenaer, og om der skulle være tendenser til, at den ene hovedarena vurderes mere positivt end den anden.

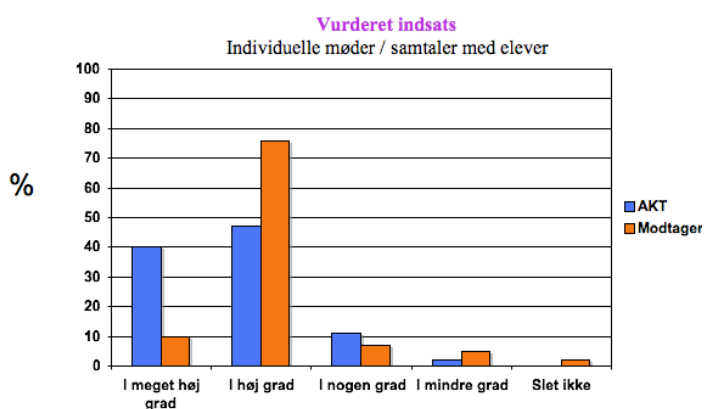
Kommentarer og tolkninger til de enkelte spørgsmål er for overblikkets skyld indrammet i skraverede felter.

Direkte arenaer

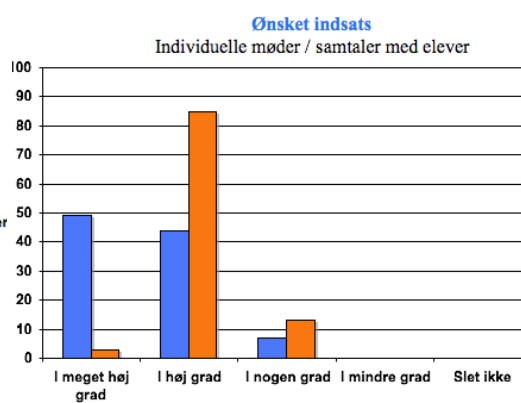
Samtaler med individuelle elever (figur 23, 24 og 25)

Blandt respondentgrupperne er der enighed om, at "samtaler med elever" har en fremtrædende plads i arbejdet med AKT: 87% af AKT-medarbejderne vurderer, at denne arena har høj eller meget høj forekomst, mens 86% af modtagerne vurderer, at denne arena har høj eller meget høj forekomst.

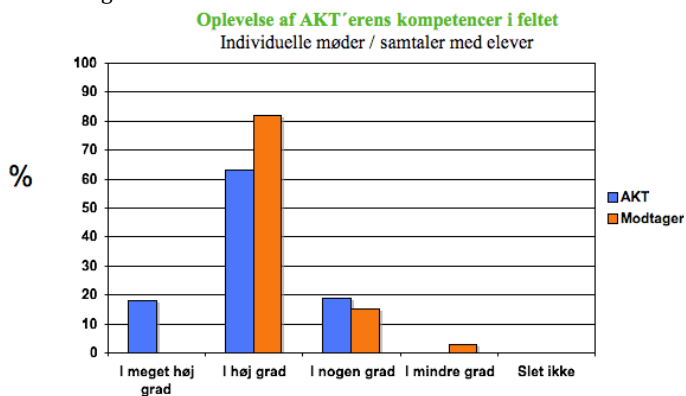
Den "aktuelt vurderede indsats" stemmer i stor træk overens med den "ønskede indsats". I alt 93% af AKT-medarbejderne ønsker, at arbejdet skal have karakter af "samtaler med elever". Her af er der 49% som ønsker, at arbejdet skal have "meget høj" forekomst. 88% af modtagerne ønsker, at arbejdet skal have karakter af "samtaler med eleven".



Figur 23



Figur 24



Figur 25

Mht. "kompetence" vurderer begge grupper overensstemmende, at AKT-medarbejderen overvejende er kompetent (i høj grad) eller meget kompetent (i meget høj grad) i denne arena. Ingen modtagere vurderer dog, at AKT-medarbejderen er "i meget høj grad" kompetent, men vurderer for 82%’s vedkommende, at AKT-medarbejderen "i høj grad" er kompetent. I alt 81% af AKT-medarbejderne vurderer, at de er "i høj grad" (63%) eller "i meget høj grad" (18%) kompetente i denne arena.

Konkluderende kan man således sige, at de to respondentgrupper aktuelt vurderer, at arbejdet med AKT i høj grad har karakter af "samtaler med elever". Det ønskes også, at det fortsætter med at forholde sig således. Hertil vurderer begge grupper, at AKT-medarbejderne er kompetente til denne type arbejde.

Det kan derfor med rimelig sikkerhed siges, at begge respondentgrupper forholder sig positivt til individorienterede interventioner, der foregår segregeret fra det almene undervisningsmiljø.

Støtte i undervisningen med fokus på individuel elev (figur 29, 30 og 31)

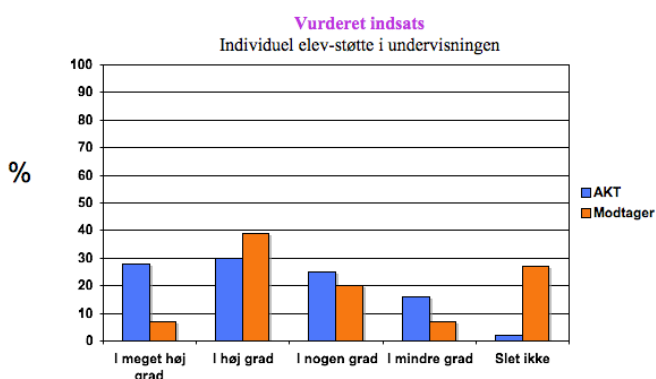
Når det kommer til individorienterede interventioner, der foregår inden for rammerne af det almene undervisningsmiljø, ses der mindre betydelige tendenser.

I forhold til den aktuelle vurdering, fordeler AKT-gruppen sine svar jævnt over hele skalaen, men hælder klart til en positiv vurdering: man fortæller altså, at der bestemt arbejdes med støtte i undervisningen. I forhold til den ønskede indsats er der tendens til, at der ønskes mere af denne type arbejde, end der aktuelt udføres.

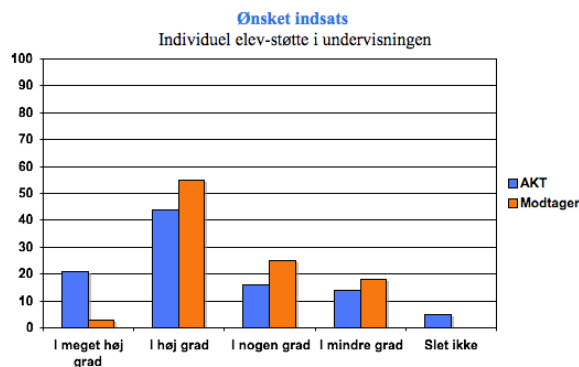
Modtagergruppen er noget mere uklar i forhold til den aktuelle vurdering: svarene spænder fra 7% der vurderer, at AKT-arbejdet "i meget høj grad" foregår i klassen, til 27% der vurderer, at dette slet ikke sker. I forhold til den ønskede indsats er der klar tendens til, at der ønskes mere af denne type intervention, end der aktuelt udføres.

Begge respondentgrupper er enige om, at AKT-medarbejderne er kompetente til denne type intervention: 70% af modtagergruppen angiver "i høj grad", mens AKT-gruppen både vurderer "i høj grad" (58%) og "i meget høj grad" (75%).

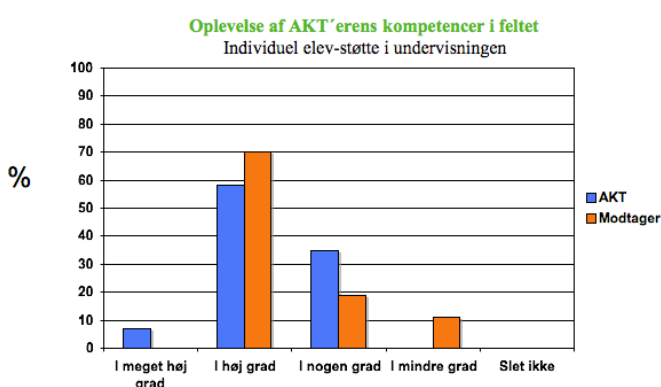
Det kan med rimelig sikkerhed konkluderes, at begge respondentgrupper ønsker denne form for intervention som en markant del af AKT-indsatsen, om end der er usikkerhed mht. omfanget af aktuelt forekommende, individuelt orienterede interventioner i det almene undervisningsmiljø.



Figur 29



Figur 30



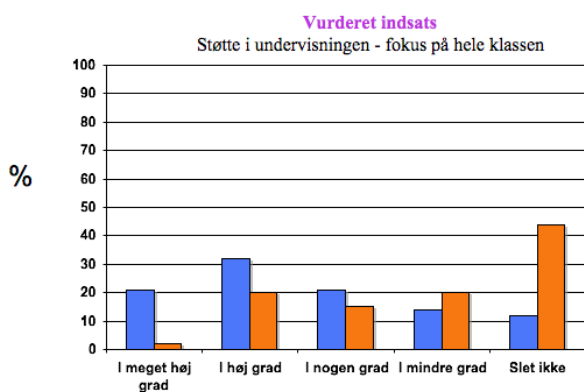
Figur 31

Støtte i undervisningen med fokus på hele klassen (figur 32, 33 og 34)

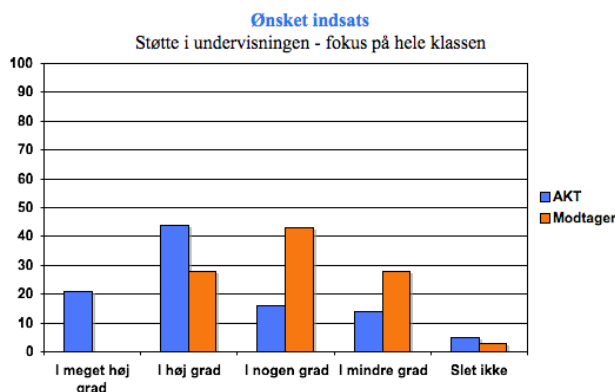
Mht. aktuel vurdering svarer AKT-gruppen jævnt over hele skalaen, med tendens til en positiv vurdering (se her under). Modtagergruppen har der imod tendens til at give dette område en overvejende negativ vurdering.

Når det kommer til "ønsket indsats" er der tendens til, at AKT-gruppen i højere grad ønsker at anvende klassebaserede interventioner, end modtagergruppen ønsker det.

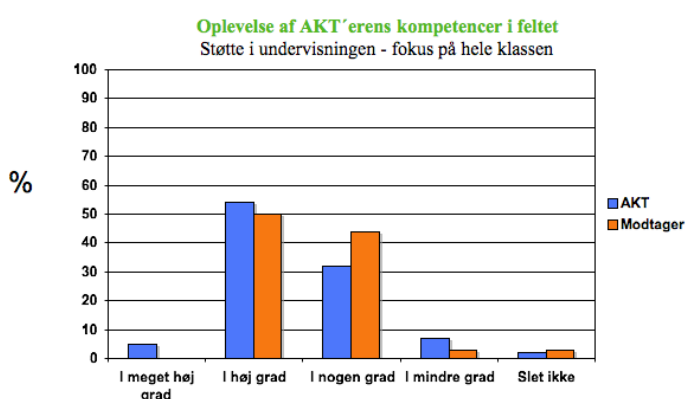
Begge respondentgrupper vurderer med påfaldende enighed, at AKT-medarbejdernes "i høj grad" eller "i nogen grad" har gode kompetencer inden for dette arbejdsområde.



Figur 32



Figur 33



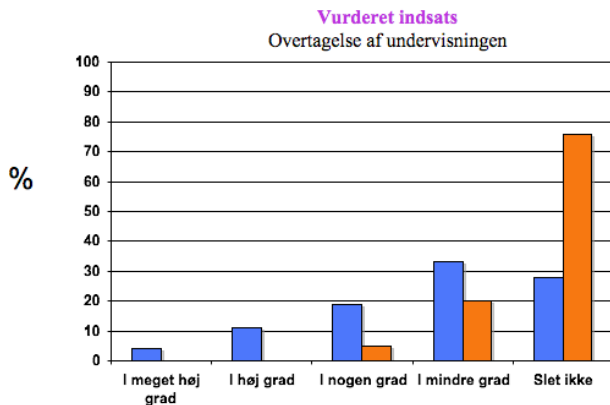
Figur 34

Dette spørgsmål adskiller støtte-interventioner, der har et strengt og prædefineret fokus på én (evt. flere elever), og støtte-interventioner, der har hele klassen som genstandsfelt. Diskrepanserne i mellem de to respondentgrupper kan være et udtryk for, at AKT-gruppen ser "klasse-interventioner" som mere væsentlige, end modtagergruppen.

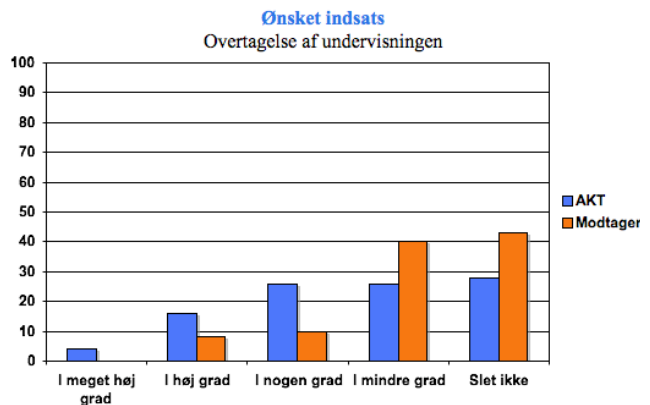
Måske er dette et udtryk for, at AKT-gruppen i højere grad anskuer "AKT-problematikker" som et forhold, der knytter sig til relationelle (og/eller gruppe dynamiske) forhold, mens modtagergruppen i højere grad anskuer AKT-problematikker som forhold, der knytter sig til individuelle elever.

Overtagelse af undervisningen (figur 35, 36 og 37)

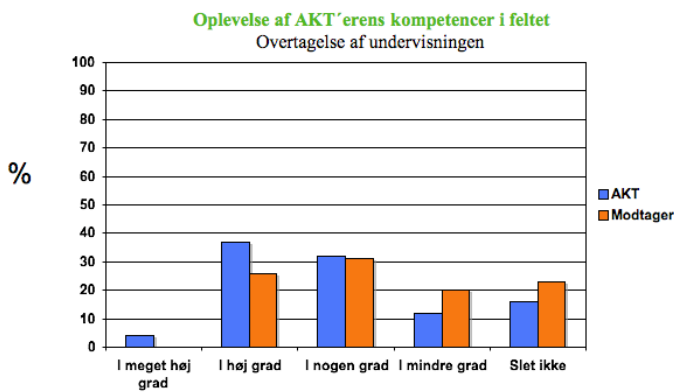
Dette spørgsmål knytter sig til det foregående, der beskæftigede sig med støtte i klassen (med fokus på hele klassen). I denne kategori er det dog AKT-medarbejderen, der overtager lærerens arbejde i klassen, hvor imod AKT-medarbejderen i den foregående kategori fungerede som lærerens støtte.



Figur 35



Figur 36



Figur 37

Der er en klar tendens til, at begge grupper vurderer denne interventionsform som noget, der ikke sker ofte, og som noget, der heller ikke ønskes.

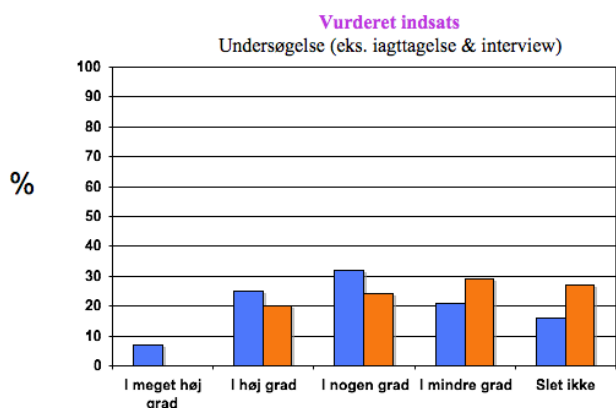
Kompetencevurderingerne i denne kategori fordeler sig jævnt, uden betydelige udsving imellem de to grupper.

Svarene er således et udtryk for, at AKT-medarbejderens rolle ikke er, og heller ikke ønskes at skulle være, en erstatning for klassens almindelige lærer.

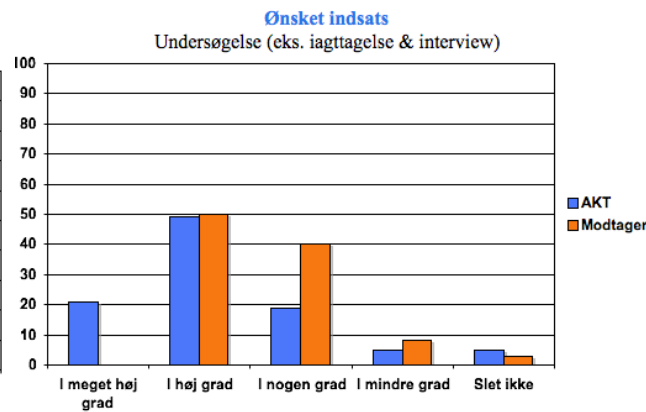
Undersøgelse – eks. iagttagelse eller interview (figur 38, 39 og 40)

Dette spørgsmål forholder sig særligt til AKT-medarbejderens rolle i forhold til opgaver, der kan ses som en slags "forberedelse" til det videre arbejde med en given problemstilling. Forstået på den måde, at AKT-medarbejderens undersøgelsesarbejde kan danne grundlag for eksempelvis refleksion i lærer-teamet eller samarbejde med PPR.

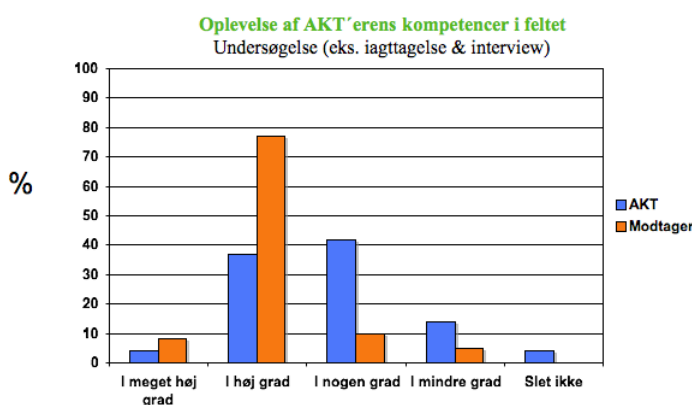
Begge respondentgrupper svarer forholdsvis overensstemmende i forhold til både "aktuel vurdering" og "ønsket indsats". Der er en tydelig tendens til, at der ønskes mere af denne type intervention, end der aktuelt vurderes, finder sted.



Figur 38



Figur 39



Figur 40

Kompetencevurderingerne i denne arena er overvejende positive. Mest positive er modtagergruppens vurdering.

Noget tyder på, at der er et forholdsvis tydeligt ønsket om mere undersøgelsesarbejde foretaget af AKT-medarbejderen.

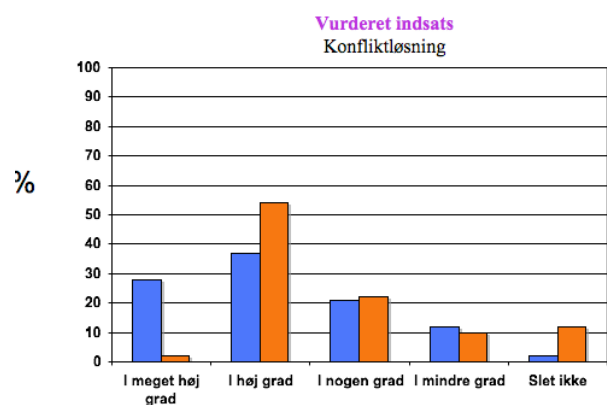
Dette kan evt. ses i sammenhæng med de stigende krav til lærerne i folkeskolen om hhv. "dokumentation" og "systematisk iagttagelse". Det kræves i højere grad end tidligere, at man som lærer foretager systematiske iagttagelser, før det er muligt at involvere eksempelvis PPR. Dette figurerer eksplicit i Esbjerg Kommunes PPRs Hvidbog (se referencelisten). I praksis kan det lette ekspeditionstiden betydeligt, hvis det foregående, interne, undersøgelsesarbejde foretages systematisk og kompetent. Dette arbejde kan ses som en "ekstra-opgave" for den lærer, der har brug for hjælp i en given problemstilling, hvorfor det måske kan ønskes, at det er AKT-medarbejderen der overtager indsatsen.

Det er mere uklart, hvorfor AKT-gruppen ligeledes ønsker at opprioritere denne arena. Måske ønsker denne gruppe ligeledes at speede arbejdsprocessen op. Eller måske hænger det

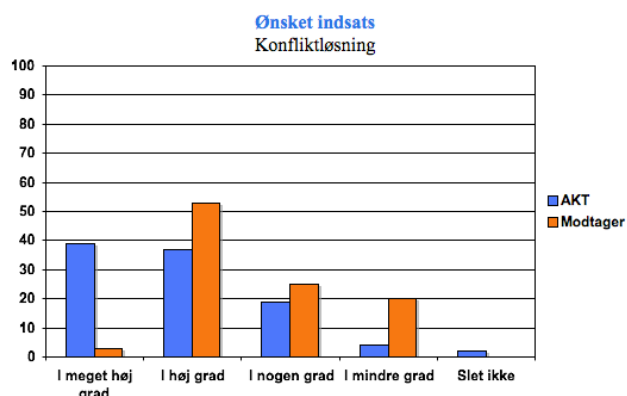
sammen med AKT-gruppens overvejende positive ønsker om, at prioritere mødevirksomheden med kolleger (figur 12) og deltagelse i lærernes team-samarbejde (15). Dette arbejde kan i mange tilfælde fungere hensigtsmæssigt, hvis det baseres på forudgående, systematiske iagttagelser af praksis.

Konfliktløsning (figur 44, 45 og 46)

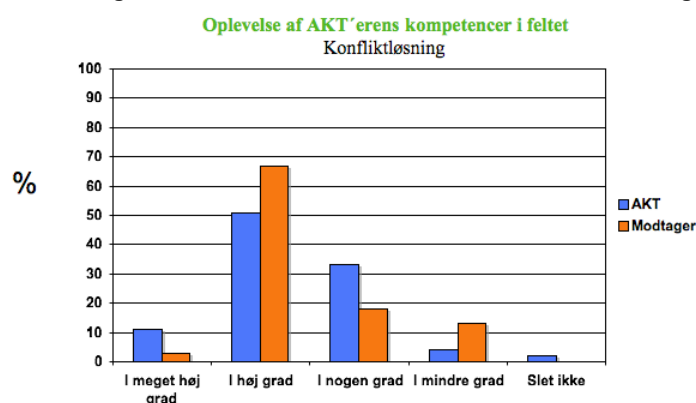
Begge respondentgrupper er enige om, at konfliktløsning er en vigtig del af AKT-arbejdet. De to gruppers respektive scores lægger sig i alle tre figurer forholdsvist tæt op af hinanden, og hælder alle til en positiv svarangivelse på både "vurderet indsats", "ønsket indsats" og "kompetencevurdering".



Figur 44



Figur 45



Figur 46

Svarene der gives her, kan man se som klart forbundet med den definition på "AKT", der gives i Undervisningsministeriets udgivelse, som tidligere blev analyseret i denne afhandling (Undervisningsministeriet: 2000). Der vil i forhold til elev-målgruppen være nødvendighed for en indsats, der assisterer eleverne i deres relationer til deres jævnaldrende, her under også når disse relationer udvikler sig til konfliktsituationer.

Indirekte arenaer

Mødeaktivitet med kolleger (figur 11, 12, og 13)

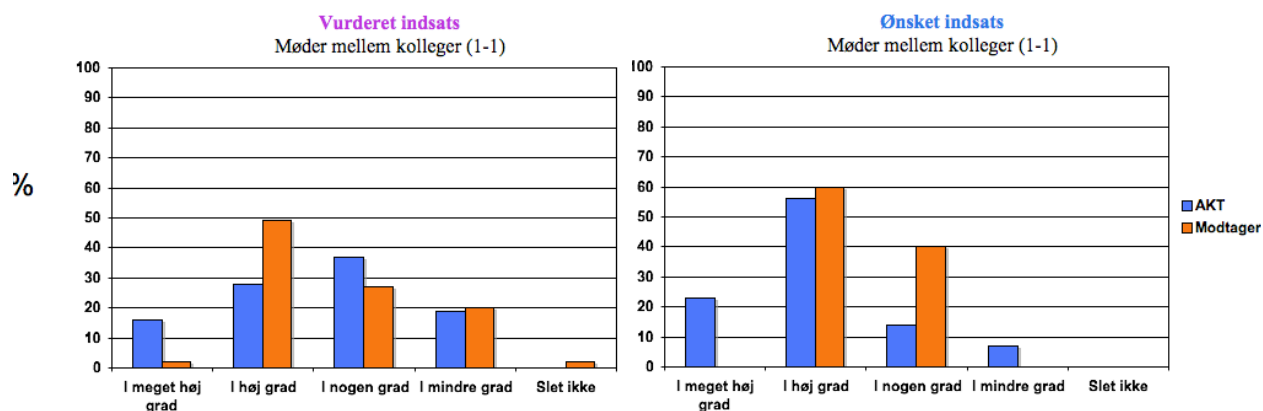
I spørgeskemaet formuleres spørgsmålet til AKT-medarbejderne således: "Hvilke elementer indeholder din AKT-funktion?", og her under: "Mødeaktivitet med kolleger (refleksion, koordinering, kollegial vejledning, procesledelse, coaching m.m.)".

Spørgsmålet kan måske være misvisende, idet det kunne animere AKT-respondenten til at afgive besvarelse i forhold til, hvor mange møder han/hun holder med sine "AKT-kolleger", og altså ikke "alle sine kolleger" (dvs. den brede gruppe af medarbejdere, der arbejder på skolen), hvilket er den gruppe, spørgsmålet intentionelt er rettet imod. I det nedenstående vælges den antagelse, at respondenterne har afgivet svar i forhold til den "brede gruppe", og ikke bare "AKT-kolleger".

Der er rimelig overensstemmelse imellem hhv. AKT-gruppen og respondenternes svarangivelser i alle tre underkategorier (dvs. "aktuel vurderet indsats", "ønsket indsats" og "kompetencevurdering").

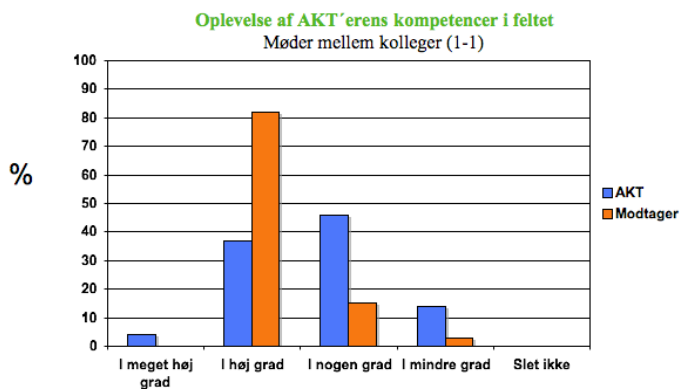
Mht. vurderet og ønsket indsats kan der ses en lille tendens til, at *der ønskes mere af denne type intervention*, end der aktuelt vurderes givet. I hvert fald er der ved "ønsket indsats" ingen negative svar (dvs. "i mindre grad" eller "slet ikke"), hvor der ved "vurderet indsats" er flere negative svar.

Der ses endvidere en tendens til, at både AKT-gruppen og modtagerne vurderer AKT-gruppens kompetence i denne arena positivt.



Figur 11

Figur 12



Figur 13

Dette peger opsummerende på, at begge respondentgrupper stiller sig positivt over for denne type indsats. Der imod kan det være mere usikkert, *hvorfor* det forholder sig således.

En oplagt forklaring kan være, at "mødeaktivitet" i praksis betyder, at modtagergruppen fysisk møder nogen (dvs. AKT-medarbejderne), der kan hjælpe eller aflaste dem. Hvis man antager, at AKT-problematikker er potentielt invaliderende for den "almene" undervisnings gennemførelse, kan det være ønskeligt, at man som lærer har hurtig adgang til hjælp og aflastning.

Det er interessant, at der i spørgsmålene specifikt angives eksempler på metodiske tilgange, (*refleksion, koordinering, kollegial vejledning, procesledelse, coaching m.m.*), der ikke nødvendigvis medfører, at AKT-medarbejderen overtager den forhåndenværende problemstilling, eller at AKT-medarbejderen begiver sig ind i en direkte arbejds-arena (dvs. eksempelvis som direkte elev-støtte i undervisningen).

En tolkning på ovennævnte forhold kan være, at modtagergruppen oplever vejledning, hjælp til procesledelse og refleksion som berigende for deres arbejde.

En anden, måske mindre optimistisk, tolkning kan være, at modtagergruppen er så belastet, at den ser positivt på enhver form for hjælp, der er til rådighed.

Mødeaktivitet med team (figur 14, 15 og 16)

Dette spørgsmål henviser til interventioner med fokus på team-niveauet.⁵⁶ Her kan der være gode argumenter for, at indsatsen bl.a. omhandler forandringer på det professionelle aktør- eller system-niveau, ikke blot på det individuelle elev-niveau.

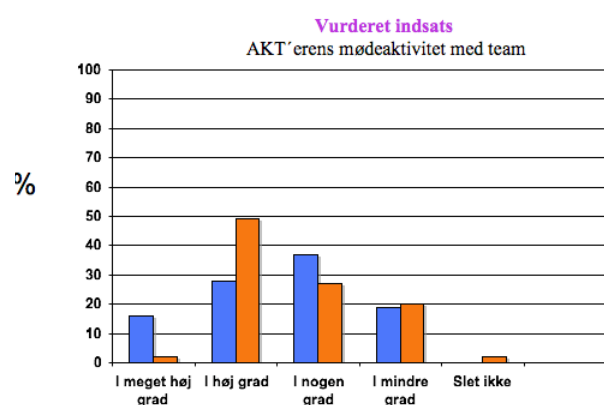
⁵⁶ De fleste folkeskoler arbejder med team-organisering. Dvs. at den gruppe af lærere og pædagoger, der har med en given klasse, årgang eller afdeling at gøre, forventes at samarbejde (på forskellige niveauer) om opgaven. Disse grupper af lærere kalder man for team. De fleste professionelle i folkeskolen er med i mere end ét team.

Både AKT-gruppen og modtager-gruppen giver udtryk for den oplevelse, at AKT-medarbejdernes indsats i denne arena er kompetent. Hele 66% af modtagergruppen vurderer, at indsatsen "i høj grad" er kompetent. Meget få vurderer, at indsatsen "i mindre grad" eller "slet ikke" er kompetent.

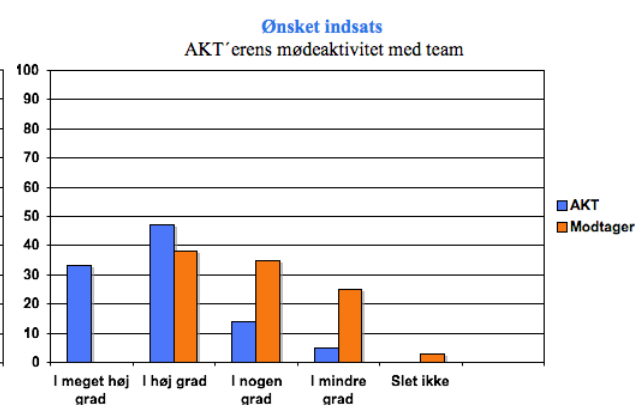
Hvis man ser på den vurderede indsats, kan man se, at der er tendens til en positiv vurdering fra begge respondentgrupper.

Når man ser på den ønskede indsats kan man imidlertid se, at der er forskel i fordelingen af svar. Det er ganske tydeligt, at AKT-gruppen i højere grad ønsker denne type indsats, end modtagergruppen (se figur nr. 15). Dermed ikke sagt, at modtagergruppen ikke ønsker indsats på team-niveau (kun samlet set 8% ønsker "i mindre grad" eller "slet ikke" denne type indsats). Men i forhold til, at samlet set 80% af AKT-gruppen angiver, at de "i meget høj grad" eller "i høj grad" ønsker indsats i denne arena, er der en markant forskel.

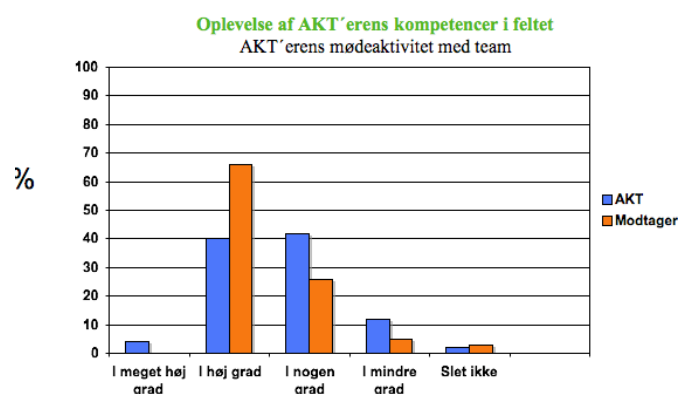
Mht. til kompetencevurdering kan vi se, at AKT-gruppen for samlet set 56% vedkommende vurderer sig "i nogen grad" eller mindre kompetent i denne arena.



Figur 14



Figur 15



Figur 16

Med udgangspunkt i besvarelsene er det meget sandsynligt, at indsatser på team-niveau er en del af AKT-indsatsen i Esbjerg Kommune. Det er også sandsynligt, at både modtagere og AKT-medarbejdere ønsker denne type indsats.

AKT-medarbejderne vurderer team-arenaen mere positivt, end modtagerne.

En forklaring på dette kan være, at AKT-medarbejderne måske er tættere på den nyere teori-dannelser m.m. i det specialpædagogiske felt, og dermed muligvis er optagede af de perspektiver der findes i de organisatoriske perspektiver (som nævnt i denne afhandlings teoridel). Sådanne perspektiver vil almindeligvis implementere indsatser på systemisk aktør-niveau, der både forholder sig til den isolerede AKT-problematik, men som også har fokus på mere generelle udviklingsprocesser, der vedrører eksempelvis teamets samarbejde.

Her er det dog påfaldende at se, at samlet set 56% af AKT-respondenterne vurderer sig som "i nogen grad" eller mindre kompetente i denne arena, og de alligevel ønsker at prioritere denne arena.

En anden forklaring kan være, at modtagerne kan være mere optagede af akut og direkte støtte, således at deres øvrige undervisningsforpligtelser umiddelbart er lettere at håndtere. Derfor forholder de sig måske påfaldende positivt til individuel elev-støtte (figur 23 og 24), og ikke på samme måde positivt til indirekte team-indsatser.

Mødeaktivitet med ledelse (figur 17, 18 og 19)

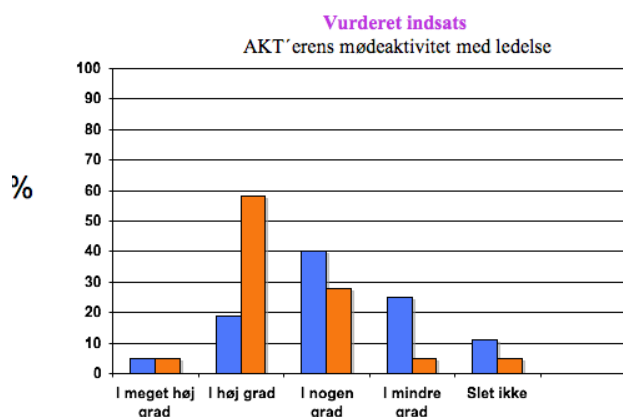
Besvarelsene til dette spørgsmål følger nogenlunde hinanden. Generelt er begge respondent-grupper positivt indstillede over for aktiviteter i denne arena: der ses en tydelig tendens til, at både den vurderede og den ønskede indsats er centreret omkring svarkategorierne "i høj grad" og "i nogen grad".

Der kan ses en lille tendens til, at modtagergruppen vurderer det som mere positivt, at AKT-arbejdet foregår i denne arena, end AKT-gruppen gør. Ligeledes kan der ses en tendens til, at modtagergruppen i højere grad ønsker indsatser i denne arena (80% ønsker i meget høj grad), end AKT-gruppen.

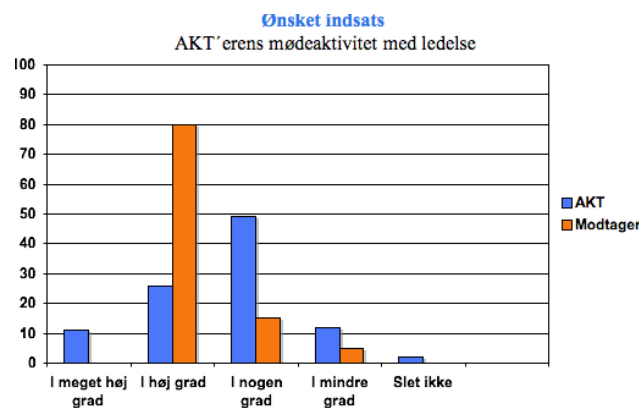
Kompetencevurderingen i denne arena er for begge respondentgrupper positiv. Det ses dog, at samlet set 8% af AKT-gruppen "i mindre grad" eller "slet ikke" oplever sig kompetente i denne arena.

Det er ikke umiddelbart klart, hvorfor begge respondent grupper vurderer ledelses-arenaen så positivt, som de gør. Men de vurderer den samstemmende som vigtig.

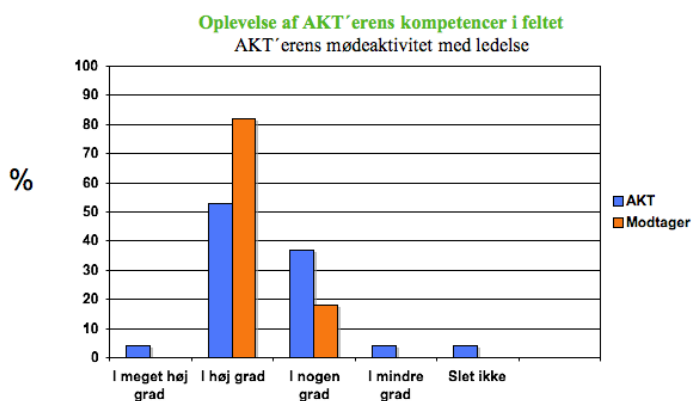
En forklaring kan være, at der i AKT-problematikker ofte kan være behov for ledelsesmæssige beslutninger. Når man bevæger sig ud over rammerne for "det almindelige undervisningsarbejde", forholder det sig typisk således, at der skal ledelsesmæssig godkendelse til, for at det må udføres. Dette kan endvidere være et spørgsmål om tildeling af ressourcer, som ofte kun kan finde sted med ledelsesmæssig godkendelse.



Figur 17



Figur 18

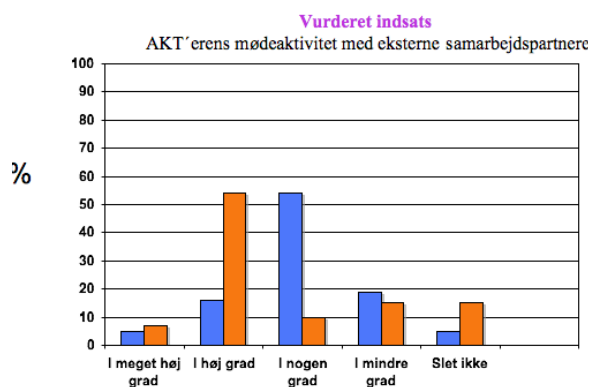


Figur 19

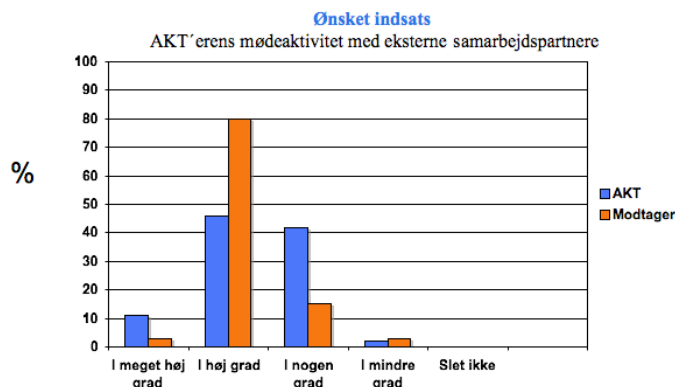
Dette leder frem til den sandsynlige konklusion, at AKT-arbejdet i Esbjerg Kommune i et givet omfang finder sted i ledelses-arenaen. Der er dog forskellige oplevelse af, i hvilket omfang dette er tilfældet, og det er tydeligt, at modtager-gruppen ønsker mere af denne type indsats, end de på undersøgelsestidspunktet oplever at der gør.

Mødeaktivitet med eksterne samarbejdspartnere (figur 20, 21 og 22)

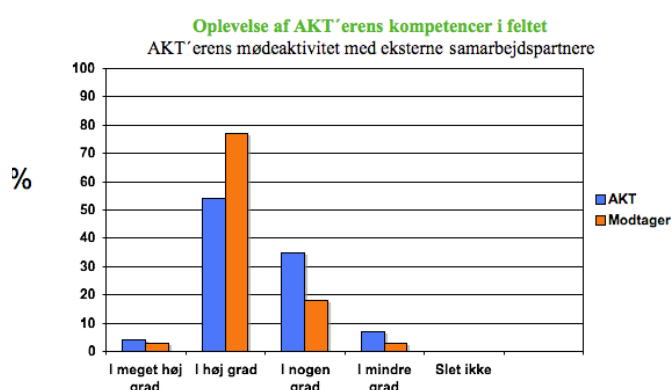
I dette spørgsmål er der påfaldende enighed mht. besvarelserne. De fleste svarangivelser placerer sig positive ende af skalaen, hvilket er tilfældet i alle tre underspørgsmål. Det vurderes altså, at AKT-arbejdet har karakter af "mødeaktivitet med eksterne samarbejdspartnere", at dette ønskes fortsat at være således, samt at AKT-medarbejdernes indsats vurderes positivt.



Figur 20



Figur 21



Figur 22

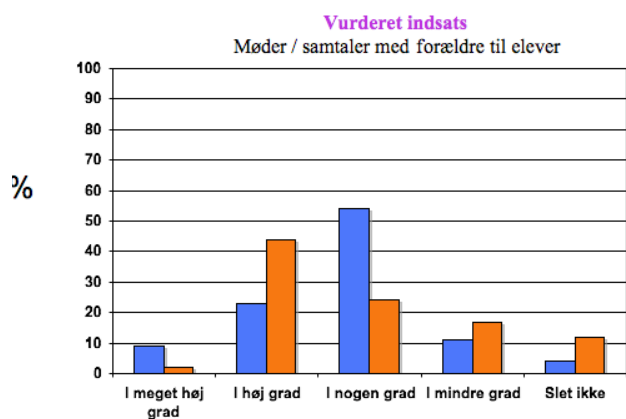
Dette understøtter den antagelse af, at AKT-arbejdet i høj grad involverer samarbejde med eksterne samarbejdspartnere, eksempelvis PPR.

Samtaler med forældre (figur 26, 27 og 28)

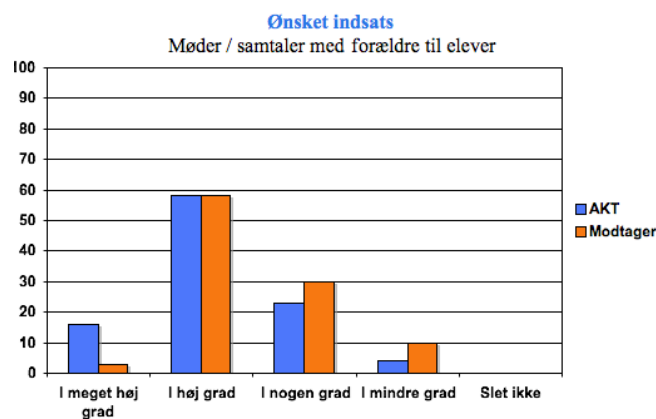
Svarene i forhold til hhv. vurderet og ønsket indsats fordeler sig i dette spørgsmål jævnt (i forhold til den indbyrdes placering de to responsgrupper imellem), og med en klar tendens til en samlet set positiv vurdering. Der er en lille tendens til, at AKT-gruppen både vurderer og ønsker denne arena mere positivt, end modtager-gruppen.

Mht. kompetencevurdering kan det ses, at samlet set 11% af AKT-gruppen "i mindre grad" eller "slet ikke" vurderer sig kompetent i denne arena. Tager vi "i nogen grad" med (21%), vurderer 32% af af AKT-gruppen sig ikke ubetinget kompetente til at håndtere arbejdet i denne arena.

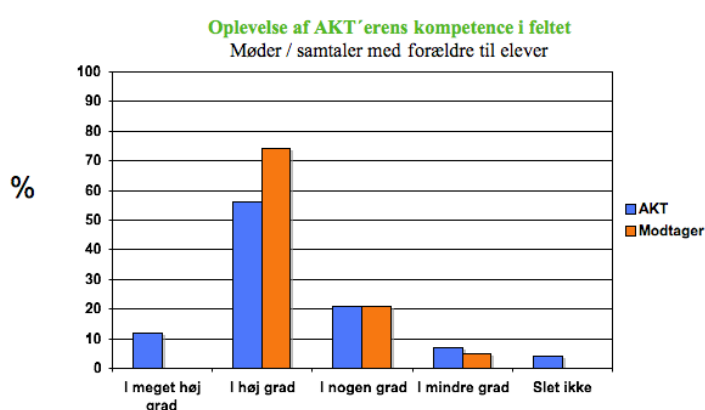
Alt i alt ses der dog en overensstemmelse imellem den vurderede indsats, den ønskede indsats og kompetencevurderingen.



Figur 26



Figur 27



Figur 28

På svarene kan vi se, at forældre-arenaen almindeligvis anerkendes som en væsentlig arena på AKT-området. Særligt kan vi se en overensstemmelse imellem, at begge respondent-grupper ønsker en fortsat fokus på dette område. Almindeligvis anerkendes skole/hjemarbejdet som et meget vigtigt element i arbejdet med skolens elever. Derfor kommer det heller ikke som nogen overraskelse, at forældre-arenaen vurderes positivt.

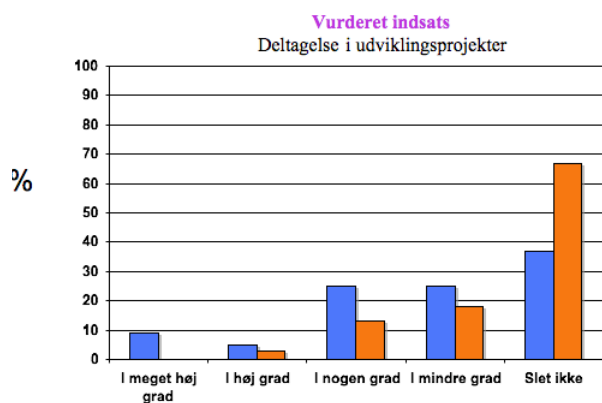
Deltagelse i udviklingsprojekter (figur 41, 42 og 43)

Dette spørgsmål fokuserer på, i hvilken grad AKT-arbejdet udføres som "udviklingsarbejde", og dermed ikke nødvendigvis kun som mere "akut" eller "drifts-orienteret" arbejde.

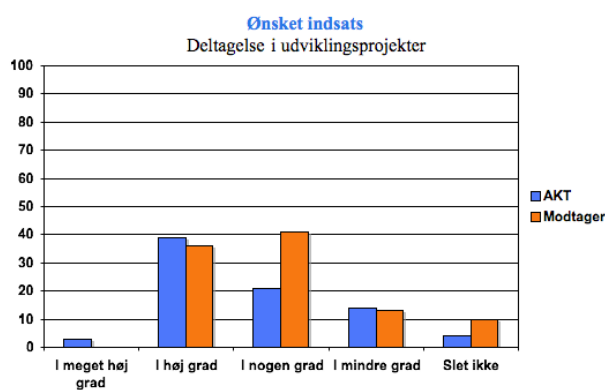
De to respondent-gruppers svar har tendens til at forholde sig nogenlunde ens i alle tre figurer.

Der ses en klar tendens, som gør sig gældende iblandt begge respondent-grupper: det vurderes, at AKT-medarbejderne kun i mindre omfang deltager i udviklingsprojekter. Samtidigt ønskes det, at AKT-medarbejderne i højere grad kommer til at deltage i udviklingsprojekter.

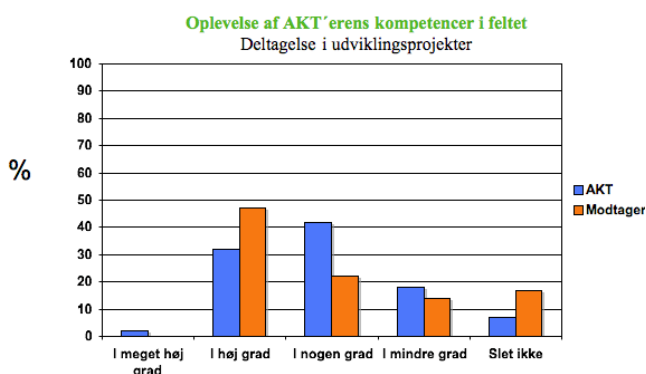
I forhold til "kompetence" vurderer ingen af de to respondentgrupper entydigt, at AKT-medarbejderne ville være oplagte som deltagere i udviklingsprojekter. Kun få i AKT-gruppen vurderer sig selv "i meget høj grad" kompetent i denne arena. De fleste svar placerer sig i kategorierne "i høj grad" og "i nogen grad", om end der er en del svar i "i mindre grad" og "slet ikke".



Figur 41



Figur 42



Figur 43

Det er forholdsvis tydeligt, at AKT-medarbejderne generelt ikke i høj grad anvendes som deltagere i udviklingsprojekter på skolen, om end dette er tilfældet i mindre grad.

En forklaring kan være, at AKT-arbejdet i højere grad ses som, eller forvaltes som, "akut" eller "drifts-orienteret" arbejde. Dermed kan man formode, at AKT-aktiviteterne i praksis retter sig mod (mere eller mindre) isolerede (elev-) problemstillinger, og i mindre grad imod udvikling af metodik, struktur eller teknologi på et mere overordnet niveau.

Konklusion på analyse af spørgeskema: arbejdsarenaer

Arbejdet i direkte arenaer

Interventionsformen "samtaler med elever" tillægges stor betydning af både AKT-medarbejdere og modtagere. AKT-medarbejderne vurderes i denne sammenhæng som kompetente. Begge respondentgrupper forholder sig således positivt til individorienterede interventioner, segregerede fra det almene miljø.

Der foregår interventioner i klassen med fokus på individuelle elever, om end modtagergruppen ønsker mere af denne typer indsats, end de aktuelt oplever er tilfældet.

AKT-gruppen ønsker i højere grad interventioner i de direkte arenaer, med fokus på hele klassen, end modtagerne gør.

AKT-medarbejderens rolle er ikke, og ønskes heller ikke at skulle være, en erstatning for klassens almindelige lærer. Indsatser med fokus på hele klassen, herunder overtagelse af klassen, sker kun sjældent.

Begge respondentgrupper ønsker mere undersøgelsesarbejde foretaget af AKT-medarbejderen.

Konfliktløsning ses som en vigtig og betydelig del af AKT-indsatsen.

Arbejdet i indirekte arenaer

Mødeaktivitet imellem AKT-medarbejder og modtager er en anvendt og positivt vurderet interventionsform.

Det samme gør sig gældende mht. interventioner på team-niveau. Her er det dog tydeligt, at AKT-gruppen gerne vil mere i kontakt med teamene, end de aktuelt vurderer at være. I den forbindelse ses en tendens til, at AKT-medarbejderne ikke vurderer sig selv som påfaldende kompetente, uden dog heller ikke at give udtryk for en direkte negativ selv vurdering.

Arbejdet i ledelses-arenaen vurderes af AKT-gruppen ikke som noget, der fylder i påfaldende grad i AKT-arbejdet. Modtagergruppen vurderer der imod, at denne type arbejde fylder en del, og ønsker til med, at der foretages mere arbejde i denne arena.

Samarbejdet med eksterne samarbejdspartnere vurderes som en naturlig del af AKT-arbejdet, og AKT-medarbejderne vurderes som kompetente til dette arbejde.

AKT-arbejdet indeholder i påfaldende grad elementer af samarbejde med elevernes forældre. Begge grupper vurderer, at sådan skal det blive ved med at være.

Decideret udviklingsarbejde ikke fylder meget i AKT-indsatsen. I den forbindelse kan det ses, at begge grupper ønsker, at udviklingsarbejdet skal fylde mere.

Ovenstående konklusioners konsekvenser for arbejdet med AKT, vil blive udfoldet i den sammenfattende analyse senere i afhandlingen.

Analyse af interviews

Repræsentativitet

Interviewpersonerne blev udvalgt på følgende måde:

I april 2007 blev en e-mail sendt til alle folkeskolesekretariater i Esbjerg Kommune. I mailen var vedhæftet en invitation (se bilag) til deltagelse i denne afhandlings interviewundersøgelse. Skolesekretærerne blev i e-mailen bedt om at printe invitationen ud, og give et eksemplar til alle de medarbejdere på skolen, der på det tidspunkt havde formelle opgaver inden for området "adfærd, kontakt og trivsel".

De 10 endelige interview-deltagere kom fra skoler i hele Esbjerg Kommune, bredt fordelt mht. geografi og elevtal. 10 interviews svarer til en repræsentation på ca. 10% af den samlede population (jf. det totale antal medarbejdere med AKT-funktion, sådan som det blev synliggjort i de indledende faser af spørgeskemaundersøgelsen).

Opererer vi med en reel population på 57 AKT-medarbejdere, er vi oppe på en repræsentation på 19,2% af den samlede population. Dermed er der tale om en repræsentation på 17,5% af den (antageligt) samlede population af AKT-medarbejdere i Esbjerg Kommune.

Om formidlingen af analysen

I det understående ses analyserne af alle de ti anvendte interviews. Hvert interview analyseres under følgende overskrifter:

- Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber
- Arenaer & interventionsformer
- Visioner

Efter hver analyse følger en konkluderende del, der slutteligt opsummeres i en samlet delkonklusion.

Når alle analyser medtages i denne afhandling, vil der uundgåeligt optræde redundans. Da et af formålene med analysen er, at bringe interviewpersonernes fortællinger tættest muligt på læseren, er det dog alligevel valgt, at medtage alle analyser. Således anvendes der i de understående analyser i bredt omfang også citater, der illustrerer direkte, hvorpå analysen baserer sig.

Analyse af interview nr. 1: Kvinde - lærer

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Fortælleren anvender gennemgående et organisatorisk perspektiv i sin fortælling. I afsnit 1 sættes scenen for dette perspektiv, med følgende sætning:

"Men jeg tror, at med de rette ressourcer og med den rette nytænkning, er det ikke umuligt. Det kan kun være gavnligt, at vi får et mere nuanceret syn på børnene i den danske folkeskole".

Det, der skal ændres på, er det "syn på børnene", der findes i "den danske folkeskole". Implicit ligger det i sætningen, at hvis "folkeskolen" (dvs. som system) ændre sit "syn", forbedres situationen.

Der findes flere eksempler på, at fortælleren ikke stiller spørgsmål ved, om skolen skal være "inkluderende" eller ej, og at det uomtvisteligt er skolen selv, der må ændre sin praksis, for at klare opgaven. Eksempelvis kan vi se i afsnit 2, at hun siger:

"Vi har jo altid opfattet os selv som inkluderende. Nu bliver det pludseligt synliggjort, fordi der bliver flere børn i gruppen, vi får flere børn tilbage på skolen, som vi ikke kan ekskludere til andre tiltag. Og det presser os til at tænke anderledes. Presset kommer til at virke større fordi man skal tænke på hvordan vi skal gøre, mens vi står med børnene. Det resulterer i, at vi ikke gør noget fra starten, og så ser vi denne kæmpe frustration blandt lærerne, fordi vi ikke kan rumme børnene. I virkeligheden handler det om at vi ikke har været inde og kigge på, hvilke foranstaltninger vi er nødt til at tage".

I den sidste sætning, ekspliciteres, at det er "vi", der er problemet. "Vi" henviser til den aktørgruppe, fortælleren ser sig som en del af, nemlig de professionelle i skolen.

I afsnit 3 understreges det organisatoriske perspektiv, i det fortælleren italesætter skolen som del af et omkringliggende system, bestående af forskellige støtte-enheder:

"Jeg tænker, at der er gode muligheder på sigt, men det er vigtigt at der sker en holdningsændring, og det er både blandt lærere, familierådgivningen og de instanser der vil komme i berøring med disse børn. Fordi samarbejdet skal optimeres, der skal være meget mere samarbejde".

Det der skal forandres, er systemet, i ovenstående tilfælde nærmere bestemt "holdninger til praksis" og "samarbejde" i systemet.

Der er i interview-teksten enkelte steder, hvor fortælleren ikke blot italesætter systemet omkring børnene, men også nævner børnene, og i nogle tilfælde også børnene som "fejllholdige". Eksempelvis kan man se i afsnit 11, at hun taler om "bøvlede børn". Men det er dog gennemgående for teksten, at når der tales om børn, tales der også om det system, eller den kontekst, der omgiver disse børn. Eksempelvis i afsnit 11, hvor der står:

"Det var sidste år. Jeg blev bedt om at gå ind i en 5 klasse, hvor læreren havde været psykisk ude af balance og trængte til hjælp. Og hvor jeg så skulle ind og give nogle ideer til hvordan denne klasse kunne tackles, fordi det var en bøvlet klasse. Og hvor min første observation var, at der manglende overskud fra underviseren, og at der var bøvlede børn. Det er to ting, som er meget svært at udvikle til noget positivt".

Det var "en bøvlet klasse" og der var nogle "bøvlede børn", men problemet udspringer ikke nødvendigvis kun i børnene, men også i "manglende overskud fra underviseren". Igen er der fokus på systemet, der omgiver eleverne, sådan som det ses i det *organisatoriske perspektiv*.

Der er flere forklaringer på, hvorfor inklusionsproblematikkerne opstår. En primær faktor, som nævnes gentagende gange, er systemets manglende parathed til at håndtere opgaven på strukturelt niveau: man ved ikke, hvad man skal gøre.

En anden faktor, der flere gange nævnes, er af mere psykologisk karakter. Eksempelvis anvendes i afsnit 2 begreberne "pres" og "kæmpe frustration" om noget, der opleves af skolens personale. Der tales også om mangel på "overskud" i afsnit 15. I denne sammenhæng positionerer fortælleren sig som den, der skal hjælpe skolens personale med at komme af med dette "pres" og denne "kæmpe frustration", hvilket bl.a. ses i casen i afsnit 10 – 15, og tydeligt i afsnit 19:

"Jeg synes også det er hårdt arbejde, og det der bekymrer mig mest, er i virkeligheden det at jeg på en god og inspirerende måde får fortalt kolleger, hvordan de kan være med til at rumme børnene, i stedet for at fratage dem funktioner".

Med hensyn til fortællerens anvendelse af inklusionsbegrebet, henviser teksten primært til en forståelse, hvori der tegnes en retning fra "skolen til eleven": det er skolen, der skal være inkluderende, og inkludere barnet. Den gensidige inklusionsproces, som blev nævnt i afhandlingens teori-del, kommer ikke tydeligt til udtryk. Der skelnes endvidere ikke konsekvent imellem begreberne "inklusion" og "rummelighed", om end begrebet "inklusion" anvendes oftest.

Inklusionsforståelsen er i interviewet tæt bundet til fortællerens umiddelbare praksis. Hun gør sig primært tanker om, hvordan hun løser opgaven hun står i, og gør sig (som tidligere nævnt) ingen tanker om, om "inklusion som sådan" er godt eller skidt.

Arenaer & interventionsformer

Der er en gennemgående og tydelig sammenhæng mellem fortællerens grundlæggende specialpædagogiske perspektiv, og de arbejdsarenaer, hun fokuserer på: hun er i sin fortælling optaget af en mængde arbejdsarenaer, der ikke er specifikt rettede mod barnet som individ. Disse arenaer kan både være indirekte og direkte.

Indledningsvist er det påfaldende, at fortælleren i to, måske tre, tilfælde taler om indsatser, der kan karakteriseres som overtagelse af undervisning: I afsnit 6 tales der om "*at indføre Girafsprøget i 0. – 2. klasse*". I afsnit 7 tales der om "*arbejde i 5 – 6 klasse, hvor jeg har været inde omkring klasselæreren og hjælpe med noget social træning*". Og i afsnit 11 og tales der om en

specifik sag, der (dog lidt mere utydeligt end de to foregående eksempler) peger på overtagelse af klassen.

Det påfaldende er, at fortælleren dermed taler om et praksis, der står i skarp kontrast til spørgeskemaundersøgelsernes figur 35, 36 og 37: "overtagelse af undervisning". Af disse figurer fremgår det ganske tydeligt, at "overtagelse af undervisningen" er en praksisform AKT-medarbejderne ikke praktiserer i stort omfang.

Samtidigt er det påfaldende, at fortælleren faktisk på intet tidspunkt i interviewet fortæller om direkte arbejdsarenaer med fokus på individuelle elever. Godt nok lanceres en sådan arena i afsnit 8, hvori der fortælles om en sag, der involverede en specifik elev:

"Jeg synes også jeg har været "heldig" (kan du skrive i gåseøjne) at møde en af de elever der har været sværest, eller som vil være sværest på sigt, at rumme. Fordi jeg på den måde har oplevet systemet, samspillet med familierådgivning. At opleve samarbejdet og være med der hvor man skal vurdere, om barnets tarv er varetaget, hvis barnet skal være på skolen".

Igen kan man se, at der hurtigt fokuseres på de mere organisatoriske arenaer, -i dette tilfælde specifikt på familierådgivningen.

I afsnit 9 tales der om at være "coach", ligesom der i afsnit 14 tales om "samtaler med ledelsen". I fortællingen er det et gennemgående træk, at de indirekte, kollegiale indsatser følges hånd i hånd med mere direkte, elevgruppe-interventioner, se eksempelvis casen gengivet i afsnit 10 - 15, hvori der tales om "social træning".

På det rent interventionsmetodiske niveau, taler fortælleren udelukkende i overskrifter, uden at henvise specifikt til, hvilke mål og hvilken metodik, der knyttes til disse overskrifter. Det er ikke tydeligt, hvad der menes med "coaching", ligesom det heller ikke er klart, hvad "social træning" er. Dette kan ses som et eksempel på, at den valgte interviewmetode med sine få, åbne spørgsmål, måske kunne profitere af en række yderligere, opklarende spørgsmål.

Visioner

Fortælleren giver særligt udtryk for to overordnede behov, med henblik på fremtidens AKT-arbejde.

For det første efterlyser hun overordnede indsatser på det organisatoriske niveau, både skole internt og eksternt. Det handler om udvikling og uddannelse på skolerne, så arbejdet har bedre mulighed for at lykkes. I afsnit 4 hedder det eksempelvis:

"Jeg tror at I som psykologer står foran et stort projekt, som netop handler om at få os AKT-lærere dygtiggjort i en fart. Eller selv være med til at inspirere på skolerne. Så frustrationen minimeres, altså der skal ikke gå for lang tid, det skal sættes i værk nu, man kan ikke bare sige at man vil have en inkluderende skole, og så er det det. Man skal ud, som du nu var den anden dag, og forklare hvad det er I mener med det".

For det andet er fortælleren gentagende gange optaget af en opprioritering af AKT-medarbejdernes indsats. – Eller nærmere bestemt, at AKT-medarbejderne i højere grad autoriseres som væsentlige medspillere i skolens organisation. I afsnit 5 siger hun eksempelvis:

"Jeg synes jeg har brugt utroligt meget arbejde sidste år på at synliggøre AKT-erens rolle, og ligesom berettigede AKT-ernes eksistens på skolen. Det har kostet mange kræfter, og jeg kan godt se at det er kommet igen. Men jeg synes ikke at det er vejen, at jeg skal kæmpe for at få 15 timer igen til næste år. Det har jeg skullet i år. Arbejde med at fortælle, hvorfor det er så vigtigt at jeg er her".

Og fortsat i afsnit 17 siger hun:

"Jeg tror at det er vigtigt, at ens eksistens er berettiget og at man ikke skal ud og vise sit værd. Jeg tror at mange af mine kolleger rundt omkring på de andre skoler er frustrerede over, at de ikke får nogle timer. Og det er jeg også selv".

Der findes altså et klart misforhold imellem den værdi, fortælleren tillægger sit arbejde, og den værdi, fortælleren oplever at arbejdet tillægges på det formelle, og dermed også det ressourcemæssige plan.

Konklusion

Interviewet er et udtryk for en AKT-medarbejder, der positionerer sig forholdsvist konsekvent i det organisatoriske perspektiv. Både hendes specialpædagogiske grundsyn, hendes prioriterede og/eller accentuerede arbejdsarenaer, samt hendes italesatte behov for fremtidens AKT-indsats, er præget af dette grundsyn.

Det er tydeligt, at denne interviewperson har et overvejende fokus på interventioner, hun italesætter som "social træning", dvs. direkte elev-fokuserede interventioner, med elevernes indbyrdes samspil og adfærd i klassen som primært fokuspunkt. Disse interventioner følges hånd i hånd med indirekte indsatser, hvori hun har dialoger med elevernes lærere.

Interviewpersonen har ikke fokus på de mere faglige, uddannelsesmæssige aspekter af elevernes skolegang. Fokus er på den type trivsel og socialitet, der primært falder ind under The Manchester Inclusion Standards "deltagelsesbegreb".

Problemet herved kan være, at uddannelsesmæssige aspekter af elevernes skolegang underprioriteres, til fordel for fokus på andre, mere sociale elementer. Mere om dette i den sammenfattende konklusion.

Interviewpersonen oplever ikke AKT-indsatsen prioriteret i samme grad, som hun selv vurderer, at den burde være. Dette resulterer i en slags dobbelt indsats, hvori der både skal løses AKT-opgaver, og hvori der samtidigt skal argumenteres for arbejdets berettigelse.

Interviewet er et eksempel på den spænding der kan opstå, når der ikke opleves sammenhæng imellem det udførende led (dvs. AKT-arbejdet i praksis)

Analyse af interview nr. 2: Mand - pædagog

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Fortælleren ekspliciterer i afsnit 2, at han over tid har skiftet sit grundlæggende forklaringsperspektiv. "I starten" (ikke nærmere tidsligt defineret) indtog han et overvejende individorienteret perspektiv, men tilskriver sig nu en mere organisatorisk tænkning. Afsnit 2:

"Så mit perspektiv på den inkluderende skole er flyttet over tid. Hvor man kan sige i starten, at min indgang havde et socialpædagogisk perspektiv qua min uddannelsesmæssige baggrund. Min tilgang til det har været meget individfokuseret i opstartsfasen. Men den har så flyttet sig fra at være individorienteret til at have et bredere fokus, både i forhold til hele skolen, og hele den kultur der er på skolen, men også i forhold til det der foregår i de enkelte klasser".

Det, der skal forbedres, befinder sig både "i de enkelte klasser", men også i "hele skolen", herunder også "skolens kultur". Han argumenterer for sit valgte perspektiv med udgangspunkt i en praksisfortælling, der fortælles i afsnit 3 og 4:

"(...) Fordi vi i vores iver efter at komme i gang med at støtte de børn på XXX-skolen, som havde vanskeligheder, det kunne være vanskeligheder med at være i klassen, men også vanskeligheder med at være sammen med andre børn, både i skolen og uden for skolen. Der fik vi hurtigt fordelt ressourcerne ud på enkelte børn, i stedet for at få fordelt ressourcerne ud i et bredere felt på skolen. Og man kan sige, at det vi lærte af at gøre det, var, at AKT ressourcen forholdsvis hurtigt slap op, og at vi i mange tilfælde ikke altid formåede at inkludere de her børn, mere end de havde været tidligere.

Så man kan sige, at den lærerproces har været væsentlig, det har den i hvert fald været for mig. Og det der så er spændende nu, er, at vi har prøvet den strategi og nu har vi erkendt at hvis vi for alvor skal forandre noget, så skal vi arbejde bredere. (...)"

I sin fortælling erkender han, at der er "børn på XXX-skolen, som havde vanskeligheder". Men han opholder sig ikke ved en nærmere forklaring på, hvad disse vanskeligheder bestod i, og går i stedet umiddelbart videre med at fortælle, hvordan et "bredere" fokus har skabt de ønskede forandringer.

Denne fortælling gentager sig principielt i casen, der fortælles om i afsnit 13 – 17. Her sættes scenen til fortællingen med fortællerens angivelse af, at der i en klasse var et barn, der modtog "1 – 1 AKT-støtte". I næste sætning skifter fortællingen fokus, og fokuserer efterfølgende ikke på det enkelte barn, men på "klassen", "undervisningsmiljøet" og "team-samarbejdet", altså alt sammen kontekstuelle forhold.

Fortælleren er (både her, men også generelt) ikke optaget af kliniske eller psykiatriske termer: han navngiver ikke det, der er "galt", antageligt fordi, at fortælleren ikke er optaget af dette, og fordi at han er fokuseret på andre forhold i konteksten.

Fortælleren beskæftiger sig således ikke med individorienterede forklaringer, men er dog i mange tilfælde optaget af elever, dog altid som grupper. Dette til trods, kan vi se i afsnit 10, 11

og 12, at han er primært er optaget af "eleverne og deres trivsel", men mere om dette i afsnittet om arenaer og interventionsformer.

Fortælleren anvender inklusionsbegrebet på en sådan måde, at det tyder på en bevidsthed omkring, eller overvejelser omkring, hvad det kan, og ikke kan, betyde.

I afsnit 8 og 9 differentierer han eksplicit imellem begreberne "inklusion" og "rummelighed": "Inklusion", eller "den inkluderende skole" italesættes som noget positivt, hvori det er godt at være for både elever og medarbejdere. Godt for eleverne, fordi de "bibringes noget", og godt for medarbejderne, fordi det er "en spændende måde at drive skole på". "Rummelighed" italesættes der imod som noget negativt:

"Men samtidigt kan jeg godt frygte, at det i stedet bliver en rummelig skole, hvor man fra politisk hold kan fylde en masse opgaver ind, uden at de ressourcer og den viden der skal til for at løse opgaverne, følger med. Og så kan jeg frygte at det bliver en taber / taber situation for både medarbejdere og elever".

Dermed taler fortælleren sig ind i den begrebsmæssige differentiering, der også blev fremlagt i denne afhandlings teoriapparat: "Inklusion" kendetegner primært kvalitative forhold, mens "rummelighed" kendetegner kvantitative forhold.

I ovenstående citat kan man endvidere se, at fortælleren i sin forståelse af sit praksisfelt konstruerer et system, hvori "skolen" og "det politiske niveau" er to adskilte størrelser. I den forbindelse antydes det (i det viste citat), at "det politiske niveau" ikke nødvendigvis er en optimal samarbejdspartner for "skolen": der fyldes for mange opgaver ind i feltet, uden at ressourcerne følger med.

I afsnit 1 omtaler fortælleren "den inkluderende skole" som et konkret objekt, man kan bevæge sig hen imod. Man kan i denne formulering opnå en "tilstand", hvori skolen er inkluderende. Det, at der er tale om en bevægelse imod inklusion, går igen flere gange i teksten.

Sidenhen udvides denne forklaring, således at "inklusionen" ikke blot er et opnåeligt objekt, men også en praksis, der kan praktiseres af flere en blot "skolen". I afsnit 6 siger han eksempelvis:

"Men det som også er interessant er, at elever ofte selv formår at være inkluderende uden at de voksne omkring dem igangsætter de her processer".

Der findes endvidere en distinktion, der kan knytte sig til ovenstående. Fortælleren taler generelt om inklusion som enten et praksis-princip eller en opnåelig tilstand. Men han taler også eksplicit om "social inklusion" (afsnit 5), dvs. inklusion, der specifikt har noget at gøre med social interaktion imellem individer.

Fortælleren stiller sig positivt over for begrebet inklusion. Han siger i afsnit 5:

"Jeg tænker det, at inklusion under alle omstændigheder er et plus ord i min tilgang til børn og til mit arbejde i det hele taget".

Overordnet set fortæller fortælleren gennemgående positive praksishistorier, dvs. fortællinger, der forløbsmæssigt ender med løsninger eller succes. Der kan i den forbindelse være en sammenhæng imellem, at han (hvis man tager fortællingerne for pålydende) har oplevet succes i sin praksis, og derfor knytter en positiv konnotation til det mere principielle og begrebsmæssige, der ligger i ordet "inklusion":

Arenaer & interventionsformer

Et kendetegn, der både knytter sig til fortællerens praksis-arenaer og interventionsformer, er den hyppige italesættelse af arbejdet som "processer" og "projekter". For fortælleren handler AKT-arbejdet således i flere tilfælde om noget processuelt, der i flere tilfælde har et tydeligt *udgangspunkt*, en klar *bevægelse* og et defineret *mål*. Praksisfortællingen, der fortælles i afsnit 13 - 17 er et eksempel på dette, ligesom fortælleren ekspliciterer dette på et mere generelt niveau i afsnit 18:

"Jeg ser det, at AKT-medarbejderen bliver en, som kan igangsætte de her målrettede inklusionsprocesser eller inklusionsarbejder i klasser, i fællesskab med klassens lærere. Og der tænker jeg, at man i en periode, at jeg i en periode, vil kunne koncentrere min indsats i et begrænset område, enkelte klasser i begrænsede perioder, og derefter bevæge mig videre, således at det arbejde der bliver gjort, at det arbejde som AKT-personen gør, bliver kvalificerende både i forhold til lærerne og i forhold til eleverne i klassen (...)"

Med dette tilskriver fortælleren sig det perspektiv, man meget tydeligt ser hos eksempelvis Ainscow (1999) og måske endnu tydeligere i MIS (Ainscow et al.: 2007). Men han går mere eksplicit praksisorienteret til værks, og tilføjer denne generelle tænkning en række klare forløbsmæssige afgrænsninger.

I forhold til interventionsarenaer er fortælleren bevist omkring, at han i sin praksis har fokus på flere niveauer. I afsnit 10 siger han:

"Jeg er jo optaget af et bredt felt, fordi jeg tænker mig selv som en ressource der skal udnyttes på mange niveauer, i den opgave det er at bevæge skolen i retning af inklusion".

Den strategiske element er dominant i den første del af interviewet (se eksempelvis afsnit 3): Dvs. den arena, hvori man på overordnet niveau planlægger skolens arbejde, fordeler ressourcer og sætter mål. Denne arena må klassificeres som indirekte, og må ligeledes tilskrives et stærkt ledelsesmæssigt element. Dermed har fortælleren altså fokus på de indirekte arenaer, der bevæger sig ud over det rent kollegiale niveau. Hermed afviger han en smule fra denne undersøgelses spørgeskemaundersøgelse, hvori der var en tendens til, at AKT-medarbejderne ikke i høj grad vurderede, at de brugte meget tid på arbejdet i ledelsesarenaerne (se figurerne 17, 18, og 19).

I forbindelse med sit arbejde på det strategiske niveau, anvender fortælleren konsekvent "vi" om aktørerne i arbejdet. Dermed differentierer han ikke imellem eksempelvis sig selv (som medarbejder) og skolens ledelse, men italesætter arbejdet som noget, der håndteres af en

fælles vi-identitet. Det er endvidere tydeligt, at han ikke italesætter skolens ledelse som en forhindring for arbejdet.

I den midterste og sidste del af interviewet er den indirekte, elev-fokuserede arena omtalt. Fortælleren siger i afsnit 10:

"(...) Men som udgangspunkt er det eleverne og deres trivsel som jeg er mest optaget af, og det er også arbejdet med eleverne både i undervisningssituationer og i frikvarterssituationer, og til dels også deres fritidsliv, som jeg synes er interessant".

I den forbindelse, er et indirekte arbejde på kollegialt niveau næsten i alle tilfælde noget, der forløber parallelt med de direkte interventioner, der har fokus på eleverne. Casen der fortæles i afsnit 13 – 17 er et eksempel på, hvordan netop det direkte arbejde med eleverne suppleres med det indirekte arbejde imellem lærere og pædagoger. Casen afsluttes i afsnit 17 med:

"Så det jeg tænker var succesfuldt i denne fortælling er, at indsatsen er målrettet og at de forandringer der skabes, er skabt i fællesskabet mellem lærer og AKT-medarbejder. Men det er også en fortælling der bærer præg af, klassens lærere var indstillede på opgaven og anerkendte opgaven".

Visioner

Fortælleren vision for fremtiden er generelt at fortsætte med, det, han allerede gør, dog med mulighed for endnu mere arbejde i afgrænsede processer.

Konklusion

Fortælleren positionerer sig grundlæggende i det organisatoriske perspektiv, både med hensyn til den måde han forstår sin opgave på, og på den måde han udfører sit arbejde i praksis. I den forbindelse differentierer fortælleren eksplicit imellem begreberne "rummelighed" og "inklusion".

Om end han gentagende gange ekspliciterer, at det er "børnene" han er mest optaget af, arbejder han ifølge eget udsagn på en række niveauer, der implementerer forandringer på det kontekstuelle niveau, eksempelvis organisation og ressourcetildeling.

At fortælleren opererer på flere niveauer, er et særkende ved dette interview. Han fortæller generelt overblikbetonet, både organisationsmæssigt, men også temporalt. Allerede i interviewets start fortæller han om flere organisatoriske niveauer, hvorpå der opereres. Og i den forbindelse ligeledes, at han oplever inklusionsfænomenet som en proces over tid, der har medført læring.

Derved kobler han sig på et af de centrale temaer i MIS, nemlig proces-elementet. Inklusion defineres her ikke som en "tilstand", men som en "vedvarende proces".

Om end vi ser dette organisatoriske overblik, skænkes der ikke megen eksplicit fokus på lærings- og uddannelseselementet ved skolens samlede ydelse. Også i dette interview, som i det forrige, er der fokus på deltagelse og social trivsel, ikke på faglig uddannelse. Dette kan muligvis være betinget af, at interviewpersonen er pædagog. Men med det store, organisatoriske og temporale overblik han viser, kunne man måske have forventet en forståelse, der i højere grad kobledes sig eksplicit til skolens hovedopgave, hvilket ifølge dansk skolelov også implementerer faglig uddannelse, og ikke blot trivsel. Mere om dette i den samlede konklusion.

Fortælleren er ikke lige så optaget af de professionelle aktørers indre forestillingsverden og holdningsdannelse, sådan som vi eksempelvis ser det i interview nr. 1. Han er primært optaget af handlinger og adfærd i praksis, dvs. de handlinger, der bringer processen frem til målet.

Analyse af interview nr. 3: Kvinde - lærer

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Fortælleren italesætter igennem det meste af interviewet "barnet" (som individ) som primært omdrejningspunkt for problem- og opgaveforståelse. Dog tilføjes der en række kontekstuelle forklaringer flere steder, eksempelvis som det ses i det nedenstående citat (fra afsnit 1):

"(...) For at have en rettesnor i arbejdet for, hvornår det kan blive en succes, at have barnet i centrum, og se på barnet, hvad har det enkelte barn brug for, hvad er dets forudsætninger, hvad er dets behov. Og samtidigt se på den relation som barnets skal indgå i. Hvad er lærernes forudsætninger, menneskesyn og motivation? Hvad er klassens forudsætninger og sociale rummelighed? Jeg tænker også på forældrene, hvad har de af tanker om deres eget barn og barnets forudsætninger og erkendelse af vanskeligheder (...)"

Der refereres flere gange til kontekstuelle faktorer, eksempelvis barnets familie (afsnit 4), men når dette sker, tales der stadig om, at vanskeligheden ligger hos barnet, ikke i konteksten.

Det er således et dominerende forhold, at der anvendes et individorienteret perspektiv i interviewet. Der tales om "barnets vanskeligheder" (afsnit 12), og der refereres flere gange til individuelle elever (eksempelvis afsnit 4 og 10). Fortælleren ekspliciterer sit individorienterede perspektiv i afsnit 9, hvori hun siger:

"I rummelighedens tidsalder, hvor børn med et trylleslag bliver normaliserede ud fra en intelligensberegning, kan jeg frygte, at fokus er flyttet fra barnet til en systemtænkning".

Det er i den forbindelse uklart, om fortælleren med ordet "systemtænkning" refererer til systemisk og/eller organisatorisk teori, eller om hun refererer til en uforholdsmæssig overdreven hensyntagen til behovene i det (eksempelvis) kommunale system, og dermed en

underfokusering på barnets individuelle, differentierede behov. Det ligger dog i citatet, at fokus bør være på "barnet".

Det individorienterede perspektiv fungerer parallelt med anvendelse af et overvejende klinisk-psykologisk perspektiv og et psykiatrisk rettet sprogbrug. I afsnit 1 anvendes begreber som "underdiagnostiserede" og "overdiagnostiserede". I afsnit 11 tales der om "ADHD" og "opmærksomhedsforstyrrelser". I afsnit 19 tales der om "uroelige børn", "fysiske handicaps" og "funktionsnedsættelser".

Fortælleren er dog ikke udelukkende optaget af deficits, men taler også om "potentialer og kompetencer" (afsnit 2).

Det primært psyko-medicinske perspektiv understøttes af referencer til de interventionsformer og praksis-arenaer, der skal belyses senere i denne del-analyse.

Fortælleren anvendelse af hhv. rummeligheds- og inklusionsbegrebet er ikke konsekvent. Den bagvedliggende forståelse er dog tydelig flere steder: Det er det "fejlholdige" eller "afvigende" individ, der skal forsøges indeholdt (dvs. "inkluderet" eller "rummet") af dem, der ikke er fejlholdige eller afvigende. Inklusionen, eller rummeligheden, går således kun én vej: der er nogen (flertallet), der skal gøre plads til den, der har/er vanskeligheden (individet).

Denne forståelse kommer til udtryk flere steder, eksempelvis i afsnit 2, hvori fortælleren siger:

"Som udgangspunkt vil jeg i første omgang mene, at det ikke er nødvendigt med en diagnose for at inkludere et barn, men at man i stedet er god til at observere og beskrive barnet, dets potentialer og kompetencer og vanskeligheder (...)"

Endvidere taler hun om et forhold, der refererer til Söders *fysiske integration* (Söder: 979). Afsnit 3:

"(...) De ikke så vellykkede eksempler, har jeg oplevet i forhold til klasser, hvor børn er blevet, lad os kalde det "proppet ind", i håbet om at det nok lykkedes hvis vi bare prøver at lade barnet fungere i nogle nye rammer (...)"

Ligeledes ser man i afsnit 10, hvori der fortælles om en case med "to børn med store vanskeligheder", at det er børnene der skal forsøges håndteret inden for rammerne af den eksisterende praksis:

"(...) De fyldte meget i hendes hverdag og tog meget af hendes opmærksomhed, så hun ikke oplevede at kunne få ro til at gennemføre den undervisning som hun havde planlagt (...)"

Det handler i fortælleren forståelse altså om, at gennemføre den "planlagte undervisning", indforstået, at fordi den er "planlagt", så er den også pr. definition velvalgt.

Ovenstående perspektiv gentages (med nuancer) i afsnit 18:

"(...) Jeg ville ønske, at AKT-medarbejderen også kan påpege og være med til at genindføre 2-lærersystemet, så flere børn kan rummes".

Perspektivet nuanceres i den afsluttende kommentar (afsnit 19), hvori fortælleren taler om Salamancaerklæringen:

"(...) Inklusion er mere end et tålt ophold, det er en deltagelse i fællesskabet på lige fod, ifølge Salamancaerklæringen, som vi har tilsluttet os i Danmark (...)"

Arenaer & interventionsformer

I interviewet henviser fortælleren til en række direkte og indirekte arenaer, der (næsten alle) har til formål at understøtte følgende forståelse: Praksis handler primært om at undersøge individet, for derved at tilegne sig viden omkring, hvordan individet kan håndteres (dvs. rummes eller inkluderes) i fællesskabet. Sekundært handler det om at tilegne sig viden om konteksten, det være sig undervisningsformer, familie eller kammeratskabsrelationer.

Det er ikke endegyldigt, om denne prioritering er generelt gældende i interviewet, men et er sikkert: interventioner med fokus på individet nævnes konstant før interventioner, der har fokus på konteksten. Eksempelvis i afsnit 10:

"Jeg aftalte med hende at mødes med hende og matematiklæreren, hvor vi brugte meget af tiden på at observere og beskrive hvordan børnene reagerede i forskellige situationer, hvad der var forskel på lærerne, timerne, indholdet, tidspunkter på dagen? Vi kiggede efter mønstre. Og vi kiggede på om det var noget inde i barnet eller situationen, der gjorde samspillet, eller læringssituationen umuligt. På begge børn udfyldte lærerne i fællesskab et observationsskema, med Melvins opmærksomhedsskema. Forældrene blev ligeledes inddraget og udfyldte ligeledes samme skema".

Interventionerne har gennemgående et islæt af deficit-fokusering, og altid med fokus på barnet eller børnene. Der tales ikke om iagttagelse af undervisningen, med henblik på at finde fejlholdige faktorer hos kolleger. Det tyder på, at det i fortællerens forståelse er et overordnet formål, at lede efter elev-centrerede faktorer, med henblik på at nuancere forståelsen af disse. Se casen der gengives i afsnit 10, 11, 12 og 13.

I kontrast til dette, er det i fortællerens forståelse ikke et formål, at lede efter, og i den forbindelse eksplicitere, fejl hos kolleger. Se afsnit 13:

"(...) Når lærerne kommer til mig har de den åbenhed og motivation til at indgå i et samarbejde. Og i og med at jeg stiller mig til rådighed og lytter til deres behov, så kører samarbejdet der ud fra, oplever jeg. Jeg er opmærksom på, at jeg ikke skal finde ti fejl, og give 20 gode råd (...)"

Som det ses i ovennævnte citats sidste sætning, positionerer fortælleren sig ikke som bedrevidende, eller mere-vidende, end sine kolleger.

Der er et generelt fravær af referencer til interventioner i de mere generelle og strategiske arenaer. Om end der i afsnit 14 tales om et ønske om at være med diskussioner omkring "menneskesyn", eller at være "katalysator for en proces i retning af den inkluderende skole", gives der ingen specifikke henvisninger til, i hvilke arenaer dette skal udspille sig. I stedet er det et gennemgående træk i interviewet, at arbejdet oftest udføres i forbindelse med afgrænsede problemstillinger, hvori der defineres konkrete "vanskeligheder hos børn". Dette arbejde kan som nævnt foregå i indirekte eller direkte arenaer, men øjensynligt sjældent på et isoleret, strategisk ledelsesniveau.

Visioner

Fortælleren giver udtryk for en bekymring i forhold til AKT-medarbejdernes akut-arbejde. I afsnit 14 siger hun:

"(...) Jeg kan frygte at vi bliver betragtet som en brandslukningsmaskine, udstyret med en mobiltelefon, der kommer og fjerner de urolige elementer fra klassen og får bragt tingene i orden i klassen igen. Men jeg håber at vi vil blive brugt som katalysator for en proces i retning af den inkluderende skole. Dvs. især diskutere menneskesyn, vil vi det her? Hvordan gør vi det så, og hvad har vi brug for?"

Samtidigt siger hun, at hun kunne tænke sig en AKT-funktion, der medvirker til en gennemgribende forandring i skolens praksis. Hun nævner indførsel af en ny pædagogisk metodik, Cooperative Learning (afsnit 16), og taler om forskellige former for personale- og undervisningsorganisering (afsnit 17 og 18).

Stadigt er visionerne for det fremtidige arbejde med AKT bundet tydeligt til afgrænsede problemstillinger.

Konklusion

Fortælleren giver udtryk for en grundlæggende forståelse, der primært er individorienteret, men som samtidigt anerkender og anvender et organisatoriske perspektiv. Forståelsen kan ikke kaldes decideret transdisciplinær, da den principielt tager udgangspunkt i individuelle deficits, og ikke som udgangspunkt holder sig åben for alle mulige forklaringer på den omhandlede problematik.

Fortællerens praksisarenaer er primært bundet op på konkrete problemstillinger, hvori der både kan indgå kollegiale samarbejdsrelationer, men hvori der også kan forefindes deltagelse af eksterne samarbejdspartnere eller skolens ledelse (i specialcenteret). Decideret udviklingsarbejde eller deltagelse i overordnede, strategiske arenaer, omtales ikke eksplicit.

I forhold til de to foregående interview, adskiller dette sig som et, der i højere grad betragter barnet som det fejlholdige element. Derfor kan det også ses som en naturlighed, at interviewpersonen ikke har eksplicit fokus på organisatoriske eller "kollegiale" forandringer. AKT-arbejdet er i dette interviews optik rent sagsarbejde, foranlediget af individuelle børns vanskeligheder.

Der anvendes ikke et bevidst skel imellem begreberne "inklusion" og "rummelighed". I den forbindelse er der heller ikke i dette interview fokus på faglig læring og uddannelse. "Inklusion" og/eller "rummelighed" handler således om "tilstedeværelse" og "deltagelse", mere end det handler om "læring".

I læsningen af interviewet skinner det dog flere steder igennem, at projektet handler om at "rumme" flest mulige børn. Men, disse "rummede" børn, må ikke forstyrre de øvrige børns muligheder for uddannelse og faglig læring. Elementet af faglig læring og uddannelse hæftes dermed ikke på AKT-indsatsen, som et element, der skal optimeres hos de børn, der er i farezonen for eksklusion, men som et element, der skal sikres hos de øvrige børn.

Ergo: AKT-indsatsen er et element i skolens praksis, der sikre gennemførelsen af den almene, uforandrede undervisning, til trods for forstyrrelserne der opstår, når elever der ikke umiddelbart "passer ind", også skal sikres tilstedeværelse i klassen.

Analyse af interview nr. 4: Kvinde - pædagog

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Fortælleren er som udgangspunkt transdisciplinær i sine grundlæggende, specialpædagogiske perspektiver: hun taler både om individuelle faktorer, ligesom hun taler om forhold der knytter sig specifikt til kontekstuelle og organisatoriske forhold. Disse to perspektiver eksisterer almindeligvist parallelt, således at der både findes forklaringer i individet, men også i den kontekst, individet er del af. Eksempelvis siger hun i afsnit 2:

"(...) De seneste sager vi har haft, som har være så svære, det har været meget højt begavede børn med store adfærdsproblemer, følelsesmæssig udvikling i ringe grad. Dem har vi ikke magtet. Og jeg tror at grunden til at vi ikke har magtet det er fordi vi ikke har kunne stille den struktur op, som skulle være til. Og så har vi også mærket meget at vi bor i det område som vi gør. Og det vil sige i den (i gåseøjne) "velfungerende rige familie (...)"

I de to cases der fortælles i hhv. afsnit 11 og 12, er det samme fænomen synligt. Følgende citat er fra afsnit 12:

"(...) Vi har en dreng med nogle opmærksomhedsproblematikker, lettere afledelig, og hvor vi ville indføre en skærmpads du ved, og hvor der så er nogle lærere der siger, at det er en god ide, det kan være det hjælper, altså på min foranledning. Og nogle andre lærere, lidt ældre lærere, siger "nixen bixen, det kan ikke passe at han skal have særlige bonus og særlig opmærksomhed". Hvor vi på ingen måde når til forståelse alle sammen, og hvor det ikke lykkedes for mig at give det videre, at pædagogikken for ham skal være anderledes og at dagligdagen for ham ville være så meget lettere for ham af det (...)"

Selv om der er tydelige, individorienterede forklaringer i interviewet, indfanges fortællerens tilsvarende organisatoriske begrebsforståelse i afsnit 4, hvor hun siger:

"Inklusion handler om, at vi på så alsidig vis som muligt prøver at inkludere alle de børn vi kan. Også at vi hver gang laver en opfindelse der passer til situationen, altså en overvejelse hver gang. Og der mener jeg, at vi hver gang skal opfinde den dybe tallerken (...)"

I denne udtalelse findes den dynamiske og organisationsorienterede inklusionsforståelse, der udfoldes af eksempelvis Ainscow (1999). Sammenholdt med de mere individorienterede forklaringer (eksempelvis i det viste citat fra afsnit 12), kan man definere fortælleren som eksponent for et transdisciplinært perspektiv.

Arenaer & interventionsformer

Fortælleren ekspliciterer interventioner i en vifte af arenaer, individuelle som organisatoriske, direkte som indirekte: I afsnit 3 tales der om at være individuel samtalepartner for børn. Der fortælles om indsatser i klasser, og der tales om tovholderfunktion for en "legepatrulje". I afsnit 5 tales der om afklaring af barnets situation, dvs. beskrivelse af individ og kontekst. I afsnit 6 tales der om støtte i og uden for klassen, eller i små grupper. I afsnit 7 tales der om intervention i forhold til forældre. I afsnit 8 tales der om kollegiale rådgivningskonstellationer. I afsnit 9 tales der om arbejde på det strategiske niveau (skolens visioner), og i afsnit 11 tales der om konfliktløsning.

Der er i den sammenhæng en synlig sammenhæng imellem fortælleren specialpædagogiske grundperspektiv, og de interventioner hun deltager i. Dvs. at arbejdet fortælles som noget, der både har fokus på individ og kontekst.

I forhold til interventioner med direkte kontakt til elever, anvendes der forskellige, eksplicite rådgivningstermer: "Støtteperson", "samtalepartner", "tovholder" og "voksen-guidning" (alle i afsnit 3).

I forhold til interventioner der involverer kolleger eller andre professionelle, er rådgivningstermerne enten ikke tilstede eller utydelige. Eksempelvis i afsnit 8, hvori der gives udtryk for uafklarethed i forhold til de terminologiske aspekter af interventionen:

"Så handler det også om kollegiale, hvad kalder man det, ja det kaldes både samarbejde, men også planlægning".

Et andet eksempel findes i afsnit 11, hvori der fortælles om en episode med konfliktløsning i selskab med de implicerede børns klasselærer. Fortælleren navngiver eller indholdsdefinerer ikke sin intervention, men klassificerer det, der sker, som "en super snak" og "et godt samarbejde".

Visioner

I forhold til fremtiden er fortælleren optaget af kompensationer for de forhold, hun pt. giver udtryk for, ikke er i orden. Gennemgående for interviewet er i den forbindelse en forholdsvist "presset tone", dvs. sproglige udtryk for forhold, hvori AKT-arbejdet opleves umådeholdent vanskeligt. Allerede i afsnit 1 siger hun:

"Mit perspektiv er, at det vil blive ved med at være vanskeligt, lige som det er nu. Og det synes jeg især ud fra de ressourcer som vi er, der er kun mig. Og mig, det er endda 37 timer minus 12 timer, hvor jeg er i fag. Det er faktisk en meget lille AKT-pulje. Jeg synes også at perspektivet er svært, fordi præcist hvad arbejdet er, er dårligt defineret".

Fortælleren opholder sig efterfølgende flere steder ved skolens overordnede strategi på området, eller rettere, skolens efter hendes oplevelse manglende strategi (afsnit 4, 9, 10 og 15). Samtidigt ekspliciterer hun, at der er for få tidsmæssige ressourcer til rådighed, og for mange børn til de få ressourcer, der er.

På et mere overordnet niveau, taler fortælleren flere gange om andre forhold, hun oplever negativt. Særligt kan man hæfte sig ved et citat fra afsnit 4, hvori hun siger:

"(...) Men vi har for lidt vejledning. Vores hjælpe-organer er der ikke, de findes ikke. Jeg synes også at der er et yderligere problem: Mit fag findes ikke, mit team findes ikke. Den supervision vi burde have kan man faktisk kun hente hos PPR-psykologen (...)"

Her i ligger først og fremmest et identitetsmæssigt forhold: hun oplever ikke, at det arbejde hun udfører, formelt er klassificeret som "et fag". Dermed eksisterer hun heller ikke identitetsmæssigt som "fagperson". Og endvidere: hun oplever ikke at have meget hjælp at hente, til trods for, at hun hverken er sikker på sin identitet eller sin praksis.

Ovenstående leder hen til eksplicitering af en række behov, hun oplever at have: en klar vision for skolens arbejde med AKT, mere uddannelse, flere ressourcer og mere støtte til hende.

Her til er det tydeligt, at fortællerens praksisforståelse er påvirket af hendes situation som eneste AKT-medarbejder på skolen.

Konklusion

Fortælleren indtager et synligt, transdisciplinært perspektiv i sin fortælling om sit arbejde. Men det er dog tydeligt, at dette perspektiv omsættes til en praksisform, der har mere med barnet at gøre, end det har med organisationsforandring at gøre.

Som i de foregående interview, er der primært fokus på tilstedeværelse og deltagelse, mere end faglig læring og uddannelse. Fortælleren pædagog-uddannelsesmæssige baggrund skinner igennem, når hun i den forbindelse fortæller om, hvordan hun sætter ind i problemfelter, hvor relationer og sociale interaktioner udgør forhindringer for deltagelse og tilstedeværelse.

Fortælleren anvender kun i ringe grad faglige termer, både når det kommer til interventioner i forhold til individer og i forhold til kontekstuelle forhold. I forhold til rådgivningsrelationer på professionelt niveau, anvendes der påfaldende ingen, konkrete rådgivningsteoretiske termer. Derfor kan det også være svært at bedømme eller forholde sig til kvaliteten af indsatsen, om end man som læser får det indtryk, at fortælleren har "hjerte og sjæl" med i sit

professionelle virke. Sat på spidsen kan man spørge, om denne fortæller i sagens natur primært agerer med "sit hjerte", da der i mindre grad er solide, bevidste, professionelle kompetencer at handle ud fra. Dette kan understøttes af fortællerens efterlysning af mere uddannelse og yderligere faglig støtte.

Fortælleren oplever sig generelt presset som medarbejder. Oplevelsen af pres kommer flere steder fra, men gennemgående for interviewet er omtalen af "*skolens manglende strategi for AKT-arbejdet*", hvilket både fører til praktiske problemstillinger, ressourcemæssige udfordringer og til identitetsmæssige problematikker. Igen kan vi se, at denne fortæller primært opererer på sags-niveau, og ikke som deltager i skolens strategiske arenaer. Dette påvirker et manglende overblik, og dermed en tendens til ikke at kunne gennemskue sin egen praksis i et større perspektiv.

Analyse af interview nr. 5: Mand - lærer

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

I fortællerens perspektiv er inklusionsarbejdet rettet mod to grupper af børn: Enten er der tale om "*skæve børn*" (afsnit 1), eller "*tunge børn, med tunge diagnoser*" (afsnit 4) dvs. børn der af karakteristisk adskiller sig fra flertallet af børn, eller "*almindelige*" børn, der er "*vanskelige, har udadvendt adfærd, mister koncentrationen, har manglende skolelyst*" (afsnit 6), dvs. børn der ikke nødvendigvis har en "problematisk karakteristisk", men som udviser en problematisk adfærd. Det er iblandt disse to grupper af børn, problemet udspringer. Uanset udspringer arbejdet af en række problematikker, der centrerer sig omkring børn som individer.

Inklusionsarbejdet bliver problematisk, når disse ovennævnte grupper møder det eksisterende system, der i fortællerens oplevelse ikke er gearret til at håndtere dem. I afsnit 2 siger han:

"Vi kan ikke klare alle lige nu, sådan er systemet, og vi kommer heller aldrig til det. Selv om vi har den inkluderende skole, har vi brug for et vist omfang af centrale tilbud til når det går rigtigt galt, til specielle typer af elever, og jeg ved godt at vi har nogen allerede".

Når det (i fortællerens terminologi) "tunge barn" møder skolesystemet, giver han dog ikke eksplicit udtryk for, at det er kvaliteten af det eksisterende system, der skaber problemet. Nærmere er der tale om forhold som "omfang" og "antal muligheder". Således taler han om yderligere ressourcer, eller "*centrale tilbud*" (afsnit 2), dvs. en "omfangsmæssig" udvidelse af systemet, således at de "tunge børn" kan placeres et andet sted end i den almene skole. Forandringer af systemets indhold eller kvalitet, henvises der ikke på samme måde eksplicit til i interviewet. Dette hænger givet vis sammen med fortællerens eksplicitering af, at systemet hverken nu eller i fremtiden kan klare opgaven. Systemet er ikke omfattende nok.

Fortælleren giver udtryk for en forståelse af skolesystemet, og dermed også inklusionsfænomenet, som noget, der er konstrueret af to adskilte felter: enten er man inde (dvs. i skolen) og er dermed *inkluderet*, eller også er man ude (dvs. i et andet tilbud end i

skolen) og er dermed *ekskluderet*. Det er enten/eller. Han stiller sig i øvrigt kritisk over for, om der pt. er for meget inkludering (afsnit 1):

"Det er jo noget som vi skal gøre, og der er mange gode perspektiver i det. Jeg kan godt se fornuften i, at man forsøger at holde børnene så tæt på deres lokalområde som muligt, skal vi kalde dem "de skæve børn", men jeg er også bange for, at man kan komme til at gøre nogen fortræd ved at man partout skal holde dem i deres lokale skole. Hvor der måske før har været for meget ekskludering, er der måske nu for meget inkludering".

I ovenstående forbindelse handler inklusionsarbejdet om at *"holde dem* (dvs. børnene, red.) *i deres lokalområde"*. Her ses et perspektiv på inklusionsarbejdet, der i højere grad refererer til *hvor* eleven er, og i mindre grad til kvaliteten af elevens oplevelse, der *hvor* eleven er.

I afsnit 5 ses et eksempel på, hvordan fortælleren skaber sproglig afstand imellem de to primære tilhørsgrupper, han opererer med: den gruppe af elever, der ikke er vanskelige eller *"tunge"*, og de elever, der er vanskelige eller *"tunge"*:

"Det med at prøve at holde en eller flere elever i egen klasse, evt. i deres eget nærmiljø, det kunne så være....og prøve at tilgodese dem så vidt muligt, så de oplever noget socialt og noget læring. At de føler at de hører til et sted, at de er en del af det lokale".

Således eksisterer der i fortællerens forståelse en synlig differentiering imellem skolens egentlige målgruppe (de normale), og den målgruppe skolen her ud over skal betjene (de specielle). I sine forklaringer retter fortælleren primært blikket imod arbejdet med *"de specielle"*, og beskæftiger sig ikke meget med udviklings- og inklusionsprocesser på mere generelt niveau.

Arenaer & interventionsformer

Fortælleren taler om *"at komme ind når det brænder på, eller når der er ubalance"* (afsnit 3). Han taler om *"at komme i bund med sagerne"* (afsnit 4). Han taler om *"kollegarådgivning, eller støtte"* (afsnit 4). Han taler om at hjælpe med at *"holde en eller flere elever i klassen (...)* og *prøve at tilgodese dem så vidt muligt, så de oplever noget socialt og noget læring"* (afsnit 5).

Han refererer således til interventioner i forskellige arenaer, både direkte og indirekte. Imidlertid er det utydeligt, hvad det helt konkret er, han foretager sig i sine interventioner. Der er få, eller ingen, referencer til konkrete metoder, overvejelser mht. rådgivningsteknik eller positionering i arbejdsprocessen. Fortælleren viser således ikke i interviewet, at han er bevidst om hverken rådgivningsterminologi, -metodik eller bagvedliggende teori.

I afsnit 8 anvendes i den forbindelse et forkert begreb, idet han benævner sig selv som *"observant"*, i en situation, hvor han (formodentlig) har været observatør, dvs. den der observerer, og ikke den, der observeres.

Endvidere er der eksempler på, at fortælleren ikke giver udtryk for, at befinde sig godt i særligt kollegiale rådgivningssituationer. I afsnit 9 siger han om det at befinde sig i rådgivningssituationer, hvori han føler sig underlegen:

"(...) Det er jo sværere med en ældre agtværdig kollega, som man ser op til, som man egentligt ikke synes at man kan lære noget. Det er svært at være vejleder for én som man egentligt godt føler, at man kunne blive vejledt af".

En forklaring på ovenstående fænomen kan være, at fortælleren oplever sig dårligt rustet til at løse sin opgave. Denne oplevelse kommer til udtryk flere steder i interviewet, og centrerer sig omkring en række temaer:

For det første giver fortælleren ikke udtryk for, at opleve sig uddannet til at varetage sin AKT-funktion. I afsnit 10 siger han:

"(...) Og de kurser vi har fået kan jeg se, at nu er der gået et par år, og det eneste jeg ikke har arbejdet med på kurserne er det, jeg laver på skolen. Så jeg har ikke følt mig godt klædt på".

Denne oplevelse understøttes i det næste tema, der handler om ledelsesmæssig strategi på AKT-området, eller det vil sige, mangel på samme. I afsnit 11 siger han:

"Noget af det, der har været svært for officielt ca. 3 år siden. Jeg tror ikke helt ledelserne har været opmærksomme på, hvad de skulle bruge det til. Jeg har oplevet, at man nogle steder ikke helt tog det alvorligt nok, at det blev lidt skraldespandsagtigt, eller man bruger det til skemaopfyld, ...så kan du lige få et par AKT-timer. Der er nogen der kører på 1. klasse på AKT, og så er der nogen der bare har det som, det er bare noget de skal gøre fordi skemaet skal fyldes ud, uden at de har uddannelsen til det. Så jeg vil ikke sige at vi er kommet godt i gang på nogen måder, sådan overordnet set".

I ovenstående citat konstruerer fortælleren to grupper, én gruppe der "kører på første klasse" og en gruppe, der har AKT-funktion som "skemaopfyld". Implicit må det konstateres, ved hjælp af den sidste sætning i citatet, at han etablerer et tilhørsforhold til "skemaopfyld-gruppen".

Endvidere siger han i afsnit 13:

"Det er jo fa'me svært. Jeg føler lige nu at vi er begyndt at kunne bygge noget op. Jeg kan slet ikke helt se det. Lige nu er det jo noget med at tage de opgaver der er, uden helt at vide hvad man skal gøre med dem. Det kunne måske være rart på en eller anden måde at vide, om der er noget man skal sige nej til. Men det er svært fordi vi ved ikke nok om de der enkelte sager, børn, om vi gør det godt nok, om der er ressourcer (...)".

Fortælleren oplever således et fravær af strategi på sit arbejdsområde. Samtidig italesætter han, at strategien skal komme andet steds fra, end fra ham selv. Der eksisterer således i de to ovennævnte citater en antydning af rådvildhed og svigt.

Den manglende strategi på området hænger sammen med det tredje tema: Fortælleren oplever af et forventningspres blandt personalet på skolen. Når noget er galt, er det AKT-medarbejderen der skal komme og tage problemet med væk. Afsnit 4:

"Som AKT-lærer er der et enormt forventningspres, fordi det er blevet os der skal redde den inkluderende skole, det oplever kolleger, det oplever forældre. I takt med at AKT-funktionen bliver mere kendt, så vil forventningerne til os også stige, for så kan man jo bare sende problemerne til os. Og der snakker vi inkluderingsproblemer".

I en parafrasering af ovenstående citat kan man opstille en mekanisme, hvori AKT-medarbejderne skal "redde" den inkluderende skole, men ikke ved at ændre på skoles praksis eller organisering, men ved at tage problemerne væk.

Slutteligt italesættes skolesystemet manglende kapacitet til at håndtere de "tunge børn" som noget, der opleves negativt.

Visioner

Fortælleren er i sine overvejelser omkring fremtiden implicit og eksplicit optaget af ønsker om mere uddannelse på området. Han ønsker at der skabes en mere klar strategi, at der oparbejdes en bedre praksis-forståelse blandt kolleger, samt at der etableres et større og mere velfungerende eksternt system, der kan modtage elever, der ikke passer ind i folkeskolen.

Konklusion

Som udgangspunkt har fortælleren et eksplicit individorienteret perspektiv på arbejdet med AKT. Arbejdet udspringer af problemer, der findes iboende eleverne. Om end fortælleren gør opmærksom på mødet mellem individ og kontekst, så defineres det umiddelbare system (dvs. skolens praksis) ikke som eksplicit parthaver i problemets karakteristik.

Fortællerens perspektiv på inklusionsfænomenet er præget af en sort/hvid-tænkning, hvor der enten er tale om inklusion (inde i skolen) eller eksklusion (ude af skolen). Hvad der kan være der imellem, fortælles der ikke eksplicit om.

Til gengæld er denne fortæller i modsætning til de fire foregående interview eksplicit omkring, at inklusionsfænomenet også har noget med "læring" at gøre, og ikke blot "tilstedeværelse" og "deltagelse" (jf. MIS). Dette element har ikke omfattende fokus i fortællingen, men det nævnes eksplicit i afsnit 5, hvor han fortæller at eleverne både skal opleve noget socialt og lære noget.

En tolkning på dette kan findes i forfatterens uddannelsesmæssige baggrund (han er lærer), kombineret med et (efter eget udsagn) lavt uddannelsesniveau på AKT-området. Han har givet vis ikke sluppet sin lærer-identitet, og forstår således skolen som en uddannelsesinstitution, mere end som en arena for tilstedeværelse og fællesskab.

Fagmæssigt giver fortælleren udtryk for en generel rådvildhed mht. uddannelsesniveau, kompetence, strategi, ledelsesmæssig opbakning og det overordnede system. Denne rådvildhed ser ud til vise sig i flere af de interventioner, han refererer til.

Analyse af interview nr. 6: Kvinde - lærer

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

I fortællerens forståelse handler "inklusion" om en specifik gruppe af børn, som skiller sig ud på forskellige måder. Afsnit 1:

"Grundlæggende kan jeg lide tanken om den inkluderende skole. Men jeg mener også at der er elever der ikke kan inkluderes. Jeg ser inklusion som inklusion af elever der er fysisk handicappede, elever som har faglige problemer og dem som har adfærdsmæssige problemer (...)".

Fortælleren giver udtryk for en ambivalent forklaring af problemets rod. På den ene side siger hun, at der findes særlige individorienterede karakteristika, der skaber inklusionsopgaven (som i det ovenstående citat). På den anden side forklarer hun, at problemet primært er "den måde, lærerne forvalter praksis på" (afsnit 6), og de "negative sindsstemninger" der opstår i den enkelte lærer, som konsekvens af børnenes møde med skolen (afsnit 5). Afsnit 11 gør blandt andet dette synligt:

"Fra skolens ledelses side er der meldt ud på pædagogisk rådsmøde, at vi er et AKT-team der bl.a. har til opgave at supervisere lærere der har problemer (...)".

Det er i citatet lærerne, der har problemer. Omvendt kunne hun have sagt, at lærere skal have supervision i forhold til "børn, der har problemer".

Sekundært definerer fortælleren en række andre forhold på kontekstuel niveau, der krystalliserer sig som problematikker. Afsnit 13:

"Eleverne skal inkluderes i det fællesskab hvor de skal tilbringe deres skoledag hvilket kræver at de andre elever i klassen og deres forældre, og de voksne i skolen, alle er positive og bevidste om hvor vigtigt det er at alle børn trives".

Inklusion handler således (i fortællerens forståelse) specifikt om forhold i skole-konteksten, der enten kan muliggøre, eller vanskeliggøre, elevernes deltagelse i fællesskabet, herunder både børn og voksne.

Fortælleren anvender konsekvent begrebet inklusion.

Arenaer & interventionsformer

Fortælleren understreger i påfaldende grad interventionsformer og arenaer, der kan kendetegnes som indirekte og lærer-fokuserede. Faktisk nævner hun ikke på noget tidspunkt interventioner, hvori hun er i direkte kontakt med enkelt-elever eller elevgrupper. Dette kan naturligvis være en funktion af, at hun ikke spørges direkte her om.

Af de nævnte, indirekte arenaer kan opstilles tre centrale:

Der tales om "vejledning" og "supervision" af lærere. I hvilken grad fortælleren bevidst differentierer imellem de to begreber på rådgivningsteoretisk niveau (med reference til eks. Johannesen: 2001), er uklart. Uanset lader det til, at det praksis-udfordrende og reflekterende element er væsentligt i denne interventionstype. Dette ses særligt i casen der fortælles i afsnit 7 – 10, hvori arbejdet forløber rent dialogisk og indirekte.

Denne type intervention har til formål at gøre det muligt for kollegerne "at magte opgaven og få succes" (afsnit 6), at se sammenhænge mellem skole og hjem (afsnit 10), at få en mere positiv forståelse af eleven (afsnit 10), eller at ændre lærerens reaktionsmønster overfor eleven (ligeledes afsnit 10).

Det virker som om, at fortælleren er meget optaget af denne typer interventioner. Dette kan ses ved, at der gentagende gange refereres her til, og i alle tilfælde positivt. Endvidere kan man i afsnit 9 se et diskursskift, der illustrerer denne pointe: I afsnit 7 – 10 fortælles der en historie om et forløb, hvori fortælleren optrådte som hjælper for en kollega. I afsnit 7, 8 og 9 fortælles der i datid om hændelsesforløbet. Midt i afsnit 9 skiftes der til grammatisk nutid. Og i afsnit 10 forlades hændelsesforløbet helt, til fordel for en mere generel prosa, der har stærke referencer til noget, der kunne stå i en lærebogstekst på området. Afsnit 10:

"I det øjeblik læreren får en forståelse og en indsigt i hvad der evt. kunne ligge til grund for elevens handlinger, så åbner det for, at læreren bliver mere positiv over for eleven og gerne vil hjælpe med at ændre situationen. Pludselig kan man måske se sammenhænge til de faglige problemer og barnets afmagt i skolen. Læreren vil så være motiveret for at sætte ting i gang for at ændre situationerne i timerne, f. eks at være meget bevidst om at reagere positivt på eleven når han gør noget der kan roses".

Det må formodes, at fortælleren har beskæftiget sig med faglig læsning, eller i hvert fald fagligt materiale, på området. Og det må ligeledes formodes, at fortælleren er positivt engageret i at prioritere denne interventionsform i skolens AKT-indsats.

Et andet, centralt tema der nævnes i interviewet, er den (forholdsvist) afgrænsede metode "Classroom Management", der nævnes i afsnit 1 og 6. Metoden, har at gøre med lærerens ledelse i og af undervisningssituationer, herunder navnlig elev-adfærd. Det er ikke entydigt, hvordan fortælleren implementerer denne metode i skolens praksis, men det er sikkert, at hun lader lærerne selv udføre selve metoden i praksis. Afsnit 6:

"Derfor ser jeg det som min største udfordring at vejlede kolleger så de kan magte opgaven og få en succes ud af det. Det er blandt andet ved Classroom Management, at læreren er meget tydelig, har struktur på sin undervisning og sin dag, og at han er i stand til at formidle strukturen til eleverne. Det er også vigtigt at eleverne kan se målet med det de laver, at de ved hvad de arbejder hen imod. Det kan være fagligt eller socialt".

Ud af ovenstående citat kan man formode, at hun implementer metoden via indirekte interventioner, i hvilke hun vejleder sine rådsøgere i at anvende metoden i egen praksis.

Slutteligt taler fortælleren om interventioner på det ledelsesmæssige og strategiske niveau. Her refererer hun til den, i hendes optik, tydelige ramme, der er tegnet omkring AKT-opgaven

på skolen (afsnit 11). De primære agenter i denne arena er selve skolens ledelse, der har defineret retning og udgangspunkt for skolens lærere. Dette har, i fortællerens optik, bevirket en "stor åbenhed på lærerværelset" (afsnit 12), og en modtagelighed for hendes foretrukne interventionsmetoder, indirekte råd og supervision.

Visioner

Der er en synlig optimistisk diskurs igennem hele interviewet, når det kommer til arbejdet med AKT, og særligt når det kommer til fortællerens arbejde med AKT, i sin rolle som indirekte rådgiver. Direkte adspurgte konstaterer hun i afsnit 13:

"AKT-medarbejderens rolle vil i høj grad blive at supervisere kolleger. Den primære rolle vil ikke blive at arbejde med enkelte elever, men at støtte læreren i at arbejde med inklusionen i klassen eller på årgangen (...)"

Hun giver ikke udtryk for, at der er behov for yderligere økonomiske ressourcer, mandskab eller uddannelse m.m., men er blot optaget af bevægelsen mod øget inklusion igennem indirekte interventioner, der har til formål at støtte lærernes arbejde med eleverne.

Konklusion

Fortælleren opererer ud fra et organisatorisk perspektiv, både i sin begrebsforståelse og i sin interventionspraksis. Logikken er, at hvis aktørerne i konteksten forandrer og tilpasser sin praksis, øges mulighederne for deltagelse af de børn, der udviser forskellige former for vanskeligheder.

Fortælleren er endvidere optaget af sin rolle som rådgiver i indirekte rådgivningsarenaer. Hun giver udtryk for, at denne form for AKT-arbejde har en god effekt, faktisk bedre end den direkte elev-støtte (afsnit 13). Hun oplever, at fordi ledelsen har tegnet en tydelig ramme omkring arbejdet, og at denne ramme er gjort klart for de øvrige medarbejdere på skolen, så har arbejdet gode vilkår.

Interviewet er et eksempel på, hvordan en given skoles AKT-indsats formes efter/af de lærere/pædagoger, der har opgaven på skolen. I dette interview tales der næsten udelukkende om "supervision", til trods for, at fortælleren selv nævner indledningsvist, at supervision er en opgave, AKT-personalet *bl.a.* har. Der kan altså være andre opgaver, men da "supervision" er den type praksis, den pågældende medarbejder er mest optaget af, er det her fokus placeres.

Slutteligt nævner denne fortæller, at AKT-indsatsen foruden tilstedeværelses- og deltagelselementet også har noget med faglighed at gøre. Når fortælleren "superviserer", er der både fokus på elevens trivsel, men også på elevens læring. En forklaring på dette fokus kan ligge der i, at fortælleren uddannelsesmæssigt har en lærerbaggrund. Uanset ser vi en tilgang til praksis, der indeholder en eksplicit og (i mangel af bedre ord) naturlig blanding af fokus på faglig læring og deltagelse i sociale fællesskaber.

Analyse af interview nr. 7: Mand – pædagog

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Begrebsmæssigt differentierer fortælleren eksplicit imellem begreberne "inklusion" og rummelighed":

"Rummelighed" henviser i fortællerenes forståelse til et forhold, hvor nogle udefrakommende, i dette tilfælde "politikere" (afsnit 2), af besparelshensyn putter flere og flere børn ind i skolen, uden yderligere overvejelser. Fortælleren tildeler denne forståelse en negativ konnotation: i afsnit 1 taler han om, at "nogen misforstår inklusionsbegrebet", og videre i afsnit 2, at han har nogen "mistænkt" for, at udmønte inklusionsbegrebet i "besparelsetænkning", hvilket så bliver til "den rummelige skole".

"Inklusion" henviser til noget andet i fortællerenes forståelse: Det handler om at skabe kvalitet i skolehverdagen, både på fagligt og socialt niveau, for alle de, der går i skolen. Både de elever, der sættes i forbindelse med "problemer", og de elever, der ikke sættes i forbindelse med problemer. Afsnit 4:

"Så er der selvfølgelig det, at der er elever der rent adfærdsmæssigt har så problematiske en adfærd, at de ikke kan være i klassen samtidigt med de andre. Det er ikke kun elever med problemer, jeg tænker det er en del af inklusionen, det er også de elever der er tilbage i klassen. For lige så meget som de elever der har problemerne, ikke kan gøre for at de har dem, kan de elever som ingen problemer har, eller som er inden for normalområdet (kan vi kalde det for), kan jo heller ikke gøre for at de er inden for normalområdet. Så de er jo også en del af inklusionen. Det at der bliver taget hånd om de elever med problemer, er for begge gruppers skyld, og begge grupper synes jeg hører ind under inklusionsbegrebet. Hvis ikke vi tager os af dem med problemerne, så inkluderer vi heller ikke dem uden problemerne, det er egentligt det jeg prøver at sige".

Bl.a. med ovenstående citat positionere fortælleren sig ind i et organisatorisk perspektiv. Arbejdet med "inklusion" er et foretagende, der retter sig mod en række af de aktører i den situation, hvori problemer opleves, eller i skoles kontekst i det hele taget. Han taler både i citatet og flere andre steder om forklaringer, der findes andre steder, end iboende det individuelle barn. Problemer kan der imod tage sit udgangspunkt i familiære forhold (eksempelvis afsnit 3 eller i konfliktsituationer i frikvarterer (ligeledes afsnit 3). Løsningen på problemet ligger i skolens evne til at være fleksibel (afsnit 3), indforstået, at hvis skolen ikke er det, opstår der inklusionsproblemer.

Modsat tager fortælleren afstand fra en mere klinisk og individorienteret tænkning. I afsnit 4 ses det, at han taler om "normalområdet", hvilket må henviser til klinisk-psykologiske test og statistiske opgørelser over intelligens og adfærd. At han, som det ses i ovenstående citat, tilføjer "kan vi kalde det for", efter han har sagt "normalområdet", kan henviser til en manglende autorisering af den tænkning, der ligger bag det forhold, hvori man klassificerer børn som hhv. indenfor og uden for "normalområdet". Endvidere taler han i afsnit 4 om, at eleverne ikke kan gøre for, at de har problemer. Således ligger der i fortællerenes optik ikke

intentionalitet bag oplevede problematikker, en intentionalitet der centrerer sig omkring individorienterede perspektiver.

Inklusion handler i fortællerens forståelse ikke par tout om, at alle skal have plads i skolens fællesskab. Dette er en *"misforståelse"*, som det fremgår i afsnit 1. Der er grænser, om end disse ikke defineres nærmere i interviewet. Til gengæld henviser fortællerens sprogbrug til, at han oplever sig ganske sikker på, hvad "inklusion" er og ikke er. Særligt når han siger, at *"nogen har misforstået"*, signalerer det, at andre end ham selv, er forkert på det. Implicit kan man altså tillægge interviewet den tolkning, at fortælleren selv mener at vide, hvor grænsen for inklusionens muligheder går.

Arenaer & interventionsformer

Der henvises til forskellige interventionsarenaer: Arbejdet mellem AKT-medarbejder og lærere (afsnit 5 og 9), som indirekte arena. Arbejdet med forældre (afsnit 10), både som indirekte og direkte arena, alt efter hvor problemets udspring defineres. Samtaler med eleven (afsnit 7), som direkte arena. Arbejdet i forskellige møde-fora (afsnit 16), dvs. en indirekte arena.

Der henvises ikke eksplicit til, hvilke interventionsformer eller hvilke rådgivningsteorier, der sættes i spil, i de nævnte arenaer. Der anvendes heller ikke noget konsekvent rådgivningsmetodisk sprog om oplevelser fra de ovennævnte arenaer. Der imod tyder noget på, at fortælleren måske kan være usikker på, eller uvidende om, hvad de handlinger han foretager, kan kaldes i rådgivningstermer. Vi finder et eksempel på dette i afsnit 10, hvori han gengiver et hændelsesforløb med en lærer:

"Læreren mener at vi skal holde et møde med moderen og fortælle hende endnu en gang at drengen skal lave lektier og have sine ting med. Og da kan man sige, at den proces, hvor vores, lærens og min indgangsvinkel skal.....hvad hedder det.....flettes sammen (...)"

Interventionerne italesættes fortrinsvist som "møder", uden at det i den forbindelse ekspliciteres, hvilken hjælpeposition fortælleren indtager i disse.

Der imod er han flere steder mere tydelig omkring selve målet med sine interventioner. I afsnit 7 siger han:

"Det bliver en kombination mellem at arbejde med eleven og dennes problemer, og så at have fokus på, at læreren blive tilfreds, kan jeg næste fristes til at sige. Samtidigt med at jeg arbejder med eleven, så tænker jeg også, hvordan får jeg læreren med i processen, hvilke ting kan jeg snakke med eleven om, samtidigt med at de ting, som læreren sætter op som mål, som nogle gange er andre mål end jeg ville sætte op, at dem bliver der også arbejdet hen imod".

I ovenstående citat, og i casen der gengives i afsnit 8 til 13, handler interventionerne om at respondere på elevens behov for hjælp, og samtidigt om at gøre læreren tilfreds.

Denne vinkling på AKT-arbejdet kommer tydeligvis ud af fortællerens bevidste differentiering imellem det, at have hhv. en lærer- og en pædagogbaggrund. Som pædagog er man, ifølge fortællerens perspektiv, optaget af socialitet og længerevarende processer, mens man som lærer i højere grad er optaget af faglig læring samt det, der sker i øjeblikket. Afsnit 10:

"(...) Det er jo der hvor vi både skal have lærerens fag-faglige del med, og vi skal have drengens uden-for-skole-liv (kan man kalde det for det ?) til at fungere. Når læreren fokuserer på det fag-faglige, er det ofte her og nu -ting, lektier til nu og til i næste uge. Hvor min faglighed, min pædagogiske baggrund, arbejder jeg mere med en lang proces, hvor jeg tror at drengen mangler nogen at snakke med, hvordan han har det, og hvordan han har det med sin far, at han savner sin far og alt det der ligger i det".

Arbejdet kommer således til at handle om, at kombinere disse to aspekter, altså det faglige og det sociale, så barnet får det bedre, og så lærerne samtidigt oplever sig "tilfredse". At servicere dette behov hos lærerne, er et forhold som igennem interviewet anerkendes og forklares. Lærerne er optagede af lektier og fag-faglighed (afsnit 6), fordi de er pressede af tests og krav om resultater (afsnit 14).

Fortælleren er en af de få i undersøgelsesmateriale, der eksplicit taler om sammenhængen mellem AKT-indsatsen (med socialt og trivselsmæssigt fokus), og almen- eller specialundervisningen (med fokus på faglig læring).

Visioner

Fortællerens vision for fremtiden hænger sammen med den grundlæggende forklaring, han tillægger inklusionsfænomenet. Han er optaget af AKT-indsatsen som en dynamisk størrelse, der kan implementeres når og hvor der er brug for den, afsnit 15:

"Hvis du spørger om hvordan jeg helt konkret skal se AKT-medarbejderens fremtid, så er det ligeså om vi arbejder med, at have jobbet på fuld tid. En stor del af succesen ligger i, at man kan arbejde med problemet når det opstår, eller når behovet er der, og at man ikke skal vente en time eller to".

I den forbindelse taler han i det følgende afsnit (afsnit 16) om AKT-arbejdet som en entitet, der potentielt kan servicere et behov hos skolens ledelse: nemlig behovet for viden og indsigt i længerevarende problemstillinger, selv om ledelsen først er blevet involveret sent i forløbet. Fortælleren giver udtryk for at mene, at AKT-medarbejderen kan bidrage med denne viden og indsigt, ved at have være med i problematiske forløb over tid, og ved at deltage i "problematiske møder" (afsnit 16). Han er dog ikke tydelig omkring, hvilken rådgivningsposition AKT-medarbejderen skal indtage til disse møder, eller hvilke redskaber der gør det muligt, at indfange denne viden og indsigt over tid.

Konklusion

Fortælleren er overvejende organisatorisk i sit perspektiv: Inklusionsproblematikker opstår, når skolen ikke er "fleksibel", eller når eksterne magthavere, "politikere", placerer for mange børn inden for skolens rammer, uden at de er mulige at tilgodese med en tilstrækkelig, kvalitativ indsats.

Samtidigt opstiller han flere forklaringer, der peger i en mere individorienteret retning, om end disse er mindre fremtrædende end de organisatoriske forklaringer.

Differentieringen imellem begreberne "inklusion" og "rummelighed" er tydelig i interviewet, iblandt hvilke "rummelighed" tillægges en negativ konnotation.

I dette interview ses en eksplicit stillingtagen til spændingen imellem hhv. "deltagelse" og "læring". Faktisk er det i dette interview, at der iblandt alle de øvrige interview er mest fokus på dette element. Imidlertid ser fortælleren ikke sin praksis som en, der fundamentalt har med læring at gøre. Han ser sin praksis som en, der har med "deltagelse" at gøre, og som i muligt omfang skal forsøge at koble sig på lærernes (i fortællerens perspektiv) strengt fagfaglige tilgang til skolearbejdet.

Konkluderende forstår fortælleren hhv. "deltagelse" og "læring" som adskilte elementer. Sat på spidsen har lærerne fundamentalt ikke noget med "deltagelse" at gøre, mens fortælleren fundamentalt ikke har noget med "læring" at gøre. Kun i forening lykkedes det fælles projekt, "deltagelse og læring". Eksisterer et så cementeret og grænseopdelt syn på skolens praksis, kan det have den effekt, at mulighederne for inklusion på sigt forringes, da deltagelse i så fald kun er noget der arbejdes med, når AKT-medarbejderen er tilstede.

Fortælleren er i øvrigt ikke tydelig omkring sine rådgivningsmetodiske handlinger, men ser sit arbejde som et, der både skal servicere behov hos børn og hos lærerne.

Analyse af interview nr. 8: Kvinde – lærer

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Fortælleren anvender ikke begreberne "inklusion" og "rummelighed" konsekvent, og italesætter heller ikke nogen tydelig distinktion imellem de to begreber. I afsnit 1 taler hun om "inklusion", i afsnit 2 om "rummelighed", og i afsnit 5 anvendes igen "rummelighed". I sin forståelse af de to begreber, som formodentlig er synonyme i fortællerens perspektiv, er der dog en række tydelige karakteristika:

Fortælleren illustrerer en begrebsforståelse, der signalerer, at "inklusion" (eller "rummelighed") er en afgrænset "vision" eller "idé", der er ført ind i folkeskolens praksis af nogle udefrakommende magthavere. Afsnit 1:

" (...) Så jeg synes at visionen er rigtig fin, men os der sidder og arbejder praktisk med det, vi diskuterer meget, at dem der har taget beslutningen ikke helt ved, hvordan det er skruet sammen herude. Og så synes jeg også, at der skulle have været et større slip imellem at man tog beslutningen og lukkede de ekstraordinære tilbud i kommunen, og at man indførte inklusionen".

Som det ses i ovenstående citat, positionerer fortælleren sig som en af dem, der er "herude", mens dem der har "taget beslutningen" ikke i fortællerens forståelse har samme (i hvert fald forståelsesmæssige) tilknytning. I citatet defineres endvidere implicit praktikerne "herude" som dem, der retmæssigt burde have større indflydelse på beslutninger omkring strategi og praksis. "Inklusion" (eller "rummelighed") er således en strategisk og/eller principiel størrelse, som andre end de praktikere, der er tættest på de arenaer, i hvilke opgaverne skal løses, har valgt. At man "inkluderer" (eller "rummer") er således ikke eksempelvis et ideologisk anliggende, men en valgt måde at organisere skolen på.

Som udgangspunkt stiller fortælleren sig positiv over for ovenstående beslutning om indførsel af inkluderende strategier i skolen (afsnit 1 og 2), men er samtidig skeptisk, da hun ikke mener at inklusionens grundpræmisses er tilstede i de arenaer, hvor arbejdet skal udføres. Afsnit 1:

"Allerførst tænker jeg, at jeg godt kan lide ideen om det, men rent praktisk synes jeg ikke at midlerne følger med. Jeg synes nemlig også at det allerbedste for barnet er, at bliver i klassen, med der skal være ressourcer der gør, at barnet kan være der, så børn og voksne ikke bliver mast i klassen. Så bliver opgaven for tung. Når jeg siger ressourcer så handler det først og fremmest om økonomi, men den skal jo helst udmøntes i kurser, i 2-lærer, computer, der er jo mange hjælpemidler som man kan trække ind, når man nu har økonomien til det".

Og videre i afsnit 2:

" (...) Når vi nu har den skole vi har, skal vi også klædes på til at rådgive vores kolleger. Således at de kan bibeholde eleven i klassen uden at det bliver en ekstra belastning for dem. Således at de har noget konkret materiale at give disse børn, eller værktøjer, både bog-systemer og redskaber til at tackle børnene (...)"

Grundpræmissen for gennemførsel af det, fortælleren definerer som "inklusion" eller "rummelighed", er tilførsel af økonomiske midler, der primært kan omsættes til undervisningsredskaber, men også til personale og uddannelse. Implicit er det tydeligt, at uden tilførsel af økonomiske ressourcer, er arbejdet vanskeligt eller umuligt.

I afsnit 2 ser vi en positionering, der stiller sig i kontrast til den tænkning, der ses flere steder i den mere teoretisk orienterede litteratur på området. Når man i praksis skal "bibeholde eleven i klassen" omtales dette som en potentiel "belastning" for læreren. Modsat ses flere steder i den teoretiske litteratur, at sådanne "belastninger" omtales som potentielle muligheder for udvikling. Se eksempelvis Dyson & Gallanaugh (i Alenkær: 2008a), hvori der argumenteres for sådanne forhold som "grus i maskineriet", dvs. forstyrrelser af praksis, der giver lejlighed til overvejelser om og forandringer af, praksis. Dermed ikke sagt, at der i

fortællerens forståelse ikke ligger et udviklingspotentiale i inklusionsarbejdet, men i sin italesættelse prioriteres "belastningen" mere end "udviklingspotentialet".

I sine Grundlæggende perspektiver er fortælleren ved første øjekast konsekvent delt mht. indtagelse af hhv. et organisatorisk og et individorienteret perspektiv. Dette ses eksplicit i afsnit 3, hvori hun med følgende sætning signalerer en forståelsesmæssig adskillelse af to forskellige perspektiver på praksis: *"Jeg er optaget af to ting. Rækkefølgen er ikke prioriteret."* Her efter fortæller hun i afsnit 4 og 5 om et fokus, der peger på kolleger, organisering og praksis: Hvis der ændres på disse, øges mulighederne for inklusion. Efterfølgende fortælles i afsnit 6 om et fokus, der henviser til eleverne. Dette fokus understøttes flere steder i interviewet, hvor der henvises til eleverne som arbejdets udgangspunkt, se eksempelvis citaterne fra afsnit 1 og 2.

Øjensynligt kunne man således definere fortællerens fundamentale udgangspunkt som transdisciplinært. Man hvis man sammenholder fortællerens tilkendegivelser omkring den praksis, inklusionsopgaverne afstedkommer, peges der på en i højere grad organisatorisk perspektivering, end en individorienteret: Nok taler fortælleren om børn, men oftest kun som afsæt til at tale om forandringer af organisering eller handlinger i praksis. Eksempelvis i afsnit 6:

"Omkring børnene. Jamen altså det optager mig meget, at vi får fat i de børn, som oftest ikke har forældre der selv gør opmærksomme på det. Det optager mig meget hvordan et frikvarter forløber for et barn. Nu går jeg gårdvagt. Et frikvarter hver dag på skolen. Og det er udenfor. Og der mødte jeg nogle drenge som havde det rigtig svært, de drillede, de var i konflikt, de havde det rigtig træls. Efterfølgende snakkede jeg med deres lærere, for det viste sig at de selvfølgelig tog konflikterne med ind i klassen. Så tænkte jeg at det skulle vi gøre noget ved, og så oprettede vi i fællesskab "Oasen", som er et firkvartersværested, det er ikke en straf at være der, det er et hyggeligt sted at komme, hvor der er en voksen, man kan tegne, spille, computer, snakke og bare være. Det har kørt som forsøgsordning i 3 måneder nu, og vi har prioriteret det, så vi gøre det igen næste år".

Havde der være tale om en mere psyko-medicinsk perspektiv, kunne fortælleren have talt om de individuelle faktorer, der gjorde, at ovenstående børn ikke fungerede godt i frikvartererne, eksempelvis kliniske, patologiske forhold. Men det gør hun ikke. I stedet bringes fokus hurtigt over på forandringer i kontekst, -både hos børnenes lærere og på den måde, skolen organiserer sine frikvarter på.

Der er i øvrigt et totalt fravær af anvendelse af klinisk-psykologiske termer i interviewet.

Arenaer & interventionsformer

Et kendetegn ved fortællerens forståelse af sig selv som praktiker, er den tilbagevendende positionering af sig selv som en vigtig betingelse for arbejdets succes. Dette kommer til udtryk med forskellige nuancer:

I afsnit 4 italesætter fortælleren sig selv som en slags garanti for, at kollegerne får noget ud af møderne med skolens psykolog:

"(...) men jeg er også optaget af mine kolleger. At nå dem, at de bliver hørt og at jeg vejleder så godt jeg kan. Jeg er meget optaget af, at når mine kolleger og jeg er til et rådgivningsmøde, og vi sidder med skolens psykolog, så går jeg meget op i om mine kolleger får noget med fra mødet, som de reelt kan bruge ude i klassen. Så jeg slutter altid af med at spørge, om fik du noget ud af dette her møde, fik du noget du kan bruge i klassen. Fordi jeg mener, at hvis ikke man kan svare "ja" til det, når man går ud af døren, så må man starte forfra. Ellers tror jeg ikke på at det lykkedes i klassen".

I ovenstående citat ligger det implicit, at fortælleren ser sig selv som en slags beskytter, der med sin tilstedeværelse og sine handlinger gør det muligt for sine kolleger, at profitere af mødets forløb. Implicit ligger en forståelse af, at uden fortælleren, var dette langt fra sikkert.

Med dette lægges der op til en slags afhængighedsrelation, i hvilken fortælleren forstår sig selv som én, der er nødvendig, for at opgaverne i hendes arbejdsfelt kan løses. Hun omtaler i den forbindelse sig selv som betydningsfuld i forhold til direkte kontakt til eleverne, afsnit 7:

"(...) Jeg har lagt mærke til som gårdvagt, at så er det virkelig en tjans, som har stor betydning for mange børn i skolen, at det er en voksen som de kan genkende og sige hej til, og få hjælp hvis der er problemer. Det har stor betydning for dem".

Primært er hun dog optaget af sin afgørende betydning i forhold til sine kolleger. Hun placerer sig selv som centralt omdrejningspunkt i de interventioner hun omtaler, eksempelvis casen i afsnit 8 – 14, og omtaler endvidere sig selv som én, der kan tilføje håb og ro til situationer, hvor frustrationsniveauet er højt. Eksempelvis i afsnit 13:

"Alene det, at der er en, at man ved der er en der vil være behjælpelig med at få vendt noget i klassen, det tror jeg letter. Der er en line der ude".

Flere steder nævner fortælleren, at hun gerne bidrager med den viden, hun har om en given problemstilling, hvis den ikke er tilstede i opgavefeltet. Det kan eksempelvis være viden om potentielt virkningsfulde metoder. Dette kommer til udtryk i afsnit 10, hvori fortælleren positionerer sig som mere-vidende ekspertrådgiver overfor en kollega:

"(...) Det jeg så gør, er at introducere hende for nogle måder at gøre det på. For eksempel klasse-råd, jeg sætter nogle regler op for, hvordan man kan tale til hinanden i et klasse-råd, og viser en række forskellige sociale lege".

Samtidigt ekspliciterer fortælleren i afsnit 12, at hun faktisk ikke befinder sig godt i situationer, hvori hun skal agere mere- eller bedrevidende end sine kolleger:

"Jeg gør meget ud af kloge sammen med mine kolleger. Nogle gange sidder jeg inde med en viden, men jeg ved jo ikke om det virker lige der. Jeg vil heller ikke ind og være kloge-Åge overfor mine kolleger, for det føler jeg ikke at jeg er, det er et samspil".

Ud af dette kan man tolke, at fortælleren måske er optaget af den trend, der har kunne registreres på det konsultative felt i de senere år. Trenden dikterer en afstandtagen fra den traditionelle ekspertrådgivningsposition, og indtagelse af en mere ydmyg, a-hierarkisk og faciliterende rådgivningsposition (eksempelvis Alenkaer: 2005).

I hvilken grad det faktisk lykkedes fortælleren at omsætte sit teoretiske valg af rådgivningsposition til konkret praksis, kan måske udfordres, når de to ovenstående citater sættes overfor hinanden. Dette sammenholdt med den tydelige selvforståelse som kompetent og uundværlig medspiller i de forskellige arenaer (både direkte og indirekte), kan måske henvise til en positionering, der mere hælder til ekspertrådgivningstraditionen, end fortælleren er bevidst om.

Fortælleren er tydeligvis bevidst om forskellige konsultative teknikker, interventionsmetoder og procesledelsesredskaber. Dette kommer særligt til udtryk i casen i afsnit 8 – 14, hvori hun tydeliggør både forløbets processuelle bevægelser, men også de forskellige positioner, hun indtager i forløbet.

Hendes sprog er dog ikke præget af teoretiske begreber eller rådgivningstekniske termer. I afsnit 8 og 12 taler hun eksempelvis om at "kloge", hvilket må henvise til at "reflektere". I afsnit 12 taler hun om, at hun ikke ønsker at være "kloge-Åge", hvilket må henvise til "at indtage en bedre- eller mere-vidende position i rådgivningsrelationen". Dette kan igen ses som et eksempel på, at den valgte interviewmetode med sine få, åbne spørgsmål, måske kunne profitere af en række yderligere, opklarende spørgsmål.

Visioner

Fortællerens visioner for fremtiden centrerer sig primært omkring AKT-medarbejdernes arbejdsposition eller arbejdsforhold. Hun efterlyser tydelige grænser for, hvor meget arbejde AKT-medarbejderne kan varetage, og hvornår på dagen det skal gøres. Afsnit 16:

"En rigtig vigtig ting, som jeg har tænkt meget over. En AKT-lærer skal passe på sig selv, og dermed mener jeg at man skal ikke kunne kontaktes nonstop, altså de 8 timer hvor man befinder sig på sin arbejdsplads, af sine kolleger. Derfor har jeg meget tidligt meldt ud, at al kontakt til mig foregår via mail, og jeg er hurtig til at svare tilbage og aftaler også gerne et møde, men ikke i et frikvarter. Men jeg er også godt klar over, at der er nogen der synes at jeg er rigtig skarp på denne her måde, men sådan må det være".

Her til er fortælleren, dog i mindre grad, optaget af etablering af en mere dynamisk AKT-indsats, dvs. flere AKT-timer, men dog ikke i en sådan grad, at AKT-medarbejderne ikke også kan være almindelige lærere i skolens almindelige undervisningsfag.

Slutteligt ønsker hun praksisrettede kurser, der i mindre grad end hvad hun har oplevet, er fokuseret på teori og filosofi (afsnit 18).

Konklusion

Fortællerens grundlæggende perspektiv er organisatorisk, men anerkender samtidigt, at der kan være psyko-medicinske faktorer, der spiller ind. Hun forstår endvidere "inklusion" som en overvejende strategisk størrelse, som nogle udefrakommende har besluttet, skal være det, der skal danne rammerne om skolens praksis. I den forbindelse er hun kritisk overfor disse udefrakommende beslutningstagere, og mener ikke, at de ved nok om den praksis, de tager beslutninger i forhold til.

Fortælleren har en tydelig forståelse af sin funktion, og sig selv, som afgørende for arbejdets succes. Dette er både mht. at tilføre ny viden i problemfelterne, men også mht. procesledelse og kollegial støtte. Hun giver udtryk for at lægge stor værdi i sin rolle som intern rådgiver, men det er mere utydeligt, i hvilken grad hun på et mere teoretisk niveau er bevidst om rådgivnings- og interventionsmetodik. I hvert fald gør hun ikke i udpræget grad brug af specifikke, rådgivningstekniske termer.

Fortælleren nævner primært interventioner, der understøtter elevernes tilstedeværelse og deltagelse i skolens fællesskaber. Hun er dog eksplicit omkring, at der kræves et udvalg af undervisningsmaterialer og -midler, hvis bevægelsen mod øget inklusion for alvor skal lykkes.

Analyse af interview nr. 9: Kvinde - pædagog

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Fortælleren stiller sig gennemgående og eksplicit positivt over for arbejdet med inklusion. Dette positive afsæt bunder tydeligvis i fortællerens eget menneskesyn, der aftegnes i afsnit 2:

"(...) Vi har haft en tradition med at ekskludere, og det her er jo så det modsatte. Det er jo så nemt at sige dur ikke væk, hvis vi skal tage eventyrsproget, så må andre tage sig af det. Det tror jeg ikke på holder. Det er min erfaring fra 0. Årgang. Dem der bliver meldt ind i skolen, dem har vi ansvaret for, og så må vi gøre det så godt vi kan".

Og videre i afsnit 3:

"Så tror jeg nok at en af mine egne værdier er stor respekt for hver enkelt person, eller elev, det er sådan set lige meget om de er voksne eller børn. Mennesket. Essensen af det er vel, om man kan møde hinanden person til person, og hver især gå der fra og synes, at man har fået noget godt med. Jeg ved jo godt at vi har underskrevet Salamancaerklæringen og alt det der. Men jeg synes selv, at det er en sund tanke".

Som det ses i ovenstående citater, kendetegnes forfatterens menneskesyn ved en gennemgående respekt og accept af alle mennesker, dvs. både voksne og børn. Hermed kobler hun sig på den (organisatoriske) forståelse, der ses hos eksempelvis Stephen Rayner (Rayner i Alenkaer: 2008), hvor der tales om "betingelsesløs anerkendelse". Dette understreges endvidere af hendes henvisning til Salamancaerklæringen, som hun i den pågældende

sætning reducerer til en slags formalia for noget, hun også selv er enig i på et personligt niveau.

I interviewet gives der tydeligt udtryk for et organisatorisk perspektiv på problem- og opgaveforståelse. Faktisk fokuseres der på intet tidspunkt psyko-medicinske perspektiver. I stedet henvises der konstant til, at alle forandringer som udgangspunkt må finde sted i den kontekst, barnet befinder sig i. Dermed ikke sagt, at det individuelle barn fritages for andel i forekommende problemstillinger. I fortællerens optik er inklusion et anliggende for alle, der befinder sig i et givent felt. Afsnit 1:

"(...) Der kommer der børn med forskellig baggrund til denne her institution, og skal lære at fungere som en arbejdsgruppe. Det stille krav til forældre, børn og personale".

Dette argument ses igen i afsnit 6:

"(...) Jeg tror meget på, at dem der har deres daglige gang på stedet, de kan rigtigt meget, altså dem, der har børnene. Det er jo det halve arbejde. Når rammerne er på plads, så er det bare at fylde på. Så dem, der har med det at gøre, de finder deres egen vej i det (...)"

I fortællerens optik er der altså et strengt fokus på "rammer", hvilket må henvises til praksis og struktur.

Arenaer & interventionsformer

Fortælleren nævner en mængde forskellige rådgivningspositioner og metoder: Forældrekontakt (afsnit 10), indirekte dialog og refleksion med lærer (afsnit 11), direkte data-indsamling i klassen (afsnit 11) og deltagelse i team-møde (afsnit 11). Hun nævner dog ikke noget om indsatser på ledelsesmæssigt og strategisk niveau.

Særligt i casen, som gengives i afsnit 9 til 11, giver hun udtryk for at have en bevidst, faglig tilgang til sin praksis. Her beskriver hun forskellige stadier af interventionsforløbet, og i den forbindelse hvilken sammenhæng de forskellige stadier har med hinanden. Ligeledes italesætter hun, om end ikke påfaldende eksplicit, forskellige rådgivningsmæssige positioner, hun indtager i den forbindelse.

Til trods for den påfaldende fag-bevidsthed omkring de refererede interventioner, anvender fortælleren ikke i høj grad rådgivningsteoretisk retorik. Dette kan måske undre, idet hun i afsnit 15 fortæller, at hun har en 4-årig familierapeutisk uddannelse bag sig. En forklaring kan være, at hun netop primært beskæftiger sig med praksis, og måske knapt så meget med den slags arbejde, der vedligeholder et konsekvent, teoretisk sprog, eksempelvis skrivning eller undervisning.

Fortælleren giver udtryk for at have en klar forståelse for målet med sit arbejde. Denne forståelse hænger tydeligvis sammen med det grundlæggende, specialpædagogiske perspektiv, hun ligeledes giver udtryk for at have. Målet med arbejdet er at støtte, forandre eller tilpasse praksis, så alle elever på skolen kan blive ved med at være på skolen. Som det siges i afsnit 2:

"(...) Dem, der bliver meldt ind i skolen, dem har vi ansvaret for, og så må vi gøre det så godt vi kan".

I den hensigt at "gøre det så godt vi kan", ser fortælleren det som en primær opgave, at engagere alle de aktører, der findes i problemkonteksten. I afsnit 8 siger hun:

"(...) Der hvor jeg synes, at vi arbejder meget nu, er hvis der er noget omkring en elev, så er det et fælles ansvar. Det er der hvor vi er på vej hen, det er den retning. Det er der jeg gerne vil have at det går hen, og jeg prøver at være ambassadør for den tanke (...).

Fortælleren positionerer altså sig selv som en "ambassadør" for den tanke, at alle skal tage ansvar for, og del i, arbejdet med en given problemstilling.

Visioner

Fortælleren forudsiger, at der i tiden fremover vil komme mere og mere arbejde. Derfor, siger hun i afsnit 15, vil der være brug for stadig uddannelse, netværksdannelse ("bagland") og mulighed for supervision. Hun er ikke eksplicit omkring, om denne supervision skal være med involvering af ekstern supervisor, eller det skal ske internt.

Konklusion

Interviewet må siges at være et af de mest konsekvente udtryk for et organisatorisk perspektiv på AKT-arbejde. Fortælleren taler meget lidt, eller slet ikke, om individuelle perspektiver, men henviser gennemgående til kontekst, dvs. praksis som det, der skal forandres, hvis arbejdet skal blive en succes. Det valgte perspektiv har stærke aner i det menneskesyn, fortælleren giver udtryk for at have.

Det er ikke tydeligt, om fortælleren differentierer imellem begreberne "inklusion" og "rummelighed", da hun faktisk ikke anvender nogle af disse i interviewet. Det er dog tydeligt, at tilstedeværelses- og deltagelselementet fylder mere end læringselementet. AKT-arbejdet handler om at sikre tilstedeværelse som det første, og dernæst at skabe trivsel. Igen kan dette have rod i fortællerens uddannelsesmæssige baggrund, der er en pædagoguddannelse.

Fortælleren er tydeligvis bevidst omkring interventionsformer og rådgivningsmæssig positionering. Begrebsmæssigt er hun dog ikke påfaldende eksplicit i forhold til dette.

Analyse af interview nr. 10: Kvinde - lærer

Grundlæggende perspektiver & anvendte begreber

Fortælleren stiller sig allerede i sin første sætning eksplicit positiv over for begrebet "inklusion". Afsnit 1:

"Overordnet set synes jeg ikke, at man skulle bryde børn ud fra andre børn, hvis man overhovedet kan få dem til at fungere, når de er sammen (...)"

Den slags positive tilkendegivelser ses flere steder i interviewet. Sidst i afsnit 1 fortsætter hun eksempelvis med følgende citat:

"Og de fleste børn har jo meget mere til fælles end det, der adskiller dem."

Disse inklusions-positive tilkendegivelse leder frem til det, fortælleren implicit kendetegner som et fundamentalt, pædagogisk mål for skolens virksomhed: at børn lærer af at være sammen i sociale og faglige fællesskaber, til trods for, at børnene har forskellige karakteristika, fysiske som psykiske. Denne mål-definition kommer eksempelvis til udtryk i afsnit 2:

"Men vi kan jo ikke bare lukke alle ind og sige, at nu skal I være sammen. Der skal nogle hjælpeforanstaltninger til. Vi har her på skolen en dreng, der er meget svagtseende. Og det siger sig selv, at han har en lærer, og nogle ekstra timer, og nogle specielle materialer til hjælp. Han bliver kørt i taxa hver dag fordi han ikke kan færdes på cykel. Og det er ressourcekrævende, men det er en gevaldig gevinst for ham og hans kammerater, at han er her og ikke på et eller andet blindeinstitut over i Fredericia, eller hvor det er. De andre børn har godt af at se, at vi ikke er ens og de har godt af at se, at man kan have kvaliteter selv om man har mangler eller dysfunktioner, eller hvad sådan nogle hedder. Så er det ikke det, der hedder en "win / win situation", for at citere den der populære reklame".

Når skolen skal praktisere inklusion, er det således med et pædagogisk mål, og ikke fordi, nogle udefrakommende magthavere har besluttet, at sådan skal det være (som det eksempelvis kunne ses i interview nr. 8). "Inklusion" er i fortælleren forståelse noget, alle børn profiterer af, da mangfoldighed er kilde til læring.

Fortælleren er overvejende psyko-medicinsk i sine grundlæggende perspektiver. Udgangspunktet for at tale om inklusion, er børn, der af den ene eller anden årsag er i underskud. Disse årsager er som udgangspunkt iboende de enkelte barn: hun taler om "handicap" og "børn med psykiske problemer" (afsnit 3), og hun taler om "børn der skal behandles" (afsnit 17).

Dette psyko-medicinske perspektiv sættes flere steder ind i (eller i kontrast til) et organisatorisk perspektiv, dog ikke når der er tale om fysiske funktionsnedsættelser (eksempelvis blindhed). Særligt er hun optaget af dysfunktionelle familieforhold som udløsende forhold. Afsnit 5:

"(...) Mange af dem er jo fra opløste familier, sammenbragte familier, og der er jo nogle forældre der forsømmer deres børn, nogle der slår deres børn, nogle der er ludomaner. Jeg har psykisk syge forældre til de børn jeg har, og forældre der knapt snakker med deres børn. Det er de børn der fylder".

Samtidigt med familiemæssige forklaringer, ser vi også enkelte steder, at fortælleren nævner "manglende forståelse" blandt skolens personale, som udløsende årsag for inklusionsproblematikker, eksempelvis i afsnit 14.

"(...) Det var simpelthen et spørgsmål om, at de accepterede børnene. Det var simpelthen lærerne der skulle inkludere børnene (...).

Det er derfor vanskeligt at klassificere endeligt, hvorvidt fortællerens grundlæggende perspektiv kan kaldes rent psyko-medicinsk, rent organisatorisk eller rent transdisciplinær, da problemernes udspring forklares på forskellige måder. Man kan deraf tolke, at fortælleren måske ikke har taget endeligt stilling til, bevidst eller ikke bevidst, hvordan hun forklarer de forekommende problemstillinger.

Arenaer & interventionsformer

Et fundamentalt mål for fortællerens interventionsforståelse er at skabe mulighed for deltagelse i skolens fællesskab, igennem oparbejdelse af forståelse og accept. Dette illustreres i afsnit 13:

"Men samlet, det der kom ud af det, det var, at de lærere kom til at se tilværelsen fra de fire drenges side. De 4 drenge var vidt forskellige og havde vidt forskellige problemstillinger. Og ind til da havde bare være 4 stk. pain in the ass for de der lærere. Og det gjorde, at de med deres nye syn tog de 4 drenge ind, kan man sige. Altså de interesserede sig pludseligt for dem og kunne se, at de var nogle søde mennesker og havde nogle problemer, som de også kunne hjælpe dem med at løse".

I afsnit 13 italesættes det, at det er lærernes nye forståelse af de omtalte 4 drenge, der skaber muligheden for inklusion. Når forståelsen er på plads, giver de efterfølgende, problemløsende handlinger sig selv (i hvert fald i den nævnte case – se afsnit 14).

I sin praksis har fortælleren fokus på flere arenaer. Hun taler i høj grad om direkte arenaer med individuelt elev-fokus, og hun taler samtidigt om indirekte arenaer, hvori der er fokus på lærernes praksis i forhold til eleverne. Ligeledes taler hun om samtaler med forældre. Hun benævner selv sin rolle i afsnit 7:

"Hvis jeg skal sige noget om den rolle, som jeg føler at have: Jeg føler mig som Tine Bryld (hvis du kan huske hende fra dine unge dage) når jeg taler med de unge. Når jeg taler med deres forældre, så føler jeg mig som Sigrid Riise - det er hende sundhedsplejersken fra radioen, hun give gode råd til forældre".

I afsnit 4 benævner hun selv sin interventions-position som *"guide, coach eller noget i den retning"*. Det er ud af dette citat ikke muligt at definere endegyldigt, hvad hun mener med dette, eller hvilken teoretisk forståelse, ligger bag. Dette kan endnu en gang ses som et eksempel på, at den valgte interviewmetode med sine få, åbne spørgsmål, måske kunne profitere af en række yderligere, opklarende spørgsmål. Der imod ses det i casen, som gengives i afsnit 10 til 14, at hun i sin praksis gebærder sig rundt i mange interventionsarenaer, og at hun i disse indtager en mængde, bevidste positioner. Det er dog ikke tilfældet, at disse positioner benævnes med tydelig reference til rådgivningsteori.

Ud fra casen i afsnit 10 til 14 kan det ses, at fortælleren optræder som fortrolig samtalepartner med eleverne, som dataindsamler, som refleksionsleder, som mediator, som procesleder og som link mellem skole og hjem.

I interviewet er der ikke tale om, at fortælleren italesætter arbejde i ledelsesmæssige sammenhænge på strategisk eller udviklingsmæssigt niveau. Kun når der er tale om konkret sagsarbejde, arbejder hun sammen med ledelsen (afsnit 9).

Noget kan tyde på, at fortællerens praksisforståelse hælder til, at den centrale opgave er "fokus på skolens børn". I afsnit 8 siger hun:

"(...) Jeg har haft observation af nogle klasser hvori nogle lærere har haft vanskeligheder med specielt en 7. klasse. Der har jeg forsøgt at støtte kollegaerne, ved bl.a. dæmpe børnene ved at være til stede. Også ved at lytte til lærernes frustrationer. Og jeg vil sige, at den der AKT-funktion flytter helt ind på lærerværelset med mig. Og det er fordi, at de pågældende lærere der kommer og læsser lidt af (...)"

Når fortælleren siger, at AKT-funktionen er "flyttet helt ind på lærerværelset" virker det som om, at hun i sin forståelse har konstrueret to platforme: én, hvor AKT-arbejdet hører til (i klassen), og en anden, hvor AKT-arbejdet ikke i samme grad har sit tilhørsforhold (på lærerværelset). Hun stiller sig dog ikke negativt til, at interventioner også kan foregå i andre arenaer, end dem hvor man er i direkte kontakt med skolens børn.

Visioner

Fortælleren er optaget af et behov for uddannelse og opkvalificering. Dette behov bunder i to forhold:

For det første oplever hun AKT-arbejdet som fagligt krævende i en sådan grad, at man som praktiker i feltet skal være klædt godt på, for at modsvare kravene.

For det andet oplever hun kun i lille grad støtte fra skolens eksterne samarbejdspartnere. Støtten der gives oplever fortælleren som kvalitetsmæssigt i orden, men der er for lidt af den, i forhold til den arbejdsmængde, hun oplever at have på skolen.

Konklusion

I fortællerens forståelse er der et specifikt, pædagogisk mål med det at praktisere inklusion: Elever og voksne lærer meget af at være sammen i fællesskaber, til trods for mangfoldighed og "skavanker".

Fortælleren er ikke endegyldigt tydelig omkring, hvilket grundlæggende perspektiv der skal anvendes, men veksler imellem psyko-medicinske, organisatoriske og transdisciplinære perspektiver.

Et primært mål med fortællerens interventioner er at skabe mulighed for inklusion, nærmere forstået som mulighed for tilstedeværelse og deltagelse. Dette gøres ofte igennem

oparbejdelse af forståelse og respekt imellem hhv. de børn, omkring hvilke der ses symptomer på problemer, og aktørerne i den kontekst, der omgiver disse børn. Læringselementet har lille eller ingen fokus i interviewet.

Fortælleren tilkendegiver et klart ønske om efteruddannelse og øget støtte fra eksterne samarbejdspartnere, her under navnlig PPR.

Konklusion på analyse af interviews

Hvorfor inkludere?

Der er divergerende forklaringer på, hvorfor der arbejdes med inklusion i folkeskolen:

Én deltager (interview nr. 10) forklarer bevægelsen mod øget inklusion som et *pædagogisk redskab*: eleverne (og de voksne) lærer af at være sammen, til trods for forskelligheder.

Fem deltagere (interview nr. 1, 2, 5, 7, 8) forklarer som udgangspunkt bevægelsen mod øget inklusion som noget der eksisterer, fordi nogle *udefrakommende magthavere* har bestemt, at sådan skal det være.

Tre deltagere (interview nr. 3, 4, 9) forklarer som udgangspunkt bevægelsen mod øget inklusion som noget, der bunder i det, vi kan kalde for et *inkluderende menneskesyn*.

Én deltager (interview nr. 6) taler ikke eksplicit om, hvorfor man skal praktisere inklusion, men giver der imod udtryk for et overvejende *ukritisk perspektiv* på dette emne.

Der findes overlaps imellem de ovennævnte fire grupperinger. Særligt ser vi, at de fleste deltagere giver udtryk for at være enige i det, vi kan kalde for et "inkluderende menneskesyn", defineret ved, at alle elever som udgangspunkt har ret til deltagelse i skolens fællesskab.

Opsummerende kan man således sig, at der blandt deltagerne ikke findes en entydig forståelse af "*bevægelsen mod øget inklusion i folkeskolen*". Halvdelen af deltagerne er dog optagede af, at det er udefrakommende magthavere, der af ikke nærmere kendte grunde har besluttet, at skolens målgruppe nu er udvidet til også at omfatte elever, der ikke uden videre kan navigere og eksistere inden for den almene skoles rammer.

Et positivt eller et negativt perspektiv på inklusion?

Interviewdeltagerne er alle, mere eller mindre eksplicit, enige i, at flest mulige børn bør befinde sig fysisk i skolens almene arenaer. Som udgangspunkt stiller deltagerne sig således positivt overfor et af de elementer, der findes i denne afhandlings anvendte inklusionsdefinition (MIS), nemlig *tilstedeværelse*.

Mere end halvdelen af deltagerne (eksplicit i interview nr. 1, 2, 3, 4, 5 og 8) er i den forbindelse forbeholdne overfor fænomenet *tilstedeværelse*: så snart de har givet udtryk for deres umiddelbare (positive) holdning, taler de i næste nu om en række forbehold, der betinger, eller nuancerer, denne umiddelbare holdning. Disse forbehold bunder primært i to forhold:

For det første gives der klart udtryk for, at inklusion kun er mulig at praktisere, hvis de rette, økonomiske midler følger med. Implicit: der skal føres ekstra midler til skolens eksisterende økonomi, og disse midler skal komme udefra. Det ses flere steder, at der er sammenhæng imellem det perspektiv, at der skal tilføres midler, og at det er de udefrakommende beslutningstagere, der skal gøre dette (eksempelvis interview 8 afsnit 1).

Det ses ikke eksplicit, at nogle deltagere ytrer sig negativt om det forhold, at nogle udefrakommende beslutningstagere har bestemt, at der skal praktiseres inklusion. Forholdet kommer dog tydeligt frem, når deltagerne ikke har den oplevelse, at disse beslutningstagere har ledsaget deres beslutning med passende, økonomiske midler.

For det andet gives der udtryk for en række forbehold, der er mere utydelige, men som alle handler om "inklusionens grænser". Dette ses eksplicit i interview nr. 2, 3, 4, 5, 6, 7 og 8. Der er ikke en gennemgående forklaring på denne grænses "natur", dvs. i hvilke sammenhænge den viser sig. Det er dog tydeligt, at der i de nævnte interviews er en stærk antagelse af, at det ikke er alle børn, der kan håndteres i folkeskolens system.

Der findes slutteligt to interviews, hvori der gives udtryk for noget, man kan kalde for et forholdsvist uforbeholdent, positivt perspektiv på inklusion. Dette ses i interviewene 9 og 10. I disse interviews omtales det ikke, at inklusionsfænomenet har, eller bør have, grænser i praksis.

Det kan opsummerende siges, at deltagerne overvejende stiller sig positivt overfor inklusionsfænomenet, sådan som det eksempelvis defineres i MIS, men at der sideløbende eksisterer en række forbehold, der handler om utilstrækkelig økonomi og grænser for fænomenets operationalisering i praksis.

Grundlæggende perspektiver

Fem interview kan klassificeres som primært tilhørende et *organisatorisk perspektiv* (nr. 1, 2, 6, 8 og 9).

To interview kan klassificeres som primært tilhørende et *psyko-medicinsk perspektiv* (nr. 3 og 5).

Et interview kan tilskrives et *transdisciplinært perspektiv* (4).

To interview er vanskelige at placere (7 og 10), men man kan argumentere for, at disse primært hælder til et organisatorisk perspektiv.

Det kan således siges, at der iblandt i alt 10 interviews findes 5 stk., der forholdsvist tydeligt repræsenterer et organisatorisk perspektiv.

Den store repræsentation af organisatoriske perspektiver afspejler udviklingen i den specialpædagogiske teori, sådan som den blev udfoldet tidligere i denne afhandling. Det organisatoriske perspektiv er stærkt repræsenteret i litteraturen og på kursus- og efteruddannelsesmarkedet, og tegner en tydelig trend i den pædagogiske debat. Eller rettere,

den tegner en tydelig trend i den type pædagogiske debatter, hvor man forholder sig nogenlunde positivt til fænomenet inklusion.

I debatter, hvor man er knap så positiv, eller måske direkte negativ, overfor inklusionsfænomenet, ses det ofte, at der anvendes psyko-medicinske forklaringer (ofte af psykiatrisk natur).

Derfor tilskriver jeg anvendelsen af organisatoriske perspektiver det forhold, at deltagerne i undersøgelsen overvejende er positivt indstillede for inklusionsfænomenet, og at de ligeledes har beskæftiget sig med nyere litteratur og viden på området.

Uden at have belæg for at sige det, vil jeg formode, at en lignende interviewundersøgelse iblandt lærere uden AKT-funktion, ville afsløre et mere psyko-medicinsk perspektiv. Dette ses til dels i spørgeskemaundersøgelsen, som omtales i afhandlingens sammenfattende konklusion.

Inklusion: Begrebsanvendelse og -forståelse

Om end der i interviewenes spørgsmål konsekvent anvendes begrebet "inklusion", anvender halvdelen af interviewpersonerne ikke konsekvent dette begreb. I interviewene nr. 1, 3, 5, 8, 9 tales der om "inklusion" og "rummelighed" på en sådan måde, at det ikke er muligt at differentiere entydigt imellem disse. De omtales altså i en synonym forståelse.

I interviewene nr. 2, 4, 6 og 7 ses en konsekvent anvendelse af inklusionsbegrebet, og iblandt disse tre (2, 6 og 7) ses en eksplicit distinktion imellem begreberne "inklusion" og "rummelighed". I blandt denne sidste gruppe tillægges begrebet "inklusion" en fokusering på kvaliteten af elevens deltagelse i uddannelsesfællesskabet, mens "rummelighed" associeres til noget mere kvantitativt, dvs. elevens fysiske placering inden eller uden for en given arena.

Dette kan måske være et resultat af interviewundersøgelsens design, hvori der ikke stilles opklarende spørgsmål til de begreber, interviewpersonerne anvender. Måske kunne der have været en større differentiering imellem eksempelvis begreberne "rummelighed" og "inklusion", hvis der blev spurgt ind til disse i interviewsituationene.

Det kan dog med nogen sikkerhed ses, at der iblandt deltagerne ikke er en konsekvent anvendelse af inklusionsbegrebet. I den forbindelse ses det, at halvdelen af deltagerne anvender både begreberne "rummelighed" og "inklusion".

Om end der ikke refereres eksplicit her til, finder man iblandt interviewdeltagerne de samme begrebsmæssige overlaps, der også findes i Esbjerg Kommunes politik for inklusion på skoleområdet. Her tales der ligeledes om både "inklusion" og "rummelighed", om end inklusion er eksplicit defineret i skolepolitikens tekst.

Uanset hvilke begreber der anvendes, findes der en tydelig forståelsesmæssig tendens blandt deltagerne. Den overvejende del (7 stk. med sikkerhed) forstår deres arbejde med inklusion

som noget, der har med "tilstedeværelse" og "deltagelse" at gøre, i langt højere grad end "faglig læring".

På dette punkt adskiller undersøgelsesdeltagernes begrebsforståelse sig fra Esbjerg Kommunes inklusionspolitik, der eksplicit slår fast, at inklusion ligeledes har med "faglige kompetencer" at gøre.

Spørgsmålet er nu, i hvilken grad de elever, der er i farezonen for eksklusion og marginalisering, udfordres på det faglige niveau. Med udgangspunkt i den forståelse, undersøgelsesdeltagerne giver udtryk for, kunne man formode, at dette ikke er i høj grad.

Dermed understøtter AKT-indsatsen i Esbjerg Kommune ikke nødvendigvis Esbjerg Kommunes egen inklusionspolitik.

Arenaer & interventionsformer

Deltagerne henviser til en bred vifte af interventionsarenaer og interventionsformer. Det kan således indledningsvist konkluderes, at AKT-arbejdet, set ud fra interviewpersonernes perspektiv, ikke kan isoleres ved én bestemt type arbejde eller én bestemt type arbejdsarena.

Iblandt de ti interview er der tre (nr. 2, 4, 10), hvori det ekspliciteres, at AKT-arbejdet foregår på det, vi for overblikkets skyld kan indfange i fire hoved-niveauer:

- Elev-niveau
- Kollegialt niveau
- Ledelsesniveau
- Eksternt niveau (herunder også forældre)

Det er ikke utænkeligt, at de øvrige interviewpersoner også begiver sig rundt på alle disse niveauer, men det kommer ikke til udtryk i deres interview.

Det kan konkluderes, at alle deltagerne i et omfang udfører interventioner på indirekte, kollegialt niveau: Alle deltagere taler i en eller anden forstand om en praksis, hvori de mødes med kolleger, for at føre dialoger om AKT-problematikker. Disse møder foregår et andet sted, end der hvor problemet oprindeligt kommer til udtryk, eksempelvis i mødet mellem lærer og elev.

Der er ikke enighed omkring, hvad der er genstand og mål for denne indirekte, kollegiale praksis. Nogle har strengt fokus på eleven (eksempelvis nr. 3), mens andre er mere optagede af udvikling af opgaveløsningskompetence og holdningsændringer hos kollegerne (eksempelvis nr. 6). Nogle vurderer den indirekte, kollegiale arena som den primære AKT-arena (eksempelvis nr. 6), mens andre mere ser den som en mere jævnbyrdig opgave blandt flere AKT-opgaver (eksempelvis nr. 2, 4 og 10).

Uanset er det sikkert, at det overvejende er elevens *tilstedeværelse* og *deltagelse* i sociale fællesskaber, der er i fokus. Det ses sjældent i undersøgelsesmateriale, at der praktiseres

indirekte interventioner, med specifikt fokus på at understøtte elevens udbytte af at være en del af skolens i *faglige* fællesskaber. Hermed ses en fokusering, der ikke fuldt ud harmonerer med MIS-definitionen, hvori der fokuseres på læringsdimensionen på lige fod med tilstedeværelses- og deltagelselementet.

Der er en generel uklarhed omkring centrale, rådgivningsfaglige forhold i den indirekte, kollegiale arena. Nok anvendes der flere steder rådgivningsrelaterede termer (eksempelvis "coaching" eller "supervision"), men det er det ikke tydeligt hvordan disse udmønter sig til konkret praksis. Dette kan have at gøre med den indforståethed, der måske har omgivet relationen imellem interviewpersonen og interviewereren. Ikke så meget desto mindre er der i alle interview en udtalt uklarhed omkring det man kan kalde "rådgivningsfagligheden" i denne arena. I nogle tilfælde er referencer til denne "faglighed" næsten eller helt fraværende.

Alle interviewpersoner taler om indirekte, kollegial rådgivning, men ikke alle finder denne praksisform lige nem at gå til. Dette kommer eksplicit til udtryk i interview nr. 3, 5 og 8. Modsat findes der hos andre en udtalt entusiasme omkring denne type arbejde, eksempelvis i interview nr. 1 og 6.

Arbejdet i direkte arenaer med elev-kontakt omtales i flere interviews, særligt i nr. 3, 4, 5, 10. Der er ikke tydelighed omkring, hvorvidt der arbejdes inden i, eller ude af, elevens klasse. Mens nogle er optagede af et individorienteret elev-fokus, er andre forholdsvist strengt optaget af et gruppeorienteret elev-fokus; det vil sige arbejdet med elev-grupper eller hele klasser (interview nr. 1, 2 og 10). Uanset er det almindeligt, at arbejdet i de direkte arenaer med elev-kontakt ledsages af en eller anden form for indsats i den indirekte, kollegiale arena.

Som det forholder sig i den indirekte, kollegiale arena, er der ikke en gennemgående tydelighed mht. faglighed og mål i den direkte arena med elev-kontakt. For nogle handler indsatsen om at "støtte" eleven i at være deltager i skolens fællesskab, mens indsatsen for andre mere handler om at undersøge elevens fejl (eksempelvis nr. 3 og 9), med henblik på det videre arbejde.

Halvdelen af deltagerne (nr. 2, 4, 7, 9, 10) taler om interventioner på det eksterne niveau, nærmere bestemt med forældre. Der er divergerende udlægninger af mål for, og form på, dette arbejde.

To deltagere taler eksplicit om interventioner på strategisk niveau: interview 2 og 4. Det er ikke utænkeligt, at de resterende deltagere i et eller andet omfang medvirker på deres skolers respektive, strategiske niveauer, men dette kommer ikke til udtryk i deres interviews.

Ligeledes kan det siges, at de fleste deltagere er i direkte kontakt med elever, men ikke i alle tilfælde individuelt.

Halvdelen af deltagerne taler om interventioner med forældrekontakt, mens kun to deltagere taler om deltagelse i skolens strategiske forum.

Det kan endvidere siges, at deltagerne i bredt omfang ikke anvender en bevidst og konsekvent rådgivningsterminologi. Bl.a. derfor er det svært at definere præcist, hvordan AKT-arbejdet forløber på rådgivningsmetodisk niveau.

Sammenfattende må det siges, at AKT-arbejdet tager sig ud på mange måder og foregår i mange forskellige arenaer. Dette er ikke nødvendigvis dårligt: en alt for stringent og ensrettet interventionspolitik kan sagtens spænde ben for gode løsningsforslag, der falder uden for denne politiks rammer.

Problemet opstår imidlertid, når der som det ses i undersøgelsesfeltet, ikke nødvendigvis findes bevidste, indsigtsfulde, rådgivningsfaglige overvejelser bag de interventionsmodeller og -arenaer, der vælges. I så fald kan de valgte interventioner mere komme til at afhænge af eksempelvis tradition, belejlighed og individuelle aktørers kompetencer m.m., end de afhænger af en konsekvent, professionel stillingtagen til, hvilken intervention der dels ville løse opgaven bedst, og hvordan denne opgaveløsning spiller sammen med organisationens hovedopgave (Esbjerg Kommunes inklusionspolitik).

Ultimativt ville dette være et oplagt fokusområde at sætte ind over for: altså en nøje stillingtagen til, hvilket interventions-sprog der anvendes, hvilke interventioner der virker i forhold til hvad, og hvordan disse to forhold spiller sammen med skolens hovedopgave.

Visioner

Med hensyn til "deltagernes fortællinger om fremtiden for AKT-medarbejderen i den inkluderende skole", eller "visioner", findes der flere sammenfald blandt deltagerne.

Halvdelen af deltagerne er eksplicit optagede af, at der bør tilføres flere økonomiske ressourcer til feltet (interview nr. 2, 3, 4, 5, 8). Dette kan have relation til den tidligere omtalte "grænse-tænkning", som flere deltagere er optagede af. Her anføres det, at der er en tydelig sammenhæng imellem inklusionens muligheder og tilgængelige, økonomiske midler.

Fire deltagere giver udtryk for, at der mangler uddannelse på området (interview nr. 5, 8, 9, 10). Dette kan relateres til en yderligere gruppering (interview nr. 4, 5, 6, 9 og 10), hvori der tales om ønsker for mere "faglig vejledning" og "supervision". Mere end halvdelen af deltagerne oplever således, at de mangler generelle, faglige input, ligesom de mangler løbende, faglig støtte til igangværende opgaver. Kun én deltager kendetegner dog sig selv som dårligt rustet til opgaven (nr. 5).

Slutteligt er der flere tilkendegivelser, der kan indplaceres på et mere overordnet, strategisk niveau. Disse grupperer sig dog ikke i større samlinger, oftest kun som udtryk for én deltagers tilkendegivelser.

Det kan således siges, at de deltagende AKT-medarbejdere i overvejende grad betinger, at der tilføres økonomiske midler til deres praksis (eller skolen som sådan), hvis inklusionsarbejdet skal lykkes.

Ligeledes kan det siges, at de deltagende AKT-medarbejdere i overvejende grad oplever at have brug for mere uddannelse og faglig støtte, end de får.

Det er påfaldende, at interviewpersonerne er mere optagede af deres arbejdsmæssige vilkår, end for faget som sådan. Dermed ikke sagt, at de ikke interesserer sig for faget, eller at de ikke har visioner herfor. Direkte adspurgt forholder de sig dog mere til det, de ikke oplever at have (eksempelvis uddannelse og support), end eksempelvis "hvilken vej faget som sådan skal bevæge sig".

Min tolkning på dette vedrører det forhold, faget måske i højere grad er i en overlevelsesfase, end det er i en udviklingsfase. Med reference til klassisk sorg-terapeutisk tænkning (eksempelvis Hillgaard, Keiser & Ravn: 2000), kan man ikke udvikle sig, når man er i en fase, hvor det mest handler om at overleve. Om end den klassiske sorg-terapi forholder sig til traumatisk sorg, og ikke til organisatoriske eller fag-relaterede problemstillinger, synes referencen dog relevant, når de nødvendige forbehold medtages. AKT-faget, sådan som det fortælles i denne afhandlings interviews, fremstår som på flere måder som uafklaret, underprioriteret og uden retning. Først når en række af disse mere basale forhold er adresseret, er det min vurdering, at AKT-medarbejderne i højere grad vil forholde sig visionært til deres fag som sådan.

Sammenfattende analyse

Uddannelse og kompetence

Statistisk set er den største del af AKT-medarbejderne forholdsvis nye i faget: 60% af spørgeskemadeltagerne har maksimalt 5 års erfaring). Samtidigt er der ikke tale om et påfaldende højt efteruddannelsesniveau (så som seminarielinjefag eller diplomuddannelse), og heller ikke nødvendigvis uddannelsestyper, der indeholder udskillelsesmekanismer i form af godkendte eksamensprocedurer eller lign: 58% af spørgeskemadeltagerne har kortere, AKT-relevant uddannelse af ikke nærmere defineret art, af maksimalt 60 timers varighed.

Ovenstående perspektiv på uddannelsesniveau og praksiserfaring kommer til udtryk i flere interview, hvor graden af eksempelvis konsekvent anvendelse af fundamental rådgivningsterminologi, omtale af konkret interventionsmetodik, samt henvisning til central, specialpædagogisk teori, er sparsom eller fraværende. Graden her af er varierende, men er gennemgående til stede.

Dette kan have at gøre med, at der i interviewsituationen findes en grad af indforståethed imellem interviewdeltageren og interviewer. Når det er sagt, så er der dog rigeligt belæg for at sige, at det eksplicitte, rådgivningsfaglige niveau, der kommer til udtryk i interviewene, er forholdsvis lavt. Samtidig ses det, at flere interviewpersoner eksplicit ønsker mere uddannelse og øget faglig støtte, hvilket blot understøtter dette argument.

Ved at kaste et yderligere blik på spørgeskemaundersøgelsen kan det ses, at der tegner sig en generel tendens mht. vurdering af egne kompetencer iblandt AKT-erne: Med undtagelse af arenaerne *"samtaler med forældre"*, *"samtaler med elever"* og *"individuel støtte i undervisningen"* gælder det for de resterende arenaer, at ca. op til 50% vurderer sig selv *"i nogen grad"* kompetent, eller her under. Adspurgte mener AKT-medarbejderne således almindeligvis, at kun halvdelen af dem *"i høj grad"* eller *"i meget høj grad"* oplever sig kompetente i de øvrige arenaer, end de tre førnævnte.

Dette understøttes i interviewene, hvor der på intet tidspunkt ekspliciteres problemoplevelser eller negative vurderinger i de tre ovennævnte arenaer. Disse opstår overvejende i situationer, hvor opgaveløsningen implementerer kollegiale relationer. Flere interviewpersoner giver eksplicit udtryk for oplevelser af bekymring og vanskeligheder, i forbindelse med netop rådgivning i kollegiale relationer.

Det kan formodes at arenaerne *"samtaler med forældre"*, *"samtaler med elever"* og *"individuel støtte i undervisningen"* minder om mere traditionelle arbejdsopgaver i folkeskolen, hvorfor der overvejende ikke opleves manglende kompetence i forhold her til.

Den gennemgående manglende erfaring og det relativt begrænsede efteruddannelsesniveau, afspejler sig ligeledes i skolernes funktionsbeskrivelser. I den antagelse, at AKT-

medarbejderne i et omfang selv har medindflydelse på formuleringen af disse funktionsbeskrivelser, ses det tydeligt, hvordan disse er inkonsekvente mht. mål, metode og rammesætning, og dermed ikke et udtryk for stor faglig indsigt i eksempelvis rådgivning- og interventionsmetodik.

Dette understøttes af det forhold, at halvdelen af interviewdeltagerne giver udtryk for, at de savner uddannelse og faglig støtte.

Der ligger i den forbindelse et påfaldende problemforhold imellem funktionsbeskrivelsernes gennemgående fokus på indsatser på organisatorisk/kontekstuelt niveau, og på AKT-medarbejdernes oplevelse af manglende kompetence i netop disse arenaer. I den antagelse, at funktionsbeskrivelserne er den opgavemæssige forpligtelse, som AKT-medarbejderne bliver betalt for at imødekomme, er det uklart, i hvilken grad denne forpligtelse bliver imødekommet.

Tilstedeværelse – deltagelse - læring

Der ses en gennemgående opgavemæssig fokusering på forhold, der adskiller sig fra det, der i denne afhandling kaldes "læring" (ad MIS). Dette kommer til udtryk i alle delundersøgelser. I den forståelse handler AKT-arbejdet således i højere grad om at muliggøre *tilstedeværelse* og *deltagelse*, end det handler om at understøtte mulighederne for faglig læring jf. MIS.

Dette kan ses som en naturlig udløber af Undervisningsministeriets anbefalinger på området⁵⁷, hvori det konkretiseres, at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" bør være noget "andet" end det, der foregår i den traditionelle, fagligt fokuserede specialundervisning. Sammenhængen mellem Undervisningsministeriets anbefalinger og eksempelvis funktionsbeskrivelserne er dog gennemgående utydelig eller ikke eksisterende.

Der ser ikke ud til, at fokuseringen på "tilstedeværelse" og "deltagelse" udelukkende kan begrundes med AKT-medarbejdernes faglige grunduddannelse. Statistisk set er de fleste af dem seminarie-uddannede lærere (65%), hvilket svarer til den repræsentation der ses iblandt interviewdeltagerne, hvor 6 ud af 10 er lærere. Den ikke-faglige fokusering kan således ikke umiddelbart forklares med, at AKT-arbejdet pr. definition er et "pædagog-fag", hvilket det tydeligvis ikke er. Der ses heller ikke en tydelig tendens til, at hhv. pædagogerne og lærerne taler mere eller mindre om faglig eller social inklusion.

Sammenholder man den primære fokusering på social inklusion med eksempelvis den inklusionsforståelse, der findes i MIS, findes der et muligt problemforhold. Her defineres inklusion som et fænomen, der både implementerer fokus på *tilstedeværelse*, *deltagelse* og *læring*. –Man er således ikke inkluderet, hvis der blot er tale om *tilstedeværelse* og *deltagelse* (eksempelvis defineret derved, at man har konstante, positive venskabsrelationer til sine jævnaldrende). Den faglige del skal også med: eleven skal udvikle sig fagligt optimalt i forhold til egne, faglige evner.

⁵⁷ Denne er udfoldet i denne afhandlings del 2

Problemet opstår således, hvis AKT-arbejdets fokus på social inklusion (*deltagelse*) kommer til at overskygge, eller ikke koordineres med, fokuseringen på faglig inklusion (*læring*). Dette diskuteres yderligere i den endelige konklusion sidst i afhandlingen.

Sammenhæng imellem opgavestiller og AKT-medarbejder

Med udgangspunkt i interviewene og i funktionsbeskrivelserne, er det som nævnt her over ikke muligt at opstille en entydig og afgrænset profil for Esbjerg Kommunes AKT-medarbejdere. Dertil er dels funktionsbeskrivelserne for forskellige i ordlyd, fokus, layout og omfang. Hertil giver interviewdeltagerne udtryk for forskellige praksisformer, forskellige mål og forskellige, grundlæggende opgaveforståelser (se næste afsnit).

Ved at kaste et blik på funktionsbeskrivelserne kan man i den forbindelse ses, at der generelt ikke findes nogen tydelig, eksplicit og formel sammenhæng imellem Esbjerg Kommunes skolepolitik, herunder navnlig politikken for inklusion og specialpædagogik, og AKT-funktionen på skolerne. Samtidigt er der kun i få tilfælde en eksplicit tilknytning til Undervisningsministeriets anbefalinger og lovgivningen på området.

I den forbindelse findes der ikke iblandt hverken interviewene eller funktionsbeskrivelserne en gennemgående, konsekvent og ensartet anvendelse af begreberne "*inklusion*" og "*rummelighed*". I de fleste funktionsbeskrivelser nævnes disse begreber end ikke.

Endvidere findes der i undersøgelsesmaterialet ikke en gennemgående og konsekvent titulering af AKT-medarbejdernes stilling, sådan som der er for de fleste andre stillinger og jobfunktioner i folkeskolen (eksempelvis "*dansklærer*"). Dette understøtter den forholdsvist flydende karakteristik, der omgiver AKT-fænomenet: der er ikke noget vedtaget navn, ingen vedtagen ramme og intet vedtaget, fælles mål.

Man kan derfor med rette sige, at der eksisterer en mangelfuld forbindelse imellem den overordnede opgavestiller, Esbjerg Kommunes skoleafdeling, og opgaveløsningens sidste led, AKT-medarbejderen.

Dette kommer udtryk i de foreliggende funktionsbeskrivelser, og det understøttes af interviewene, hvori der flere steder gives udtryk for mistillid til den centrale skoleadministrations interesser (eller mangel her på) inden for AKT-feltet specifikt, og inden for den enkelte skoles praksis generelt.

Således er både den faglige profil af AKT-medarbejderen selv, og AKT-funktionen som arbejdsopgave, udtryk for noget lokalt og personafhængigt.

Det ser altså ikke ud til, at der på undersøgelsestidspunktet findes er en overordnet, kommunal AKT-strategi, der viser sig i opgavens praktiske rammesætning. Sammenholdt med det gennemgående udtryk for manglende efteruddannelse på området, findes der heri et betydeligt problemforhold: Skolerne og AKT-medarbejderne skal selv definere, og praktisere i, et opgavefelt, de for en stor dels vedkommende ikke oplever sig kompetente til at agere i. Potentielt kan dette have negativ indflydelse på opgaveløsningens kvalitet, ligesom chancerne

for at skolerne med deres AKT-indstats støtter op om kommunens skolepolitik, forringes. Dette diskuteres uddyberligere i afhandlingens afsluttende konklusion.

Inklusion

Til trods for den generelt manglende, eksplicite forbindelse imellem den overordnede opgavestiller (her under kommunens inklusionspolitik på skoleområdet) og AKT-medarbejderne, stiller AKT-medarbejderne sig grundlæggende positivt overfor fænomenet "inklusion". Og til trods for den generelt manglende eksplicitet i funktionsbeskrivelserne, ligger det både implicit og eksplicit i interviewene, at AKT-medarbejderne ser sig selv som vigtige brikker i skolens muligheder for, at den kommunale inklusionspolitik kan udmøntes til handling.

I en nøddeskal kan man således sige, at både opgavestiller og opgavetager sigter efter samme mål, dvs. et maksimalt antal elevers deltagelse i sociale læringsfællesskaber på skolerne. Imidlertid er det medie (funktionsbeskrivelserne), hvori disse to parter mødes, almindeligvis både uklart og ufuldstændigt. Særligt, hvis inklusion defineres som det gør i MIS, er der en påfaldende uklarhed imellem den opfattelse af inklusion, der kommer til udtryk iblandt hhv. AKT-medarbejderne og opgavestillerens udmelding (skolepolitikken for inklusion).

Meget tyder på, at det er denne uklarhed, der i særlig grad kommer til udtryk i de interviews, hvori AKT-medarbejderne ekspliciter skepsis til skolens eksterne beslutningstagere. Denne skepsis understøttes af interviewdeltagerens udtalelser omkring økonomiske ressourcer: Det er et gennemgående forhold, at interviewdeltagerne betinger arbejdets succes med tilførslen af økonomiske midler. –Midler, som skal tilføres af de udefrakommende beslutningstagere, men som interviewdeltagerne ikke i alle tilfælde forventer at få. Slutteligt har dette klart noget at gøre med det i mange henseender mangelfulde kompetenceniveau, der gives udtryk for i både interview og spørgeskema.

Grundlæggende perspektiver

Der viser sig en tydelig tendens til overvejende anvendelse af et *organisatorisk perspektiv* i alle delundersøgelser.

Dette perspektiv kommer til udtryk i funktionsbeskrivelsernes sprogbrug og fokus, der gennemgående tager afsæt i det individuelle barn, men som i høj grad for fokus på forandringer skolens praksis, herunder organisering, planlægning og problemforståelse.

Det organisatoriske perspektiv viser sig endvidere eksplicit i 5 ud af 10 interviews, hvor interviewpersonerne overvejende har fokus på interventioner, der har til hensigt at skabe forandringer på kontekstniveau.

Slutteligt ses det i spørgeskemaerne (vedr. arbejdsarenaer og interventionsformer), at der praktiseres AKT-arbejde i en mængde arenaer, hvor fokus er på forandringer af kontekst, relationer og praksis.

Undersøgelsesmateriale viser ikke entydig dokumentation for, at deltagerne i alle tilfælde er bevidste om deres tilhørsforhold til dette organisatoriske perspektiv. På intet tidspunkt anvendes denne afhandlings tre overordnede forståelseskategorier, "*det individuelle*", "*det organisatoriske*" og "*det transdisciplinære perspektiv*" (eller relaterede formuleringer), eksplicit på skrift eller tale. Det ville dog også være meget at forlange, da denne afhandling (med alle forbehold og passende ydmyghed) kan ses som et stykke pioner-arbejde på området, hvorfor den anvendte terminologi naturligvis ikke er en cementeret del af den pædagogiske psykologiske diskurs i praksis.

Endvidere giver funktionsbeskrivelserne gennemgående et udtryk for, ikke at være eksplicit optaget af konkret interventionsmetodik og rådgivningsteori, og i den forbindelse heller ikke de bagved liggende grundantagelser for disse.

Det dominerende, organisatoriske perspektiv ligger således overvejende implicit i de formelle rammer for, og fortællingerne om, arbejdet med AKT i Esbjerg Kommune.

Sideløbende med det dominerende, organisatoriske perspektiv på AKT-arbejdet, findes de to øvrige perspektiver, altså det *psyko-medicinske* og det *transdisciplinære*, men ikke med samme vægt. I to tilfælde findes et konsekvent psyko-medicinsk perspektiv iblandt interviewene, og kun et interview kan et transdisciplinært perspektiv defineres præcist.

Der er i interviewene tendens til, at deltagerne anerkender *psyko-medicinske* perspektiver, men at fokus hurtigt bringes videre til forandringer i konteksten. Dette understøttes af spørgeskema-undersøgelsen, hvor AKT-medarbejderne både angiver at udføre deres arbejde i de direkte, elevorienterede arenaer (dvs. de individuelt fokuserede) og i de mere kontekst-fokuserede arenaer (eksempelvis team-arenaen).

Det *psyko-medicinske* perspektiv er således ikke fraværende i undersøgelsesmateriale, men det bruges oftest som afsæt til interventioner i, og fokus på, kontekst. Da der forståelsesmæssigt er overvejende vægt på de kontekstuelle faktorer, kan man ikke med rette definere dette perspektiv som *transdisciplinær*.

Når man sammenholder interviewene og spørgeskemaundersøgelsen, viser sig en tendens til, at der iblandt hhv. AKT-medarbejderne og modtagergruppen ikke til alle tider findes et ensartet, forståelsesmæssigt udgangspunkt for arbejdet:

I interviewene gives der flere steder udtryk for, at modtagergruppen (i AKT-gruppens udlægning) har en forventning om, at AKT-medarbejderne arbejder aktivt og direkte med selve eleven. Denne type arbejde kan fint ledsages af interventioner i indirekte arenaer, men der sættes pris på den direkte, og hermed individuelt orienterede, indsats.

I spørgeskemaerne vurderes individorienterede, direkte interventioner generelt højere af modtagergruppen, end samme gruppe vurderer mere kontekstuel rettede interventioner på eksempelvis team-niveau eller klasse-niveau.

AKT-gruppen vurderer der imod gennemgående de kontekstuel fokuserede arenaer højere, eksempelvis team-arenaen. Spørgeskemaerne gør dog en endegyldig vurdering af dette svært, da en positiv tilkendegivelse i den ene svarkategori, ikke udelukker en positiv tilkendegivelse i en anden svarkategori. Tendensen kan dog ses.

Det er ikke nødvendigvis sikkert, at arbejdet i en given arena (eksempelvis en indirekte arena) er et sikkert udtryk for et givet perspektiv (eksempelvis et *organisatorisk*). Der kan meget vel arbejdes på team-niveau, med det formål at finde individuelle, problemopretholdende faktorer hos eleven. Imidlertid kan det dog ses på interviewene, at særligt arbejdet i de indirekte arenaer har et (nogen gange stærkt) element af fokus på forandringer i kontekst og praksis.

Ultimativt er det vanskeligt at determinere endegyldigt, hvilke grundlæggende perspektiver de anvendte arbejdsarenaer er udtryk for. Men der synes at være en tendens til, at modtagergruppen er mere optagede af akutte, direkte, elev-fokuserede interventioner, end AKT-medarbejderne, der hælder mere til arbejdet i de indirekte arenaer, hvori der fokuseres på organisatoriske og kontekstuelle forhold.

I den antagelse, at ovenstående tendens gør sig gældende i virkeligheden, eksisterer der et problemforhold imellem AKT-medarbejderen og deres kollegiale samarbejdspartnere: *de grundlæggende specialpædagogiske perspektiver er (i et større eller mindre omfang) forskellige.*

Dette vil antageligt påvirke *forventningerne* til AKT-arbejds arenaer og arbejdsformer, der i en lineær logik også må være forskellige, afhængigt af om man er AKT-medarbejder eller modtager.

Dermed bliver AKT-arbejdet ikke blot et spørgsmål om eksempelvis at støtte elever, eller at rådgive lærere og pædagoger, men ligeledes et spørgsmål om at trænge igennem de barrierer, der kan ligge i parternes forskellige, grundlæggende opgaveforståelse. Dette er i sig selv en krævende opgave, der kræver stor faglighed, rådgivningsmæssig erfaring og mod.

Spørgsmålet er, om alle AKT-medarbejdere har disse kvalifikationer? Med udgangspunkt i før nævnte omtale af erfarings- og uddannelsesniveau, kunne man antage, at det ikke nødvendigvis forholder sig således. Efterfølgende kunne man antage, at arbejdets effekt og kvalitet påvirkes negativt af dette forhold.

Arenaer og interventionsformer

Undersøgelsesmateriale er samlet set udtryk for en bred vifte af interventionsformer og praksisarenaer: der arbejdes både i de direkte arenaer, hvor interventionsformen ofte er individuel støtte til eleven, ligesom der arbejdes i de indirekte arenaer, hvor mødeaktivitet med individuelle lærere eller team, finder sted.

Statistisk set er der tre arenaer, som i spørgeskemaundersøgelsen scorer påfaldende negativt i forhold til de øvrige arenaer:

"Overtagelse af klassen" scorer generelt lavt både mht. *"vurderet indsats"* og *"ønsket indsats"*. Dette gælder for både modtagergruppen og AKT-gruppen. Statistisk set finder således hverken den ene eller den anden gruppe, at AKT-medarbejderne i høj grad skal overtage arbejdet i klassen fra læreren. I interviewene ses der modsat flere eksempler på, at de deltagende AKT-medarbejdere nævner denne interventionsform som noget, de vurderer højt. Generelt er det dog ikke en interventionsform, der omtales i stor stil.

"Undersøgelse (eks. iagttagelse og interview)" scorer forholdsvist lavt mht. *"vurderet indsats"*, hvilket gør sig gældende hos begge grupper. Imidlertid scorer denne arena højt i *"ønsket indsats"* hos begge grupper. Statistisk set er der således et ønske om mere aktivitet i denne arena. I interviewene tales der flere steder om undersøgelse i direkte arenaer, men ikke med stor vægt.

"Deltagelse i udviklingsprojekter" scorer lavt i *"vurderet indsats"* hos begge grupper. Dette understøttes af funktionsbeskrivelserne, hvori denne type arbejde kun nævnes sjældent og implicit. Ligeledes understøttes dette af interviewene, der ligeledes kun sjældent og implicit nævner denne type intervention.

Særligt bør *"deltagelse i udviklingsprojekter"* være genstand for diskussion. Den åbenlyse forklaring for dette forholds eksistens kan være, at AKT-arbejdet foregår i et presset felt, hvor de fleste økonomiske ressourcer går til umiddelbare behov og akut opgaveløsning. Det handler simpelthen om overlevelse, og ikke om udvikling. Derfor ønsker modtagergruppen måske ikke, at skolens AKT-medarbejder ofrer tid på udvikling, når gennemførslen af undervisningen i skolens klasser afhænger af, at AKT-medarbejderne tager sig af de elever, der udviser forstyrrende adfærd.

I et mere overordnet lys er dette dog mere problematisk end som så. I den betragtning, at *"AKT-faget"* er et nyt fænomen, at skolerne er uerfarende med AKT-arbejdet, og at AKT-medarbejderne mangler redskaber og kompetencer, ville et større fokus på udvikling givet vis styrke skolernes praksis på længere sigt. Udviklingsprocesser, store som små, kan være toneangivende for de overordnede strategier, der hjælper skolen til at udnytte sine ressourcer optimalt (Ainscow, Booth & Dyson: 2003). Eller med andre ord: praksis uden udvikling er alt for dyr på sigt.

Alt imens der overvejende tales om interventioner i andre interventionsarenaer, end i de her over nævnte, er det ikke entydigt *hvad der sker* i arenaerne, og *hvilken kvalitet* arbejdet har. Det er dog tydeligt, at der blandt interviewdeltagerne kan findes tydelige tegn på, at de fleste AKT-medarbejdere har arbejdsarenaer, som de foretrækker mere end andre. Lige så er det tydeligt, at nogle AKT-medarbejdere optræder mere fagligt, og har mere succes, end andre. Pointen er, at den rammesættende arena-tænkning ikke nødvendigvis siger noget om arbejdets kvalitet, og at det ikke er sikkert, at alle AKT-medarbejdere arbejder i alle arenaer.

Det er tydeligt, at AKT-arbejdet i højere grad defineres som et *"rådgivnings-arbejde"*, end et mere traditionelt *"støtte-arbejde"*, sådan som man traditionelt har set det iblandt støttepædagogernes indsatser. Dette kan ses i funktionsbeskrivelserne, ligesom det kan ses i spørgeskemaundersøgelsen og i interviewene. Man taler i højere grad om *"supervision"*, *"coaching"*, *"rådgivning"* og *"kollegial vejledning"*, end man taler om *"elev-støtte"*.

Dette betyder ikke, at AKT-medarbejderen i forhold til funktionsbeskrivelserne, nødvendigvis skal sætte sig i et bedrevidende ekspert-rådgivningsforhold til sine rådsøgere (Johannesen: 2001, Løw: 2009), hvor det partout er AKT-medarbejderen, der formodes at vide mest og bedst om et givent problemforhold. Det kan også betyde, at AKT-medarbejderen indtager en mere faciliterende rolle, en feedback-givende rolle eller en data-indsamlingsrolle m.m.

Uanset kan man dog definere det forhold, at AKT-medarbejderen i mindre grad beskrives som en *"støtte-person"*, der primært er til stede i undervisningsrummet, for at assistere den individuelle elev i at være deltager i det, læreren bestemmer skal foregå. En tolkning bliver således, at AKT-medarbejderen ikke blot forstås som en fagperson, der forventes at følge trop med lærerens dagsorden. I stedet har han/hun til opgave, både at følge denne dagsorden, men ligeledes at udfordre denne dagsorden, og i flere tilfælde også selv lave en helt ny dagsorden, hvis det kræves.

Der ligger et problemforhold der i, at AKT-funktionen på den ene side defineres som en rådgivningsopgave, og på en anden side, at både funktionsbeskrivelserne og interviewene giver udtryk for en gennemgående uklarhed og inkonsekvens omkring rådgivningsteori og interventionsmetodik.

Problemet ligger bl.a. i, at det pga. ovenstående forhold kan være svært at rammesætte og afgrænse indsatsen. Særligt i mellem-kollegiale rådgivningsrelationer kan dette være en fundamental nødvendighed, der potentielt kan skade både arbejdets resultat, men ligeså relationen imellem rådgiver og rådsøger (Hermansen et al.: 2004, Alenkaer: 2005, Lund: 1997 og Johannesen: 2001). En sådan kontekstafklaring er især betinget af rådgiverens kompetence til at opstille tydelige rammer for samarbejdet, og ligeså rådsøgerens mulighed for at forstå og være enig i, at arbejde inde for disse rammer.

Ovenstående problem kommer til udtryk i flere interviews. Her fortælles der bl.a. om oplevelse af et stigende pres fra kolleger, der forventer at AKT-medarbejderen kan indtage sin rådgivningsposition, eller AKT-identitet, når som helst og hvor som helst man som kollega har brug for det.

Samtidigt gives der gentagende gange udtryk for, at interviewpersonerne oplever det problematisk, at skulle stille sig i en ekspert-rådgivningsposition over for en kollega. Med den rette viden om, og erfaring i, rådgivningsfaget, er det (i de fleste tilfælde) muligt både at skabe en afklaret og accepteret ekspert-rådgivningsrelation (ibid). Ligeså er det (ofte) muligt, at man som rådgiver kan indtage en helt anden, og lige så virkningsfuld, rådgivningsposition, end ekspert-positionen. Men som sagt er dette er i høj grad betinget af en tydelig arbejdsbeskrivelse (dvs. funktionsbeskrivelse), og ligeså en konkret afklaring imellem parterne, inden den konkrete rådgivningsrelation sættes i spil.

Et yderligere problemforhold i den inkonsekvente brug af rådgivningsterminologi i både funktionsbeskrivelser og interview, opstår når dette sammenholdes med uoverensstemmende og inkonsekvente titulering af AKT-medarbejderne som praktikergruppe. Sat på spidsen kan man sige, at det ikke er tydeligt hvad AKT-medarbejderne kan, og faktisk er der heller ikke enighed omkring, hvad vi skal kalde dem.

Muligheden for at tillægge AKT-medarbejderne selv, samt deres funktion, en tydelig identitet, er således vanskeliggjort. Derved kan der opstå det problem, at rådsøgerne ikke uden videre autoriserer AKT-medarbejderne som gyldige, rådgivningsmæssige samarbejdspartnere, da en sådan autorisering i vid udstrækning afhænger af rådgiverens bevidst og konkret faglige fremtoning, foruden rådsøgerens forhåndsviden om, og holdning til, rådgiveren (med henvisning til autorisationsbegrebet, som det anvendes af Heinskou & Visholm et al.: 2004).

Med andre ord er det svært at slå igennem og nå sine mål som rådgiver, hvis den man skal rådgive ikke tillader (autoriserer), at rådgiveren er en værdig samarbejdspartner i relationen. En sådan autorisation kan være svær at give, når der som undersøgelsesmaterialet viser, er ganske stor utydelighed omkring AKT-medarbejdernes konkrete kompetencer, redskaber og mål.

I sammenhæng med ovenstående kan der være det problemforhold, at det kan være svært for AKT-medarbejderen selv, at definere sin egen faglige identitet. Dette kommer til udtryk i flere interview, hvor deltagerne giver udtryk for at være uklare i forhold til hhv. deres opgave og deres beføjelser. "*Mit fag findes ikke*", siges der i interview nr. 4. Det professionssprog, der kunne fungerer som tydelig identitetsmarkør, og samtidigt kunne være med til at afgrænse AKT-medarbejderne tydeligt fra andre faggrupper, ser ikke ud til at blive anvendt i påfaldende grad.

Det er usikkert, om dette identitetsmæssige problemforhold eksisterer for alle undersøgelsesdeltagerne. Men noget tyder på, at det er til stede for nogle.

Sammenfattende konklusion og diskussion

I denne sammenfattende konklusion angives en række konklusioner med kursiveret skrift, under hvilke man finder mine kommentarer og diskussioner.

For at øge undersøgelsens generelle gyldighed, perspektiveres og underbygges denne sammenfattende konklusion af en anden aktuel undersøgelse, der ligeledes har folkeskolens ressourcepersoner i søgelyset. I publikationen "*Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*" (Danmarks Evalueringsinstitut: 2009) opstiller et antal forfattere fra Danmarks Evalueringsinstitut en række relevante data, der til dels forholder sig til AKT-medarbejderne.

Undersøgelsen har et bredere sigte end nærværende afhandling, idet den fokuserer på flere slags ressourcepersoner end blot AKT-medarbejderne: eksempelvis også læsevejledere, SSP-lærere og vejledere på skolens forskellige fagområder m.m. Når undersøgelsen er relevant som perspektiveringsobjekt, er det fordi den fokuserer på data, der er indsamlet repræsentativt i hele Danmark, og altså ikke kun i den kommune, som denne afhandling fokuserer på.

Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse diskuteres ikke i denne afhandling, men anvendes udelukkende som kortfattet perspektiveringsobjekt i de tilfælde, hvor det vurderes relevant.

Endvidere inddrages meget kort en aktuel undersøgelse af Schaarup, Christoffersen og Kehlet (2009), der fokuserer på anvendelse af pædagogisk psykologisk vurdering af elever i folkeskolen. Da denne undersøgelse ikke fokuserer på AKT-medarbejderne, men på PPR-psykologerne, er den som helhed ikke anvendelig. Der findes dog en del-konklusion i undersøgelsen, der forholder sig til grundlæggende, specialpædagogiske perspektiver, og som derfor er relevant for denne afhandling, hvorfor den således medtages. I øvrigt diskuteres denne undersøgelse ikke.

Objektive karakteristika

Et overvejende antal (70%) af de deltagende AKT-medarbejdere er kvinder, de fleste (39%) er over 50 år og de fleste (65%) har en skolelæreruddannelse som basisuddannelse.

Denne statistiske opgørelse taler imod den (dog udokumenterede) antagelse, at AKT-faget er et "pædagog-fag". Om end der kan være stærke aner i social-pædagogik i rammesætningen for AKT-funktionerne i praksis, så løses de fleste opgaver af ansatte med lærerbaggrund.

Samtidigt er det interessant at se, hvordan hhv. alders- og kønsfordeling er en kommentar til det (igen udokumenterede, men absolut eksisterende) perspektiv, at de "voldsomme drenge", der ofte defineres som havende AKT-støtte, har brug nogle "stærke, unge mænd", som de kan

betragte som rollemodeller. Ifølge undersøgelsen er der ikke mange unge mænd, der har AKT-funktion. Statistisk set er der overvejende tale om den diametrale modsætning, nemlig kvinder, der for de flestes vedkommende er fyldt 50.

Det mest almindelige (58%) er at have en kortere AKT-relevant efteruddannelse på under 60 timer, og de fleste (60%) AKT-medarbejdere har haft deres funktion i under 5 år.

Det er i forbindelse med ovenstående nærliggende at kommentere på det forhold, at der i undersøgelsesfeltet eksisterer et alment, fagligt område (AKT-funktionen), hvori aktørerne markant dårligere uddannet, end det almindeligvis er tilfældet med folkeskolens øvrige fag. Der er ikke tale om linjefagsuddannelser, og der er ikke tale om andre former for formelle, kompetencegivende uddannelser. Faktisk kræver det ikke nogen uddannelse, for at få en AKT-funktion.

Uddannelsesniveaueet i undersøgelsen matcher det undersøgelsesresultat, der ses på området i Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009 s. 69). Her viser det sig, at 66% af AKT-medarbejderne er "kursusuddannede, mens 29% har et PD-modul.

I sammenligning med folkeskolens øvrige fag er der således tale om et væsentligt lavere uddannelsesniveau iblandt lærerne. I den forbindelse er det påfaldende, at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel", er prioriteret uddannelsesmæssigt lavere end fag, der ikke i samme grad er kendetegnende for skolens muligheder for ydelse og trivsel blandt både ansatte og brugere. Eksempelvis er lærere, der varetager mere marginale fag som eksempelvis musik, sløjde og håndarbejde (m.m.) langt bedre uddannet, end AKT-medarbejderne.

På baggrund af dette ville det være på sin plads at anbefale et langt mere systematisk perspektiv på uddannelse på AKT-området, der ligesom alle andre fag i folkeskolen indeholder kontrollerende prøver og akademisk akkreditering.

Det er almindeligt at have faglige undervisningstimer ud over sin AKT-funktion, og der er oftest flere end én AKT-medarbejder pr. skole; kun 11% af undersøgelsesdeltagerne arbejder som eneste AKT-medarbejder på deres skole.

Denne statistiske konklusion forholder sig til debatten om, hvorvidt man som AKT-medarbejder skal isolere sit virke ved AKT-funktionen, eller om man skal have almindelige undervisningsfag ved siden af. I hver fald er det sikkert, at kun få AKT-medarbejdere i undersøgelsesfeltet alene er AKT-medarbejdere.

Der findes ikke megen litteratur på området, der specifikt forholder sig til denne problemstilling. Man kunne argumentere for, at den interne konsulent-funktion, som AKT-arbejdet i høj grad indeholder, kunne beforders af en kollegial position, der i højere grad adskiller sig fra de almene, kollegiale relationer, der ellers er på spil i skolen organisation. En mere konsekvent og adskilt konsulent-position, kunne måske styrke de dialogiske og refleksive arenaer, i hvilke AKT-medarbejderen har til opgave at udfordre sine kollegers praksis. Det kan nemlig være svært, da det kan opleves som alliancebrud eller kritik.

Uanset er det formålstjenestiligt at forholde sig til, om skolens behov, samt skolens overordnede hovedopgave og politik, kan serviceres af hhv. en deltids, eller en fuldtids, AKT-funktion.

Inklusion

AKT-medarbejderne stiller sig grundlæggende positivt overfor fænomenet "inklusion", og meget peger på, at denne medarbejdergruppe ser sig selv som en vigtig brik i bevægelsen mod øget inklusion. Det er dog almindeligt iblandt AKT-medarbejderne at have udtalte forbehold for inklusionens muligheder, -forbehold der overvejende har med økonomiske ressourcer at gøre.

Det forhold, at AKT-medarbejderne grundlæggende forholder sig positivt til fænomenet "inklusion", må siges at være et plus på Esbjerg Kommunes konto. Medarbejdere, der grundlæggende forholder sig positivt til opgavens overordnede natur, har i højere grad mulighed for at tilføre opgaveløsningen kvalitet, end medarbejdere, der er forholder sig negativt til sammen (Ainscow: 1999 og Ainscow, Booth & Dyson: 2004).

Imidlertid findes også en udtalt skepsis iblandt undersøgelsesdeltagerne. Denne skepsis er i overvejende grad rettet imod dem, der har bestemt, at inklusion skal praktiseres, nemlig Esbjerg Kommunes politiske system, samt skoleforvaltningen. Spørgsmålet er, hvor lang tid den positive stillingtagen til skolens grundlæggende hovedopgave (inklusion) kan opretholdes, når den eksisterer i skyggen af en udtalt mistillid til skoleorganisationens øverste led.

Ultimativt findes her et område, der med held kunne adresseres på ledelsesmæssigt niveau i kommunen, således at den positive stillingtagen ikke fortager sig.

Ovenstående fører frem til næste konklusion, der lyder som følger:

Iblandt AKT-medarbejderne findes ikke en konsekvent anvendelse af begrebet "inklusion". Det relaterede begreb "rummelighed" anvendes ligeledes, nogle gange synonymt, andre gange differentieret.

Når det er tilfældet, at der eksisterer udtalt skepsis i forhold til de eksterne beslutningstagere, kunne denne skepsis måske til dels bunde i det forhold, at der ikke anvendes et afklaret og konsekvent sprog om og i problemfeltet.

Det er tydeligt, at der iblandt AKT-medarbejderne selv er forskellige, begrebsmæssige perspektiver på det, at tale om inklusion. Og det er ligeledes tydeligt, at der i Esbjerg Kommunes skolepolitik anvendes en retorik, der ikke entydigt opstiller en begrebsmæssig forståelsesramme for feltet.

I min vurdering handler det om mere end blot retorik, selv om en konsekvent sprogbrug givet vis ville kunne styrke fokus og sammenhængskraft i de to parter fælles dialoger.

Forudsat naturligvis, at en sådan dialog finder sted. Det er muligvis her, vi finder problemets rod. At vurdere ud fra AKT-medarbejdernes udsagn, og undersøgelsesmaterialet generelt, er

der lille dialogisk (eller anden) sammenhæng imellem skoleorganisationens øverste opgavestiller, og det opgaveudførende led. Mere om dette senere.

Slutteligt er undersøgelsesmaterialet et udtryk for et perspektiv på inklusion, der i højere grad er orienteret mod tilstedeværelses- og deltagelsesmæssige problemstillinger, end det er orienteret imod faglig læring (jf. MIS).

Dette kan som tidligere nævnt være en naturlig udløber af Undervisningsministeriets definition, der adskiller arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" fra den traditionelle, fagligt orienterede specialundervisning.

Ikke så meget desto mindre kan konsekvenserne af denne opgaveforståelse for folkeskolen kan være flere. Særligt hæfter jeg mig ved det forhold, at der i undersøgelsesmaterialet krystalliserer sig to poler, med hhv. AKT-medarbejderne i den ene ende, og skolens lærere i den anden. Opgavemæssigt set har AKT-medarbejderne med "tilstedeværelse" og "deltagelse" at gøre, mens det er lærernes opgave at sørge for "læring". Der findes naturlige overlaps, men ultimativt eksistere polariseringen.

Problemet består der i, at en mængde inklusionsforskning peger på, at inklusionsprocesser fungerer bedst, når de er en integreret del af skolens almene praksis (eksempelvis Ainscow: 2004, 2006, 2008, Dyson:1999, Dyson & Gallannaugh: 2008, Hildebrandt: 2009, Alenkaer: 2008a & 2008b).

Hvis før nævnte polarisering får lov at bestå, kunne mulighederne for inklusion muligvis forringes, da arbejdet med eksklusionstruede børn henvises til AKT-medarbejderne, der parallelt med skolens øvrige lærings-praksis forsøger at skabe muligheder for deltagelse og tilstedeværelse for disse elever.

Omvendt kunne man håbe, at AKT-arbejdet bliver en integreret del af skolens almene indsats, således at der almindeligvis tages forbehold for tilstedeværelse, deltagelse og læring i skolens fag, hvortil AKT-medarbejderne kunne tilknyttes som support. Dette ville med held være et fokus punkt i de enkelte skolers strategi på området.

Formel sammenhæng mellem opgavestiller og AKT-arbejdet

Undersøgelsesmaterialet er et udtryk for, at der ikke eksisterer en eksplicit og formel sammenhæng imellem Esbjerg Kommunes skolepolitik, herunder navnlig politikken for inklusion og specialpædagogik, og AKT-funktionen på skolerne.

I samme åndedrag er undersøgelsesmaterialet er kun i et lille omfang et udtryk for en eksplicit tilknytning til Undervisningsministeriets anbefalinger, samt lovgivningen på området.

Det kan således konkluderes, at hverken sprog eller formalia er et bindeled imellem hhv. organisationens øverste, beslutningstagende led og organisationens endelige, udførende led. Man kunne ultimativt stille spørgsmål ved, om der i det hele taget findes en bæredygtig

forbindelse imellem disse to led. I den sammenhæng kunne man opfordre til, at en sådan forbindelse blev skabt.

Bindeleddet imellem hhv. opgavestiller og opgavetager nødvendig, fordi der (som det ses i undersøgelsesmateriale) er ganske forskellige opfattelser af, hvad skoleorganisationens hhv. *grundlæggende* og *dynamiske hovedopgave* er (med reference til Heinskou & Visholm: 2004). Det ser ikke ud til at være enighed om, hvad det er, der adskiller skolesystemet fra andre systemer (den grundlæggende hovedopgave), og hvilke praksisformer organisationen i den forbindelse må give første prioritet, hvis den vil overleve (den dynamiske hovedopgave). Organisationer, i hvilke der er uklarhed omkring disse forhold, er ikke nødvendigvis velfungerende og resistente.

Når AKT-området er et nyt fag, kunne man argumentere for, at afklaringen af særligt den *dynamiske hovedopgave* kunne profitere af en stærk forbindelse imellem opgavestiller og opgavetager. AKT-medarbejderne er tæt på den konkrete og lokale praksis, mens skoleadministrationen og det politiske niveau er tættest på de arenaer, i hvilke der er fokus på budgetter og overordnede strategier. I fusionen af disse to niveauer indsigt i problemfeltet, kunne der skabes et mere bæredygtigt fundament for opgavens løsning.

Denne pointe leder videre til den næste konklusion:

Undersøgelsesmateriale giver udtryk for, at AKT-arbejdet i høj grad er afhængigt af den enkelte AKT-medarbejders motivation og kompetence, samt dennes lokale vilkår. AKT-arbejdet er ikke afhængigt af centrale retningslinjer, formuleret af en kommunal opgavestiller.

I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009 s. 40) fokuseres der ligeledes på funktionsbeskrivelser. Her viser det sig, at 68% af skolerne har en funktionsbeskrivelse, og her af har 20% af disse skoler en funktionsbeskrivelse, der er fælles for hele kommunens skoler. Endvidere hedder det i undersøgelsens konklusioner, at funktionsbeskrivelsernes indhold i høj grad er afhængige af den enkelte skole og den enkelte ressourceperson.

Både i forhold til denne afhandlings undersøgelsesgrundlag, og i forhold til Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse, kan dette forhold både være fordelagtigt og problematisk.

Fordelen kan være, at det er den medarbejder, der er tættest på det konkrete problem, der får lov til at vælge hvordan problemet løses. I den antagelse, at AKT-medarbejderne er dygtige folk, skal opgaven nok blive løst på en god måde.

På den anden side har denne afhandling problematiseret både AKT-medarbejdernes generelle uddannelsesniveau. Og samtidigt kan det ses (særligt i interviewene), at AKT-medarbejderne generelt giver første prioritet til de praksisformer, de er gode til og/eller befinder sig godt med.

Sat på spidsen svarer dette til at give en uddannet engelsk-lærer frie hænder til at undervise i hvad han har lyst til og på den måde han har lyst til, upåvirket af læseplaner og overordnet strategi på området.

Slutteligt er undersøgelsesmaterialet et udtryk for, at der ikke eksisterer en gennemgående og konsekvent titulering af AKT-medarbejdernes funktion og stilling. Når denne afhandling anvender begrebet "AKT-medarbejder" som titulering, er det et formuleringsmæssigt valg, og ikke et udtryk for en centralt defineret stillingsbetegnelse. Sådan én eksisterer ikke.

I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009) er det ligeledes tilfældet, at der er stor variation i AKT-medarbejdernes stillingsbetegnelser. I undersøgelsen anvendes i øvrigt begrebet "ressourceperson", og der skelnes imellem "AKT-vejledere" og "AKT-koordinatorer". Ikke så meget desto mindre tyder meget på, at der er uenighed omkring, hvad "AKT-medarbejderne" egentligt kan kaldes, både i denne afhandling og andre steder.

Dette kobler sig på den tidligere anførte problematisering af det forhold, at der ikke eksisterer et konsekvent sprogbrug i opgavefeltet. Men endnu mere problematisk kan det være, at der i et så presset opgavefelt som AKT-feltet, ikke eksisterer en identitetsbærende markør i form af en stillingsbetegnelse.

Flere steder i interviewene ses eksempler på, hvordan AKT-medarbejderne problematiserer deres egen, faglige berettigelse, som de oplever at skulle kæmpe for. Spørgsmålet er, om man kunne starte med at give funktionen et navn, eksempelvis "AKT-medarbejder", for på den måde at initiere en styrket identitetsdannelse i og omkring faget.

Opsummerende kan det på baggrund af undersøgelsesmaterialet og konklusionerne i forhold til disse anbefales, at der fokuseres en mere tydelig sammenhæng imellem opgavestiller og opgavetager. Og i den forbindelse må der fokuseres på, at faget som sådan ikke er *skabt* endnu: funktionen har ikke noget vedtaget navn, og der er ingen kompetencegivende, kontrollerende og adgangsberettigende uddannelse.

Et skridt på vejen kunne først og fremmest være en konkret og fyldestgørende funktionsbeskrivelse, evt. i to dele:

1. En overordnet kommunal beskrivelse, der rammesætter faget (her under med navngivelse af medarbejdernes titel).
2. En lokal, der oversætter de kommunale rammer til lokale forhold. Det er vigtigt, at sådanne funktionsbeskrivelser udarbejdes af folk, der har tilstrækkelig begrebsmæssigt og faglig indsigt i AKT-feltet. Og med held kunne funktionsbeskrivelserne udarbejdes i et samarbejde mellem det beslutningstagende og det udførende led.

Grundlæggende specialpædagogiske perspektiver

I undersøgelsesmaterialet fremstår det "organisatoriske perspektiv" som den mest udbredte. Derved forstås, at "fejl" og "forandringsfokus" primært placeres i den kontekst, eleven befinder sig i, og ikke iboende eleven som individ. Sideløbende med det dominerende, organisatoriske perspektiv, findes to øvrige perspektiver, det psyko-medicinske og det transdisciplinære, men ikke med samme vægt.

Undersøgelsesmateriale afspejler med ovenstående konklusion en tydelig trend, der i de seneste 20 (+) år har domineret det psykologiske og pædagogiske felt. I litteraturen og på uddannelsesmarkedet er det i høj grad fokus kontekstuelle forklaringsmuligheder, hvilket der kan være flere grunde til. Der kan for det første være tale om et decideret opgør med de strengt individualiserede og patologiske tendenser, der har præget specialpædagogikken tidligere. For det andet er det ganske sikkert, at generelle tendenser på området i vor vestlige kultur, herunder den fremadstormende coaching-bølge, har gjort det moderigtigt at indtage et perspektiv, der i højere grad er kontekstfokuseret, ressourceorienteret og anerkendende, end de klassiske, defektorienterede perspektiver på teori og praksis.

Uanset hvilke overvejelser man kan forbinde med dette forhold, og uanset om det er rigtigt eller ej, eksisterer der altså i undersøgelsesfeltet en eksplicit forståelse af, at fokus på *organisation og kontekst*, i højere grad end *individ*, er den rigtige vej frem.

Imidlertid kan det ikke determineres endegyldigt, hvilket perspektiv, der er det "endegyldigt rigtige". Som det kunne ses i denne afhandlings teoretiske gennemgang af den specialpædagogiske udvikling på området, kan der i bred udstrækning argumenteres både for og imod samtlige perspektiver.

Konsekvensen må være, at ét perspektiv ikke må stå alene. Det ser ud til, sådan som det ses i det transdisciplinære perspektiv, at flere perspektiver på den samme problemstilling, både kan udfordre og berige forståelsen af, og dermed også løsningsmulighederne, en given udfordring.

Sammenlignes denne pointe med undersøgelsesmaterialets gennemgående organisatoriske perspektivering, kunne man med fordel anbefale, at der i undersøgelsesfeltet tages forhold for, at det organisatoriske perspektiv ikke kommer til at være dominerende i en sådan grad, at andre, værdifulde perspektiver, ikke får fokus. Særligt når det tages i betragtning, at den individuelle AKT-medarbejder har stor indflydelse på skolens AKT-strategi, kan der være fare for, at hvis AKT-medarbejderen er "for" optaget af ét perspektiv, underprioriteres fokus på andre perspektiver.

Dette leder frem til den næste pointe:

Der er en tendens til, at man i modtagergruppen er mere optaget af individuelle, elev-fokuserede interventioner, end AKT-medarbejderne, der overvejende er optagede af interventioner med fokus på kontekstuelle forhold. Man kan derfor antage, at der imellem hhv. modtagere og AKT-medarbejdere ikke til alle tider er enighed omkring arbejdets grundlæggende afsæt.

Ovenstående konklusion underbygges af en aktuel undersøgelse, foretaget af Schaarup, Christoffersen og Kehlet (2009). I denne undersøgelse fokuserer forfatterne på pædagogisk-psykologiske vurderinger, og hvordan disse anvendes i praksis. De omhandlede vurderinger er foretaget af PPR, og ikke AKT-medarbejdere, hvormed undersøgelsen i sin helhed ikke er anvendelig som perspektivering eller støtte for nærværende afhandlings konklusioner.

Når undersøgelsen alligevel kan bruges, er det fordi Schaarup et al. som delkonklusion identificerer et klart individorienteret specialpædagogisk perspektiv hos de lærere, der modtager råd og vejledning fra PPR's psykologer. I den antagelse, at disse lærere i et omfang kan sidestilles med de folk, der i modtager hjælp fra AKT-medarbejderne, understøttes således den antagelse, at der hos modtagergruppen eksisterer en tendens til et psyko-medicinsk perspektiv. Alt dette imens, at der iblandt AKT-medarbejderne eksisterer et overvejet organisatorisk perspektiv.

Forskellige forståelser af, og dermed også forventninger til, organisationens grundlæggende praksis, kan besværliggøre god opgaveløsning. Med reference til den tidligere nævnte hovedopgave-tænkning (Heinskou & Visholm: 2004), bliver forventningerne til organisationens dynamiske hovedopgave (dvs. de praktikker, organisationen må prioritere), forskellige, hvis aktørerne i organisationen forstår dagligdagens opgaver forskelligt. Og dette kan give gnidninger.

Det betyder dog ikke, at opgaveløsning i organisationer, hvori der eksisterer forskellige, fundamentale opgaveforståelser ikke kan lade sig gøre. Men det kræver, at der sættes ind over for dette forhold på flere niveauer, hvor iblandt der her under nævnes to oplagte:

For det første kræver det, at der på ledelsesmæssigt niveau markeres tydelige og konkrete forventninger til, hvordan arbejdet forventes løst. Disse markeringer kan i flere tilfælde fungere som pejlingsmærker for AKT-medarbejderne og modtagernes dialoger om arbejdet. På undersøgelsesmaterialet ser det ikke ud til, at sådanne markeringer er generelt implementerede.

For det andet kræver det, at man som AKT-medarbejder er dygtig til at håndtere forandringsprocesser i arenaer, hvori der kan optræde divergerende praksisforståelser og modstand. Hertil foregår disse forandringsprocesser i arenaer, hvor AKT-medarbejderne selv er en del af det kollegiale fællesskab, hvorved de agerer fra en intern, konsultativ position. Denne position anses ofte for at være en af de allermest vanskelige at håndtere, den potentielt kan vanskeliggøre opretholdelsen af almene, kollegiale relationer. Med et blik på hhv. funktionsbeskrivelserne, de statistiske indikationer på uddannelsesniveau samt interviewene, kan man problematisere, om undersøgelsesfeltets AKT-medarbejdere i tilstrækkelig grad er klædt på til denne opgave. I samme åndedrag kunne man anbefale, at de blev det.

Intervention

Undersøgelsesmaterialet er samlet set udtryk for en bred vifte af interventionsformer og praksisarenaer: der arbejdes både i de direkte arenaer, hvor interventionsformen ofte er "individuel støtte til eleven", ligesom der arbejdes i de indirekte arenaer, hvor mødeaktivitet med individuelle lærere eller team, finder sted.

Denne konklusion kan ses som en understregning af, at arbejdet med AKT i undersøgelsesfeltet forstås og praktiseres som andet og mere end traditionelt "støttearbejde".

I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009 s. 132) undersøges det ligeledes, hvor AKT-arbejdet foregår. Det viser sig, meget lig denne afhandlings undersøgelse, at arbejdet foregår i en mængde arenaer, herunder i vidt omfang også i de indirekte arenaer.

Dette leder videre til en relateret konklusion:

Det er tydeligt, at AKT-arbejdet i højere grad defineres som et "rådgivnings-arbejde", end et mere traditionelt "støtte-arbejde", sådan som man traditionelt har set det iblandt støttepædagogernes indsatser.

AKT-medarbejderen er således en person, der forventes at stille sig i en rådgivningsrelation til sine kolleger, elever eller andre. Der er gennemgående større fokus på kollegiale rådgivningsrelationer i undersøgelsesmateriale, end der er på rådgivningsrelationer til elever eller forældre.

Det ligger således generelt i AKT-medarbejdernes opgaveforståelse, at de skal optræde som interne rådgivere. Dette understøttes af funktionsbeskrivelserne, hvori det formelt og eksplicit forventes, at dette sker.

Sammenholdt med det uddannelsesniveau, undersøgelsesmateriale giver udtryk for, kunne man igen problematiserer, om AKT-medarbejderne er klædt på til denne opgave. Denne pointe understreges af afhandlingens sidste konklusion:

Det er gennemgående utydeligt, hvordan rådgivningsrelationer defineres og praktiseres i undersøgelsesmateriale. Om end der i et (mindre) omfang anvendes termer fra etablerede rådgivningstraditioner (eksempelvis "supervision"), er det ikke tydeligt, hvilke praksisformer og -forståelser disse termer præcist dækker over.

Denne konklusion understreger blot yderligere, at der givet vis er behov for hhv. grund- og efteruddannelse af deltagerne i undersøgelsesfeltet. Primært naturligvis for at sikre kvaliteten af arbejdet. Men sekundært også for at sikre trivsel og arbejdsglæde blandt AKT-medarbejderne.

Perspektivering

Som en kortfattet, afsluttende perspektivering har jeg valgt at fokusere på to forhold, nemlig "fremtidig forskning på området" samt "implikationer for praksis".

Fremtidig forskning på området

Denne afhandling er skrevet på baggrund af et undersøgelsesprojekt, der blev afviklet som led i et ph.d.-uddannelsesforløb på Syddansk Universitet. Et sådant uddannelsesforløb har bl.a. det karakteristika, at den studerende alene må stå for sin empiri-indsamling. Denne afhandling bærer naturligvis præg af dette forhold, og særligt i forbindelse til empiriens omfang. Havde man frie hænder, og var man her til et hold af forskere, kunne der fokuseres på en række andre relevante forhold i undersøgelsesfeltet, end de forhold, der er medtaget i denne afhandling. Skulle der i fremtiden være mulighed for det, ville jeg foreslå, at der bl.a. blev fokuseret på nedenstående forhold:

For det første ville det være oplagt at undersøge modtagergruppen nærmere. Dvs. de professionelle aktører, lærere og pædagoger, der samarbejder med AKT-medarbejderne om opgaver i feltet. Denne afhandling strejfer modtagergruppen lige præcist nok til, at kunne indfange en række tendenser iblandt denne gruppe: eksempelvis den tendens, at man i modtagergruppen ser ud til at være mere optaget af individorienterede perspektiver, end AKT-medarbejderne, der ser ud til at være mere fokuserede på kontekst og organisation.

Det ville være både spændende og relevant at lave en mere tilbundsående undersøgelse i forhold til, hvilke praksisforståelser der eksisterer, og evt. dominerer, iblandt modtagergruppen. Fordelen ved denne viden kunne være, at man måske i højere grad kunne vurdere, hvilke indsatser der kunne befordre god opgaveløsning, samt i hvilke arenaer disse skulle afvikles. En formodning kunne være, at der er også i modtagergruppen er behov for efteruddannelse og opdatering på AKT-området, således at det var nemmere at forstå og agere i problemfelter, hvori AKT-medarbejderne arbejder.

For det andet ville det være oplagt at undersøge, hvilken effekt, AKT-arbejdet har på bevægelsen mod øget inklusion i folkeskolen. Denne afhandling beskriver med andre ord, hvad AKT-arbejdet *er*, men ikke om arbejdet *virker efter hensigten*.

En sådan undersøgelse kunne afstedkommes på mange måder. Skulle den være dækkende for AKT-området, der som denne afhandling antyder er mangfoldigt og heterogent på alle leder og kanter, ville undersøgelsen givet vis blive temmelig omfattende.

Hertil er det ikke endeligt defineret, hvad "inklusion" *er*. Forstår man inklusion som ren tilstedeværelse, kunne der givet vis findes en række korrelationer imellem hhv. AKT-indsatser og segregering af elever. Men hvis man definerer inklusion som et forhold, der i

højere grad beskæftiger sig med *kvaliteten* af den enkelte elevs oplevelse af, at være aktiv deltager i skolens sociale fællesskab, kombineret med den enkelte elevs læringsmæssige udbytte af undervisningen, bliver det straks sværere at finde vandtætte korrelationer.

Ikke så meget desto mindre ville det være spændende eksempelvis at lave en case-by-case undersøgelse af en række konkrete inklusionsproblematiske sagsforløb, og i den forbindelse isolere en række forhold, der klart kunne forbindes til den pågældende skoles AKT-indsats.

Implikationer for praksis

Som nævnt gentagne gange i afhandlingens afsluttende konklusion og diskussion, lægges der op til en række tiltag, der potentielt kunne understøtte god AKT-praksis. Jeg skal ikke gentage disse pointer, men kort fokusere på nogle vigtige forhold.

Den første, og måske mest vigtige pointe, handler om uddannelse. Ved et par klik på Google fremkommer en mængde tilbud om AKT-uddannelse i flere afskygninger. Samtidigt ses det i stigende omfang, at kommunerne selv konstruerer både kortere og længere uddannelsesforløb for deres AKT-medarbejdere. Jeg er sikker på, at disse på flere måder er relevante, udviklende og understøttende for god praksis.

Men de mangler et vigtigt element, der på baggrund af denne afhandling må efterlyses: De mangler autorisering på samme niveau som folkeskolens øvrige fag-uddannelser. Et kursus i AKT (uanset hvor godt det er), opleves ikke i samme grad autoriserende som de linjefagsuddannelser, folkeskolens øvrige fag indeholder.

Alle kan tage på AKT-kursus, hvis de har midlerne til det. Men *tilstedeværelse* på et givet kursushold siger lidt eller intet om, hvad kurset havde som mål, om målet var relevant for skolens praksis, og slet intet om, hvorvidt den pågældende deltager lærte noget af være på kurset.

For at dette skal kunne lade sig gøre, må AKT-området nødvendigvis blive en naturlig del af seminariernes grund- og efteruddannelse. Velvidende, at det i øjeblikket er muligt at tage "specialpædagogik" som linjefag, så er der efter min personlige mening alt for mange uautoriserede "AKT-uddannelser" på det grå marked og i kommunalt regi. Dette bør der være hånd i hanke med.

Uddannelsesmarkedet skal derfor være meget mere stramt og deltagerne skal eksamineres, hvis de vil have papir på deres kvalifikationer. Man kan godt være dygtigt til faget "AKT", uden at have et diplom på sin kunnen, ligesom man kan undervise med succes i andre af folkeskolens fag, uden at have kvalifikationerne til det. Men hvis man vil have gennemslagskraft, respekt og autorisering i længden, hjælper det med en officiel, kompetencegivende uddannelse i ryggen.

Dog er det rigtigt, at der på nogle kurser findes afsluttende eksaminer. Men disse eksaminer er ikke afgørende for, om deltageren får lov til at praktisere faget, sådan som linjefagsuddannelser i et omfang er.

Ultimativt håber jeg på, at "faget AKT" vil krystallisere sig på linje med folkeskolens øvrige fagområder, komplet med en akkrediterede uddannelse, med fælles mål og med alment kendt indhold.

For det andet kunne det være fordelagtigt at se AKT-området "ind til nu" (dvs. fra Undervisningsministeriets udgivelse og til den dag i dag) som *første kapitel* i "fortællingen om faget AKT". Ind til nu har der været fokus på at etablere og beskrive AKT-fænomenet som et selvstændigt fagområde, der adskiller sig fra eksempelvis den traditionelle specialundervisning.

I det *næste kapitel* af "fortællingen om faget AKT", bør man måske fokusere på en højere grad af integration imellem AKT-området og folkeskolens øvrige fagområder. Særligt med udgangspunkt i den inklusionsdefinition, der opstilles i MIS, er der både i teorien og i denne afhandlings praksisundersøgelse en tendens til, at se bort fra "læringselementet", alt imens der fokuseres overvejende på "deltagelselementet".

Faren derved kan være, at inklusionsmulighederne forringes, ligesom der kan opstå den forståelse iblandt modtagergruppen, at AKT-området vitterligt *er* et særskilt område af skolens praksis, som kun udvalgte medarbejdere har ansvar for. Med udgangspunkt i MIS-definitionen må der argumenteres for, at AKT-indsatser har fokus på både "tilstedeværelse", "deltagelse" og "læring", hvorved disse indsatser også nødvendigvis må have tæt relation til skolens almene fag og undervisningsarenaer.

Endeligt lægger denne afhandling op til en opstramning på policy-niveau. Som det ses eksempelvis i funktionsbeskrivelser, i interviews og i skolepolitikken, er der store forskelle på, hvordan opgaven forstås, og hvordan den forsøges løst. Ikke alene gives der i undersøgelsesmateriale udtryk for, at der er forskelle. Der gives også udtryk for, at der i nogle tilfælde *slet ikke er* policy. Dette ses bl.a. på det fravær af tilgængelige funktionsbeskrivelser (fordi de ikke eksisterer).

Et godt sted at starte ville være i udarbejdelsen af nogle formelle retningslinjer for, hvad arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" *er*, og hvad det *ikke er*. I den forbindelse ville det være klædeligt, om medarbejderne fik tildelt en titel, så de kunne kalde deres job ved navn.

Dog er denne afhandling også udtryk for, at man i en given policy-formulering skal forholde sig anerkendende til det faktum, at der på de respektive skoler er forskellige behov. Derfor må en policy ikke blive for stram eller generel, da den i så fald ville kunne miste sin relevans for den enkelte skole, der skal forsøge at arbejde konstruktivt med "adfærd, kontakt og trivsel", i bevægelsen mod øget inklusion. En ramme og en funktionsbeskrivelse bør der dog være uanset. Lige så må både kommune og skole være tydeligere omkring begrebet "inklusion", og herunder særligt de operative mål der sigtes på at nå.

En af afhandlingens teoretiske pointer har været, at mulighederne for inklusion muligvis øges, når der indtages et transdisciplinært perspektiv. Altså, at man leder efter løsninger både i individ og i kontekst. Hvis AKT-faget skal assistere bevægelsen mod øget inklusion, ville det således være logisk, også at medtage et sådant transdisciplinært perspektiv, både i funktionsbeskrivelser, i formuleringen af overordnede strategier, og i den daglige praksis.

I den forbindelse kan jeg notere mig, at der gang på gang gives forholdsvis stor fokus til det, jeg i denne afhandling har kaldt for "det organisatoriske perspektiv". Faktisk har jeg i flere sammenhænge oplevet, hvordan det nærmest er politisk ukorrekt at tale om psyko-medicianske perspektiver på problemløsning.

Personligt er jeg som nævnt bedst til organisationsudvikling, i hvert fald i langt højere grad end jeg er god til klinisk psykologi. Men jeg er meget bevidst om, at bare fordi jeg er god til at jonglere med de *organisatoriske perspektiver*, så udelukker det ikke, at der findes gode muligheder i de mere *psyko-medicianske perspektiver*.

Således håber jeg, at der i fremtiden på AKT-området gøres op med begrænsende, politiske korrektheder. Ja, vi skal forandre vores praksis. Ja, vi skal udvikle og reflektere løbende. Ja, vi skal være dygtige klasseledere. Og så videre, og så videre. Men nogen gange kan det også være en løsning, at give den enkelte elev personlig støtte, individuel opmærksomhed og måske endda medicin. Alt dette må afhænge af den konkrete problemstilling, og ikke af et på forhånd vedtaget, politisk korrekt, specialpædagogisk perspektiv.

Del 5 – Referencer

Litteratur

Ainscow, M. (1991) *Effective Schools for All*, London: Fulton, UK

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2003) Understanding and developing inclusive practices in schools, i *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004) Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network, i *International Journal of Inclusive Education* 8 (2), 125-140

Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, Routledge Falmer, UK

Ainscow, M. (2006) *Profile*, i P. Clough og J. Corbett (2006) *Theories of inklusive education – a students guide*, , 4. udg., Paul Chapman Publishing, SAGE, London.

Ainscow, M. (2008) Udvikling af en inkluderende kultur og praksis, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund

Ainscow, M. & Farrell, P. (2002) (red.) *Making Special Education Inclusive*, London: David Fulton Publishers

Ainscow, M. et al (2007) *The Manchester Inclusion Standard*, Manchester City Council, UK

Alenkær, R. (2005) *Narrativ Team-refleksion*, København: Frydenlund

Alenkær, R. (red.) (2008a) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund

Alenkær, R. (red.) (2008b) *Den inkluderende skole i praksis*, København: Frydenlund

Alenkær, R. (red.) (2009) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund

Andersen, Jens (red.) (2006) *Den rummelige skole – et fælles ansvar*, Vejle: Kroghs forlag

Andersen, M. m. fl. (2000) *Empowerment på dansk*, Frederikshavn: DAFOLO

Baltzer, Kirsten (2005) Inkluderende og rummelige skoler i forskningen, i *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 42. årgang, nr. 3, 2005, Skolepsykologisk Forlag

Baltzer, Kirsten (2008) Udvikling af den inkluderende skole, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund

- Barton, L. (2006) Profile, i P. Clough og J. Corbett (2006) *Theories of inklusive education – a students guide*, , 4. udg., London: Paul Chapman Publishing, SAGE
- Barton, L. & Thomlinson, S. (red.) (1981) *Special Education: Policy, Practices and Social Issues*, London: Harber & Row
- Bateson, G. (1973) *Steps to an Ecology of Mind*, Sct. Albans
- Berntsen, K. (2006) Organisering af specialundervisning i kommunen, i *Specialundervisningens nye vilkår*, Egelund & Bak (2006), Vejle: Kroghs Forlag
- Bettelheim, Bruno (1999) *Eventyrets fortryllelse - Bind 1 & 2*, København: Schønberg
- Bion, W. (2000) *Erfaringer i grupper*, Kbh: Hans Reitzel
- Bjarnason, D. & Persson B. (2007) Inkludering i de nordiska utbildningssystemen – en sociohistorisk bakgrund, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 3 – 2007.
- Bjerre, Lise (2008) *Aktiv deltager i fællesskabet – om initiativ, sociale kompetencer og handicap*, 2. udg. – kun udgivet elektronisk, DK: Servicestyrelsen
- Bjerrum, M. & Ramhøj, P. (2003) Livshistorier og narrativer som kildemateriale, i I. M. Lunde, & P. Ramhøj (2003) *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*, Kbh: Akademisk Forlag
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*, London: Routledge.
- Brooks, P. (1984) *Reading for the plot*, US: First Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999) *Mening i handling*, Århus: Forlaget Klim
- Burt, C. (1937) *The Backward Child*, London: University of London Press
- Christensen, P. H. (1997) *Det Narrative*, Vejle: Kroghs Forlag
- Christoffersen, P. (2003) Sociale relationer og udviklingsstøtte til børn med særlige behov, i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 5, 2003
- Clough, P. (1988) Bridging the gap between "mainstream" and "special": a curriculum problem, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 20, no. 4, s. 327-338
- Clough, P. & Corbett J. (2006) *Theories of Inclusive Education – a students guide*, 4. udg., London: Paul Chapman Publishing, SAGE
- Dahler-Larsen, P. (1998) *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense: Odense Universitetsforlag

Danmarks Evalueringsinstitut. (2004) *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*, Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2010) *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*, DK: Danmarks Evalueringsinstitut

Dessent, T. (1983) Who is responsible for children with special needs?, i T. Booth og P. Potss (red.) *Integrating Special Education*, Oxford: Blackwell, England.

Dyson, A., Gallannaugh, F. & Millward, A. (2003) Making Space in the Standards Agenda: developing inclusive practices in schools, i *European Educational Research Journal*, vol. 2, nr. 2

Dyson, A. (1997) Inclusive Education: A theoretical and comparative framework, *paper ved European Conference on Educational Research*, Frankfurt.

Dyson, A. (1999) Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, i: *Inclusive Education*, Daniels & Garner (red.), London: Routledge

Dyson, A. (2009) Ledelse hinsides den inkluderende skole, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund

Dyson, Alan & Gallannaugh, F. (2008) Grus i maskineriet, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund

Egelund, N. (2006) Nye bekendtgørelser – nye krav fra 2007, i: *Specialundervisningens nye vilkår*, i Egelund & Bak (red.), Vejle: Kroghs Forlag

Egelund, N. & Tetler, S. (Red.) (2009). *Effekter af specialundervisningen : Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Farrell, P. (2000) The Impact of research on developments in inclusive education, i *Int. J. Inclusive Education*, vol. 4, no. 2, s. 153 - 162

Fribæk Lauersen, P. (2004) *Den autentiske lærer - bliv en god og effektiv underviser hvis du vil!* København: Gyldendals Lærerbibliotek

Gergen, K. J. (1997) *Virkelighed og relationer*, København: Dansk Psykologisk Forlag

Gergen, K. J. & Gergen, M. (2005) *Social konstruktion – ind i samtalen*, København: Dansk Psykologisk Forlag

Gergen, K. J. (2006) *Det mættede selv – identitetsdilemmaer i nutiden*, København: Dansk Psykologisk Forlag

Glaserfeld, E. V. (1988) The Reluctance to Change a Way of Thinking, i *Irish Journal of Psychology* 9.1, 1988: s. 83-90.

Hansen, O. (red.) (2007) *Skoleledelse og læringsmiljø*, Frederikshavn: Dafolo

Hansen, O. (2006) Hvem er problembæreren – eleven, hjemmet eller skolen, i: *Specialundervisningens nye vilkår*, Egelund & Bak (red.), Vejle: Krogs Forlag

Hart, S. (2006) Læring og hjerneprocesser i et relationelt perspektiv, i: *Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringssamvær*, Frederikshavn: Dafolo

Hartmann, K. & Hansen, A. (2008) *Én for alle og alle for én – om læring i fællesskaber*, i: *Den inkluderende skole i praksis*, Rasmus Alenkær (red.) 2008, Frydenlund, Danmark.

Haslebo, G. & Nielsen, K. S. (1997) *Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*, København: Dansk Psykologisk Forlag

Hawkins, P. & Smith, N. (2008) *Coaching, Mentoring and organizational consultancy – supervision and development*, London: Open University Press

Heinskou, T. & Visholm, S. (red.) (2004) *Psykodynamisk organisationspsykologi – på arbejde under overfladen*, København: Hans Reitzel

Hermansen, M. (1996) *Læringens univers*, Århus: Forlaget KLIM

Hermansen, M. et al (2004) *Kommunikation og samarbejde*, København: Alinea

Hertz, Søren (2004) Diagnoser i kontekst, i: *Psykolog Nyt* 15, s. 12 – 17, Dansk Psykologforening.

Hertz, Søren (2008) *Børne- og ungdomspsykiatri – Nye perspektiver og uanede muligheder*, København: Akademisk Forlag

Hildebrandt, S. (2009) Mangfoldighed skal ledes, i: R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund

Hillgaard, L., Keiser, L. & Ravn, L. (2000) *Sorg og krise*, 2. udg., København: Socialpædagogisk Bibliotek

Hogg & Vaughan (1998) *Social psychology* 2. ed. London: Prentice Hall

Holmgaard, Aase (2004) Hvordan blev inklusion til rummelighed, i *PPR*, nr. 2, 2004

Horsdal, M. (1999) *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, Valby: Borgen

Horsdal, M. (2010) *Telling lives – The acquisition and application of narratives*, ikke publiceret, work in progress

- Johannesen, E. et al. (2001) *Rådvigning – traditioner, teoretiske perspektiver og praksis*, København: Gyldendal Akademisk
- Jordan, L. & Goodey, C. (2002) *Human Rights and School Change: The Newham Story*. New Edition, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Kagan, S. og Stenlev, J. (2006): *Cooperative Learning – Undervisning med samarbejdsstrukturer*, Albertslund, Malling Beck.
- Kemp., P (1996) Etik og narrativitetens tre niveau'er i *Psyke og Logos* nr. 1 årg. 17
- Kruuse, E., (1996) *Kvantitative forskningsmetoder – i psykologi og tilgrænsede fag*, København: Dansk Psykologisk Forlag
- Kvale, S. (1997) *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København: Hans Reitzels Forlag
- Launsø, L. & Rieper, O. (2000) *Forskning om og med mennesker*, København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S
- Luhmann, N. (1998) Erkendelse som konstruktion, i M. Hermansen *Fra læringens horisont*, Århus: KLIM
- Luhmann, N. (2002) Inklusion og eksklusion, i: *Distinktion*, nr. 4. 2002, s. 121 – 139
- Luhmann, N. (2006) Opdragende undervisning som interaktionssystem, i P. Andersen & C. Madsen (red.) *Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi*, København: Unge Pædagoger
- Lund, M. (1997) *Konsulentarbejde og supervision i skole, social- og sundhedssektoren*, København: Schønberg
- Lundby, G. (2000) *Narrativ Terapi*, København: Hans Reitzel
- Lunde, I. & Ramhøj, P. (2003) *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*, København: Akademisk Forlag
- Løw, O. (2009) *Pædagogisk vejledning – Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*, København: Akademisk Forlag.
- McNamee, S. & Gergen, K. (ed.) (1996) *Therapy as social construction* London: Sage Publications
- Miller, D. & H. Mintzberg (1983) The Case for Configuration, i: G. Morgan (red.) *Beyond Method: Strategies for Social Research*, London: Sage.
- Mintzberg, H. (1983) *Power in and around organizations*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall

- Nielsen, A. M. (2008) Kan den inkluderende skole kompencere for negativ social arv?, i R. Alenkær *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund.
- Nielsen, B. (2002) Udvikling af Folkeskolens Specialundervisning, *Temanummer af Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 39. Årg., 5-6, Oktober 2002, København: Psykologisk Forlag
- Nielsen, B. (2005) PPR i den inkluderende skole, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* Nr. 3, 2005.
- Nielsen, B. (2008) *Problemadfærd i skolen*, Frederikshavn: Dafolo
- Nielsen, J. (1996) *Livet i familier med børn med Aspergers Syndrom – en undersøgelse af oplevelse af dagligdagen med deres kontakthæmmede barn*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag
- Nielsen, J. (2004) *Problemadfærd – Børn og unges udfordringer til fællesskabet*, København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, J. (2008) Inklusion forstået som udviklende fællesskaber, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole i praksis*, København: Frydenlund
- Nielsen, J. (2009) PPR's rolle i den inkluderende skole, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund
- Nielsen, K. S. (2003) Narrativt konsulentarbejde, *Erhvervspsykologi*, vol. 1, nummer 1
- Nordahl, T. (2007) *Eleven som aktør*, København: Hans Reitzels Forlag
- Nordenbo, S. E. et al (2008) *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København: DPU
- Ong, W. J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London: Routledge
- Orwell, G. (1949) *Nineteen eighty-four*, UK: Seeker and Warburg
- Peacey, N. (2005) *Are all children special? A discussion paper*, London: Institute for public policy research
- Pears, I. (1998) *An instance of the fingerpost*, London: Vintage
- Quvang, C. (2008) Special-og normalundervisning i inklusivt og eksklusivt perspektiv, i: R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund, Danmark.

Qvortrup, L. (2006) Systemers endogene uro – Luhmann som empirisk begrebseksperimentator, i J. Tække (red.) *Luhmann og erkendelse – epistemologi, anvendelse og nyorientering*, , Unge Pædagoger, Danmark.

Qvortrup, L. (2008) Ledelse af og i den inkluderende skole, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund, Danmark.

Rasmussen, J. (2003) Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed, i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40. årg. Nr. 6. December 2003

Rayner, S. (2007) *Managing special and inclusive education*, London: Sage

Rayner, S. (2009) Inklusionsledelse, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund

Ryberg, B. og Thrane, M. (red.) (2003) *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*, Århus: Klim

Sandvin, J. T. (1998) Politik og praksis. En drøftning av reformbestrebelseerne på spesialundervisningens område. *Nordisk Pædagogik*, vol. 18, No. 3.

Schaarup, T., M. H. Christoffersen & K. Kehlet (2009) Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46. årg., nr. 6. 2009

Schousboe, I. (1989) Integrationsformer i: *Udkast nr. 1/17*. årg. Dansk tidsskrift for kritisk Samfundsvidenskab.

Senge, P. (2003) *Den femte disciplin*, 1. udg., 3. oplag, Århus: Klim

Sherif, M. (1966) *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and cooperation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Sims, H. & Lorenzi, P. (1992) *The New Leadership Paradigm: Social Learning and Cognition in Organizations*, London: SAGE

Skidmore, D. (1996) Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs, i *European Journal of Special Needs Education*, No. 1.

Skidmore, D. (2008) *Inclusion – The dynamic of school development*, andet oplag, London: Open University Press

Skjelboe, H. (2004) Befri os fra den rummelige folkeskole i *Unge Pædagoger* nr. 7/8

Skrtic, T. (1991) *Behind Special Education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing

Söder, M. (1979) *Skolmiljön och integrering. En Empirisk studie av sär-skolans integrering i olika skolmiljöer*. Uppsala: Sociologiska Institutionen, Uppsala Universitet.

Tetler, S. & Baltzer, K. (2003) Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 40. Årg., nr. 2, april 2003*.

Tetler, S. (2000) *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*, København: Specialpædagogisk Bibliotek

Tetler, S. (2000b) *Mellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*, PhD-afhandling, Danmarks Lærerhøjskole.

Tetler, S. (2008) Historien bag begrebet "den inkluderende skole", i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund

Tetler, S. & Hatt, L. (2000) Rummelige læringsfællesskaber – fra vision til bæredygtig praksis, i *Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogik 2, 2000*

Thomlinson, S. (1982) *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul

Thyssen, O. (1997) *Værdiledelse – om organisationer og etik*, København: Gyldendal

Trillingsgaard, A. (2003) Skolens blinde øje. Et case studie af urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen, i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 40. Årg, nr. 5, November 2003*

Tønnesvang, J. (2003) Skitse til et subjekt-relateret grundlag for pædagogisk tænkning, København: Forlaget Skolepsykologi

Undervisningsministeriet (2000) *Adfærd, kontakt og trivsel – Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov*, København: Undervisningsministeriet, Kursussektionen,

Vestager, M. (1999) Rummelighed i uddannelsessystemet, i: *Uddannelse nr. 7*, København: Undervisningsministeriet

Vestager, M. et. al. (1999) *Uddannelse og fællesskab*, København: Undervisningsministeriet

Villa, R. A. & Thousand, J. S. (1992) Restructuring Public School Systems: Strategies for Organizational Change and Progress, in R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (red.) *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, Baltimore: Paul H. Brookes

Warnock, M. (2006) *Included or excluded?* London: Routledge

Wener, S. & Håstein, H. (2008) Udvikling af en pædagogik for den inkluderende skole, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund, Danmark

White, M. (2006) *Narrativ Terapi*, København: Hans Reitzel

White, M. & Epston, D. (1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*, London: Norton

Internet-referencer

Newhams inklusionspolitik kan downloades som PDF-fil på adressen:
http://www.newham.gov.uk/NR/rdonlyres/27813CF3-A71F-4235-8F58-94C7C4FF492F/0/IES_Booklet.pdf

PPR Esbjerg (2008) *Hvidbog 1 – bevægelsen mod en inkluderende skole i Esbjerg Kommune, Esbjerg Kommune – Skoleafdelingen*. Findes på web-adressen:
ppr.esbjergkommune.dk

Salamancaerklæringen kan findes på dette link:
<http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

Folkeskoleloven findes på Undervisningsministeriets hjemmeside:
www.uvm.dk

Gladsaxe Kommune:
<http://209.85.229.132/search?q=cache:a9r-NMWtyUMJ:www2.gladsaxe.dk/byraad/kommweb.nsf/7c0f7c9ac69f0e12412567d1004247b0/cc24b12b94c7e017c125750100058acd/%24FILE/Sag%252094%2520-%2520bilag%2520a.pdf+kommunal+handleplan+rummelighed&cd=10&hl=da&ct=clnk&gl=dk>

Den Velfungerende Institution:
<http://www.denvelfungerendeinstitution.dk/?gclid=CNqszOPVnZsCFU0A4wodf34FpA>

Bilag findes separat