

Inklusionens didaktik

Foreløbig statusrapport om inkluderende læringsmiljøer i område 9, udarbejdet af Videnscenter for Pædagogisk Udvikling, Århus Kommune og Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion

VPU konsulent:
Marianne Berthelsen

NVIE konsulenter:
Gry Erud Pedersen
Christian Quvang
Kurt Bendix-Olsen

Marts 2008

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og læsevejledning	1
2. Undersøgelsesspørgsmål	1
3. Konklusioner	2
3.1 I klubberne	3
3.2 I skolerne	3
3.3 I lokalmiljøerne udenfor klub og skole	5
4. Indikatorer	5
4.1 Individ/fællesskabs indikatorer:	5
4.2 Gruppeniveau	6
4.3 Institutionsniveau	6
5. anbefalinger	6
6. Inklusionens didaktik – en teoretisk ramme	7
6.1 Inklusionens didaktik i såvel klub som skole	7
6.2 Susan Tetler: Rummelighedens didaktik	7
6.3 Bent Madsen: Målperspektiver i social inklusion	9
6.4 Inklusionens didaktik – en institutionel udfordring	10
7. Undersøgelhedsdesign	10
7.1 Den indsamlede empiri - et overblik	10
7.2 Analytiske greb	12
7.3.1 Spørgeskemaer og fokusgruppeinterviews	13
7.3.2 Narrative interviews	13
De unges og de professionelles selvforståelse, er blevet belyst ved hjælp af den narrative metode	13
7.3.3 Visuelle narrativer om inklusion og eksklusion i være - og læremiljøer	14
7.3.4 Videoptagelser i skole og klub	15
8. Opsummering af empiri	15
8.1 Spørgeskemaer og fokusgruppeinterviews	16
8.1.1 Forældresamarbejde i klubregi	16
8.1.2 Individ og fællesskab i klubregi	16
8.1.3 Tværfagligt samarbejde i klubregi	17
8.2 Narrative interviews	17
8.2.1 Historien om "Marwan"	18

8.2.2 Historien om "Louise"	19
8.3 Visuelle narrativer om inklusion og eksklusion i være - og læremiljøer	20
8.4 Videoptagelser i skole og klub.....	22
8.4.1 Oversigt over videofund i skole og klub	22
8.4.2 Sammenskrivning af analyse af videofund	23
Litteratur.....	26

1. Indledning og læsevejledning

Denne rapport er en beskrivelse af det foreløbige arbejde med at afdække en række forhold vedrørende inklusion og eksklusion i område 9, Århus Kommune. Der er fokus på unge i områdets tre (oprindeligt fire) 7.klasser, deres hverdag i fritids – og ungdomsklubber og i nærmiljøet.

Rapporten indledes med en kort præsentation af baggrunden for undersøgelsen efterfulgt af de konklusioner og anbefalinger, der tegner sig som signifikante resultater af arbejdet. Med konklusioner og anbefalinger er der således skabt et grundlag for næste fase i arbejdet i område 9, hvor de enkelte skoler og klubber selv skal i gang med at formulere og tilrettelægge lokale inklusionsprojekter. Disse projekter skal gennemføres i det kommende skoleår 2008/2009.

Herudover rummer rapporten en række præsentationer af noget af det meget omfattende datamateriale i form af en spørgeskemaundersøgelse, fokusgruppeinterview, narrativer, visuelle narrativer og videooptagelser, der i samarbejde med unge, pædagoger og lærere er produceret i perioden fra ultimo november 2007 til januar 2008. I denne rapport er det inklusion, der så at sige er i forgrunden, men eksklusion også samtidig den vigtige kontekst.

2. Undersøgelsesspørgsmål

Århus Kommune har ønsket at afdække, hvad der ligger til grund for "inkluderende læringsmiljøer" med henblik på:

- at udvikle og afprøve indikatorer for inkluderende læringsmiljøer
- udviklingen af inklusionens didaktik, i et tværfagligt perspektiv

Projektets overordnede mål er at udvikle og kvalitetssikre inkluderende læringsmiljøer i alle institutioner.

Af projektbeskrivelsen: "Inkluderende læringsmiljøer - et oplæg til et udviklingsprojekt mellem NVIE og Århus Kommune" er ovenstående to foci beskrevet:

"Delmål 1: Udvikling og afprøvning af indikatorer for læringsmiljøer. Vi skal beskrive og vurdere gyldigheden af indikatorer for inkluderende, pædagogiske læringsmiljøer. Indikatorer forstået som udvalgte og målbare variabler, som kan anvendes som tegn på graden af målopfyldelse.

Gennem indikatorarbejdet skal det blive muligt at generere data om den inkluderende praksis på institutionsniveau til brug for institutionernes kvalitetsrapporter.

Indikatorerne skal opstilles og udvikles på følgende niveauer:

- *Individniveau - individets forudsætninger og kompetencer, der muliggør deltagelse i forpligtende og udviklende fællesskaber, samt evnen til at udvise socialt ansvar i disse*
- *Gruppeniveau - fællesskabets evne til at rumme mangfoldighed, og skabe dynamiske positionsskift alt efter sagsretninger i fællesskabet og dermed generere læring og læringsprocesser*

- *Institutionsniveau - de professionelles evne til at skabe inkluderende læringsmiljøer, gennem den praksis de udøver*
- *Indikatorer på de forskellige udviklingstrin fra 0 - 18 år¹*

Delmål 2: Udvikling af "Inklusionens didaktik i et tværfagligt perspektiv". Som en del af projektet skal der arbejdes med inklusionens didaktik, altså de metodiske overvejelser omkring fagpersoners strukturering og iscenesættelse af inkluderende læringsprocesser og miljøer med det formål at:

- *Skabe betingelser (fra manglende til fuldstændig) for deltagelse på sociale arenaer, hvor livschancer fordeles*
- *Tilrettelægge læringsfællesskaber, som er tilgængelige for alle børn*
- *Bane veje for at barnet og den unge kan indtage betydningsfulde positioner, der bygger på gensidig anerkendelse.*

Målene skal forsøges indfriet ved at udvikle et indhold i skole og institutioner, der bygger på at:

- *Skabe rammer for både relations- og aktivitetsfællesskaber*
- *Give adgang til såvel selvorganiserede, pædagogisk tilrettelagte som formelle læringsaktiviteter*
- *Rammesætte aktiviteter, der bryder med børnene og de unges hverdagsferinger, så læringen skaber nye handlemuligheder."*

Undersøgelsesspørgsmålene er søgt operationaliseret og besvaret via fortrinsvis kvalitative undersøgelsesmetoder (med undtagelse af en kvantificerbar spørgeskemaundersøgelse), der har genereret data om problemstillingerne som følge af en interesserorienteret tilgang. Lærere, pædagoger og elever/unge er aktivt blevet inddraget i dataindsamlingen på forskellig vis, som det fremgår af afsnit 7 og 8.

3. Konklusioner

Hermed følger en præsentation af de konklusioner, der i første omgang kan drages på baggrund af undersøgelsesfelterne: klubber, skoler, lokalmiljøet uden for klub og skole². Konklusionerne er indhentet fra analyse af data genereret via en spørgeskemaundersøgelse, fokusgruppeinterview, narrativer, visuelle narrativer og videooptagelser. Bemærk, at indikatorer for inklusion, som kan uddrages af konklusionerne, vil fremgå af afsnit 4.

¹ Tidligt i pilotprojektets forløb, blev det besluttet, at undersøgelsen udelukkende skulle rette sig mod syvende klassetrin, hvorfor indikatorer på forskellige udviklingstrin ikke er undersøgt.

² Konklusionerne medinddrager ikke et forhold som socioøkonomisk status, idet børnenes sociale og økonomiske baggrund ikke fremgår af empirien. Imidlertid kan man formode, at børnenes familiemæssige baggrund (socialt, kulturelt og økonomisk) spiller en rolle for børnenes deltagelse i sociale fællesskaber og for det pædagogiske personales tilgang til børnene. Paludan (2005) finder i børnehaveregi, at børnenes sociale baggrund spiller en afgørende faktor for det pædagogiske personales handlemåder og kategoriseringer.

3.1 I klubberne

- Af spørgeskemaerne, fokusgruppeinterviewene og videooptagelserne fremgår det, at medarbejderne generelt set har en god bevidsthed om inklusion, hvilket også afspejler sig i institutionskulturen og værdierne bag samværet. Personalet har fokus på relationsdannelse og skabelse af inkluderende læringsmiljøer på baggrund af refleksion over den pædagogiske praksis.
- Af videooptagelserne og de visuelle narrativer fremgår det, at aktivitetspædagogik med voksne understøtter det inkluderende sociale samvær, hvorimod "tag selv- pædagogikken" i nogen grad giver visse børn (særligt drenge) råderum til at dominere, mens andre "presses" (tendentielt pigerne og nok især piger med etnisk minoritetsbaggrund).
- Af spørgeskemaerne, fokusgruppeinterviewene og de narrative interview fremgår det, at der i personalegrupperne generelt set eksisterer en "community"-forståelse af klubbens funktion i lokalområdet. Medarbejderne ser en nødvendighed i at samarbejde med skole, fritidstilbud og sociale myndigheder. Medarbejderne ser klubben som en aktiv kulturinstitution i børnenes liv og nærmiljø. Klubben kan i bedste fald ses som integrator og netværksskabende for børnene.
- Af spørgeskemaerne, fokusgruppeinterviewene og de narrative interview fremgår det, at personalet har fokus på forældresamarbejde. Medarbejderne er proaktive og tager over for hjemmet afsæt i den enkelte unges trivsel i klubben og for udviklingen af relationer mellem unge og voksne.
- Af spørgeskemaerne og fokusgruppeinterviewene fremgår det, at personalet ønsker øget kommunal bevågenhed omkring mål, rammer og vilkår for inklusion i klubregi. Medarbejderne oplever en manglende koordinering og styring af indsatsen omkring inklusion.
- Af spørgeskemaer og fokusgruppeinterview fremgår det, at personalet ser uddannelse som led i et fagligt løft, der kan medvirke til at forebygge eksklusionsprocesser i klubregi. Medarbejderne ser endvidere mulighed for sparring, støtte til erfaringsopsamling og udveksling af viden/information om de unge med tværfaglige samarbejdspartnere, primært lærerne, som en nødvendighed for at kunne optimere arbejdet med inklusion.

3.2 I skolerne

- Af spørgeskemaerne, fokusgruppeinterviewene og videooptagelserne fremgår det, at inklusionens udfordring fra et lærerperspektiv synes at være: dilemmaet mellem at give klassens sociale fællesskab opmærksomhed (tid) og at kunne nå de faglige mål. Lærernes undervisningspraksis veksler typisk mellem korte oplæg i plenum efterfulgt af individuel opgaveløsning, hvor læreren yder hjælp til den enkelte elev. Dialog i mindre grupper, elevoplæg og øvelser ses mere sjældent i videomaterialet. Didaktikken synes tendentielt at være individfokuseret, hvorved muligheden for at understøtte differentierede fællesskaber og hermed børnenes evne til at samarbejde og hjælpe hinanden internt falder i baggrunden.
- Af spørgeskemaerne og fokusgruppeinterviewene fremgår det, at lærerne generelt set oplever, at organiseringen i lærerteam styrker inklusion.

Lærerne angiver, at teamstrukturen understøtter: samarbejdet, opstillingen af nye mål, giver mulighed for vidensdeling, evalueringen af læringen, sagsbehandling og muliggør ensartede regler for klassen. Men teamorganiseringen opleves også hæmmende for lærernes "fag-faglige" udvikling og begrænsende for vidensflowet fra andre teams, hvilket kan have en negativ indflydelse arbejdet med inklusion.

- Af fokusgruppeinterviewene fremgår det, at lærerpersonligheden opleves som en væsentlig resource i mødet med eleverne. At eleverne møder den enkelte lærers personlige udmøntning af teamets værdier, regler og forskelligheden i at tænke, tro og mene skaber grobund for gode diskussioner og autentisk samvær mellem lærer og elever. Lærernes interne forskellighed ses som en mulighed for øget refleksivitet og spejling hos eleven i forhold til temaer som: individ – fællesskab", rummelighedens grænser og sociale normer. Imidlertid ser lærerne ikke hinanden undervise, så mødets dannespotentiale fremkommer snarere vikårligt end bevidst didaktisk reflekteret og indarbejdet i undervisningen.
- Af spørgeskemaerne og fokusgruppeinterviewene fremgår det, at lærerne har forskellige erfaringer med/holdninger til forældresamarbejdet. Samarbejdet med forældre anskues som væsentligt i nogle klasser og skoler og mindre vigtigt for børnenes skolepræstationer i andre. Typisk opleves forældrene enten som ressourcestærke, initiativtagende og involverede i klassens sociale liv eller også som initiativløse, afventende og ressource svage. Der synes at ligge forskellige holdninger og praksisser bag samarbejdet med forældrene, som med fordel kunne afdækkes. Fra en inklusionsvinkel udgør forældrene en uopdyrket ressource i visse klasser/skoler, som kunne mobiliseres i arbejdet med inklusion. En styrkelse af eksempelvis forældrenetværket må formodes at have en forebyggende funktion for eksklusion i skolen.
- Af spørgeskemaerne og fokusgruppeinterviewene fremgår det, at lærerne oplever de fysiske rammer (klasserummet) som en direkte begrænsning for styrkelsen af differentierede fællesskaber og mangfoldige læringsmiljøer. Lærerne peger på, at flere muligheder for holddeling, afskærmning, grupperum, faglokaler med bedre faciliteter og tolærerordninger ville kvalificere arbejdet med inklusion betragteligt.
- Af spørgeskemaerne og fokusgruppeinterviewene fremgår det, at lærerne har varierede erfaringer med tværfagligt samarbejde. Enkelte har haft et vigtigt og tæt samarbejde med klub, støttecenter og forældre om elever med vanskeligheder, mens andre ikke kender klubbens medarbejdere og som heller ikke mener, at deres børn i særlig grad gør brug af klubtilbuddet. Materialet afslører, at for de særligt eksklusionstruede børn udgør klubben en kompenserende funktion; eksempelvis i forhold til forældrerollen. Skolens interne AKT vurderes af lærerne som havende ringe effekt, idet det ofte kommer for sent i gang, og ses som et langsomt system med kapacitet til et meget begrænset antal elever.
- Af spørgeskemaerne og fokusgruppeinterviewene fremgår det, at lærerne efterspørger efteruddannelse og kurser som led i et fagligt løft, der kan medvirke til at forebygge eksklusionsprocesser i skolen. Den faglige udvikling ønsker lærerne følger deres opgaver, så de rent faktisk er fagligt kvalificerede

til at undervise i f.eks. specialfunktioner som "sprogværkstedet" - og mere generelt får udnyttet deres viden bedre fra deres linjefag. Eventuelle uddannelses tiltag ses gerne rekvireret i samarbejde med skolen og organiseret med udgangspunkt i lærernes aktuelle behov - som praksisudvikling.

- Af spørgeskemaer, fokusgruppeinterview og videooptagelser fremgår det, at "inklusionens didaktik" ikke fremstår som en fælles reflekteret og praksisforankret viden, idet succes historier og vanskeligheder med inklusion omtales som "enkelte episoder", hvorved børnenes vanskeligheder individualiseres, snarere end at blive set som mønstre og mekanismer, som skolens er medansvarlig for og giver vækstbetingelser.

3.3 I lokalmiljøerne udenfor klub og skole³

- Af de visuelle narrativer fremgår det, at nærområder udenfor skole og klub, kan være steder, hvor det ikke er rart at opholde sig. Det er ikke oplyst præcis, hvad der gør disse steder til 'farlige' eller ikke så rare steder at opholde sig. Men den viden der ligger i dette 'rum', er viden, der indikerer rammer og grænser for oplevelsen af personlig mobilitet og sikkerhed.
- Af de visuelle narrativer fremgår det, at boligblokken eller værelset derhjemme ligeledes er i søgelyset hos nogle unge, idet de igen fortæller historier om, hvor 'ikke rart', der er disse steder.
- Af de visuelle narrativer fremgår det, at andre steder der rummer betydning for oplevelsen af tilhørsforhold er tidligere bosteder, butikcentre samt religiøse lokaliteter som moskeer.

4. Indikatorer

Med udgangspunkt i de ovenstående konklusioner vil fokus nu skifte til indikatorer, der peger på relevante pædagogisk didaktiske indsatser. Der peges på to prioriterede, og efter NVIE konsulenternes vurderinger, væsentlige indikatorer indenfor hvert enkelt af de tre niveauer: individ/fællesskab, gruppeniveau, institutionsniveau.

Indikatorerne repræsenterer sociale processer i skole, klub og lokalmiljø, og de iagttages i et bestemt inklusionsperspektiv, der udspringer af projektets teoriforståelse (jf. afsnit 6). Projektets grundlæggende antagelser om inklusion – eksklusion⁴ fremgår med kursiveret skrift. Herunder er indikatorerne formuleret som spørgsmål til refleksion og videre undersøgelse i overordnet kommunalt regi og i lokalt institutionsregi.

4.1 Individ/fællesskabs indikatorer:

Dannelse af fællesskaber er en forudsætning for dannelse af individer

- I hvor høj grad er der de unge imellem udviklet kendskab til hinanden som forskellige i egen ret - og som respektfulde aktører i forpligtende

³ Konklusionerne til dette afsnit kan drages på baggrund af de dele af datamaterialet, som er indsamlet via metoderne: visuelle narrativer og narrative interviews.

⁴ Projektets antagelser, dvs. den kursiverede skrift i afsnit 4.1 er hentet fra Bent Madsen (2005, p. 209)

sociale sammenhænge?

Inklusion kræver adgang til "differentierede fællesskaber" (= læringsfællesskaber, der er åbne og fleksible som udviklingsrum)

- I hvor høj grad har de unge erfaringer med at være betydningsfulde aktører i sociale fællesskaber, såvel interessefællesskaber som arbejdsfællesskaber?

4.2 Gruppeniveau

Sociale kompetencer kan både bidrage til in- og eksklusion, idet sociale kompetencer netop læres i sociale kontekster, hvor bestemte sociale processer gør sig gældende som "adgangsbillet" for dem, der behersker "koderne", dvs. åbner eller lukker for deltagelse i fællesskaber.

- I hvilken grad har de unge adgang til handlestrategier, der aktivt åbner for egen og/eller andres deltagelse – uden at det er på bekostning af den unges integritet eller fællesskabets rummelighed?
- I hvilken grad har de unge adgang til læringsrum, leve og væresteder, som de sætter pris på og kan udvikles i? Hvornår, hvordan og hvorledes?

4.3 Institutionsniveau

Det er en rettighed at modtage den nødvendige støtte til sin udvikling i et socialt miljø af jævnaldrende og kompetente voksne

- I hvor høj grad er der i lærerteamet og i klubbens personalegruppe udviklet et fælles metaniveau (teoretisk forståelse og faglig(e) tilgang(e)) om in- og eksklusionsprocesser, som kan indfange de sociale processer som mere end enkeltstående, konkrete situationer?
- I hvilke grad er der i skole- og klubregi udviklet ejerskab for målsætninger, der kan udbygge samarbejdet gensidigt - omkring indsats i forhold til grupper og i forhold til de enkelte unge?

5. anbefalinger

Projektkonsulenternes anbefalinger udspringer af konklusionerne i afsnit 3 og indikatorerne i afsnit 4. Anbefalingerne har både general og konkret karakter, men er tænkt operationaliserbare på kortere og længere sigt.

Individniveau

- Styrke den enkelte elev/unge i at forstå sig selv som aktør i fællesskabet samt styrke fællesskabet, idet dette er en forudsætning for læring og udvikling for individet. Styrkelsen kan evt. ske gennem personalets empatiske involvering i og synliggørelse af, hvilke fællesskaber eleven/den unge indgår i og bidrager til på godt og ondt, samt mulig undersøgelse af hvilke potentielle fællesskaber eleven/den unge ønsker at tage del i.

Gruppeniveau

- Styrke elevernes/de unges socialitet (forhandlings- og konflikthåndteringskompetence) i de læringsmiljøer, de færdes i. Det kan ske via skolens/klubbens særlige opmærksomhed på udviklingen af differentierede

læringsmiljøer.

Institutionsniveau

- Styrke vidensflowet til - og vidensdelingen på tværs af institutioner (skole, klub, forældre, videnscentre mv) gennem kendskab til den kommunale organisering af samarbejdet om inklusion.
- Kvalificere de fysiske rammer omkring læringsfællesskaber, særligt i skolen - via mulighed for holddeling, fleksibel ruminddeling, adgang til grupperum, faciliteter i særligt indrettede værksteder eller faglokaler, tolærerordning mv.

6. Inklusionens didaktik - en teoretisk ramme

Pilotprojektet tager afsæt i en forståelse af *inklusion* og *didaktik*, der bygger på Susan Tetlers indkredsning af "rummelighedens didaktik" fra artiklen "*Social Integration: om at mestre forskelligheden*" 1998 og Bent Madsens bog "*Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*" 2005.

Disse to forskere har udviklet begrebsliggørelser, der indfanger inklusionens dilemmaer og udfordringer i en pædagogisk sammenhæng og perspektiv. Disse teoretiske afsæt vil kort blive beskrevet i nærværende kapitel.

Det skal understreges, at "inklusion - eksklusion" som begrebspar i pilotprojektet bliver forstået som et *dynamisk, komplekst fænomen af proceskarakter, der er umuligt at fastholde som absolutte og sætte på formel*. Ikke desto mindre kan fænomenet beskrives teoretisk og empirisk, og der kan gives bud på, hvad der befordrer inklusion i pædagogisk øjemed.

6.1 Inklusionens didaktik i såvel klub som skole

Inklusionens didaktik er et begreb som i pilotprojektet omfatter såvel klub som skole. Didaktikbegrebet skal forstås bredt, og altså ikke kun knyttet til formel undervisning. Når begrebet "rummelighedens didaktik" gennemgås i det følgende, er det tydeligt, at begrebet er udviklet i skolesammenhæng. Imidlertid omfatter pilotprojektet, som beskrevet, såvel skole som klubtilbud, og af den grund skal Susan Tetlers begreb for "rummelighedens didaktik" udvides til også at gælde for klubtilbuddene.

6.2 Susan Tetler: Rummelighedens didaktik

Med udgangspunkt i at skolen er et socialt mødested, der skal befordre, at den fysiske nærhed og kontakt mellem elever også udvikler sig til sociale relationer præget af gensidighed, argumenterer Tetler (1998) for, at "rummelighedens didaktik" må bestå af flg. delelementer:

1. Erkendelse af og respekt om forskellighed
2. Hjælpsomhed som kultur
3. Kompetence til forhandling og konfliktbearbejdning, udvikling af socialitet
4. Deltagelse i arbejdsfællesskaber

En vigtig forudsætning for at social integration kan finde sted afhænger af, om kulturen i skolen er præget af "individorienterede sociale miljøer" eller "gruppeorienterede sociale miljøer". Tetler skriver:

“Forskellen består ikke primært i, at sådanne personer (eksklusionstruede, red.) i disse sammenhænge opfattes som mindre anderledes, men i at vanen med at vælge fra ikke er blevet grundlagt”
(Tetler, 1998:6)

For at udvikle gruppeorienterede sociale miljøer, kræver det, at klasserumskulturen kan håndtere og benytte sig af individers forskellighed, dvs. erkende forskelligheden og dens betydning og kunne vurdere disse forskelligheders potentiale som henholdsvis mulighedsgivende eller begrænsende for den samlede klasse (Ibid, p.7).

Hjælpsomheden, som Tetler har i fokus, handler om elevernes mulighed for og parathed til at træde understøttende ind i forhold til hinanden, så den faglige og den sociale dimension kan gå op i en højere enhed. Det betyder at lærerstøtten til den “eksklusionstruede” elev ikke må isolere denne fra klassefællesskabet, så der udvikles et “bubblekid” (Ibid, p. 8). I stedet må læringsmiljøet inddrage eleverne, så de kan støtte hinanden på “naturlige” måder, dvs. måder der ligeledes medfører styrkelse af de sociale relationer eleverne imellem. Elevers samarbejde kan udvikle faglige som sociale kompetencer på samme tid, når blot respekten for hinanden er etableret og opretholdes. De processer Tetler beskriver her, kan perspektiveres til Vygotskys begreb om “zonen for nærmeste udvikling”, hvor børns udvikling understøttes af en mere kompetent anden, på baggrund af et socialt, kognitivt, affektivt og tidsmæssigt afstemt samspil (jf. (Bråten 2006).

Tetler lægger stor vægt på samarbejdet eleverne imellem, idet hun betoner, at det er her børn tilegner sig sociale evner og kulturel forståelse (Tetler, 1998:9). Samspillet mellem “ligeværdige” (= unge) er typisk reguleret af andre handlingslogikker sammenholdt med samspillet mellem unge og voksne. De førstnævnte er præget af *forhandlende, forførende og påvirkende* handlinger, mens ung/voksen interaktionerne generelt reguleres mere af *konstaterende, befalende og argumenterende* handlinger (Ibid). Tetlers pointe er at samspillet mellem jævnaldrende er vigtigt, idet forhandlingerne her er reelle og udvikler den kommunikative kompetence. Det pædagogiske miljø må etablere udvidede samspilsmuligheder for de jævnaldrende, hvis den sociale, kulturelle og kommunikative kompetence skal udvikles optimalt. Læringsmiljøet skal i den sammenhæng tilgodese elevernes udvikling af *socialitet* forstået som en proces, hvor elevens behov for både anerkendelse og social integration varetages. Den enkelte elev må have sine individuelle behov for tryghed, nærhed og værdsættelse dækket. Men miljøet må ligeledes understøtte elevernes udvikling af sociale kompetencer, herunder kunsten at omgås “det fremmede” - og således medvirke til social inklusion.

Deltagelsen i et arbejdsfællesskab er i skolen primært blevet til et spørgsmål om det “faglige”, “(...) og så er der det “sociale” - hvis tiden ellers tillader det” (Ibid, p. 10). Tetler pointerer, at fra et lærerperspektiv tenderer det faglige og det sociale at være i evig kamp, og at skolens “indholdsdimension” (skolens faglige

værdigrundlag) og “processuelle dimension” (de interpersonelle relationer) ikke tildeles samme opmærksomhed. Hun siger, at en gruppe udspurgte lærere: “(...)ikke (er) præcise, når de skal definere, hvilke “strategier” de konkret tager i anvendelse for at give udviklingen af sociale relationer tilstrækkeligt rum. Det overlades i høj grad til eleverne selv - ud fra en antagelse om, at eleverne er så sociale, at det finder de ud af selv” (Ibid, p. 10).

Tetler peger på, at man må forbinde den kundskabsmæssige og den processuelle dimension bedre, og mener at det er frugtbart at skelne mellem “samvær” og “samarbejde” - hvor samarbejdet altid rummer et mål, mens samvær er en social aktivitet uden et bestemt afgrænset mål. Hvor samværet er en nødvendig forudsætning for elevens sociale udvikling, er samarbejdet rammen for både elevens faglige og sociale udvikling (Ibid, p.11). Begge typer af socialt samspil er vigtige for elevens trivsel, læring og udvikling og for udviklingens af en inkluderende didaktik.

6.3 Bent Madsen: Målperspektiver i social inklusion

Bent Madsen (2005) beskriver, at social inklusion: “(...) er udtryk for sociale og pædagogiske bestræbelser på:

- *At udvide og differentiere normalitetsforventninger, som de kommer til udtryk i målsætninger for samfundets velfærdsinstitutioner.*
- *At udvikle social diversitet (mangfoldighed) som en samfundsmæssig værdi, der skal afspejle sig i alle samfundets institutioner. Det betyder, at den kulturelle og sociale diversitet, der karakteriserer det moderne samfund skal afspejles i den enkelte daginstitution og skole. Social diversitet anerkendes således som en værdifuld forudsætning for det enkelte barns læring og udvikling.*
- *At skabe betingelser for alles sociale deltagelse i såvel institutionelle som ikke-institutionelle fællesskaber af jævnaldrende og betydningsfulde voksne. Et centralt perspektiv er at imødegå ekskluderende mekanismer - både de strukturelle og de relationelle - og udvikle lige adgangsforhold (medborgerperspektivet).”*

(Madsen, 2005: 209)

Bent Madsen ser social inklusion som en række processer, som har flg. faglige kendetegn:

- *“Dannelse af fællesskaber er en forudsætning for dannelse af individer. Det er de professionelle aktører i det institutionelle miljø, der i udgangspunktet har hovedansvaret for at skabe de nødvendige sociale betingelser for menneskelig udvikling og forandring. Når relationen mellem barnet og fællesskabet bliver konfliktfyldt, er det ikke individet alene, der er genstand for forandring. Det sociale miljø er i lige så høj grad forandringens genstand. Fællesskaber og sociale organisationer kan i dette perspektiv udvikles lige så vel som individer.*
- *Muliggørelse af differentierede differentierede fællesskaber inden for normalinstitutionens rammer for at skabe lærings- og udviklings-rum, der er åbne og fleksible. Et fællesskab er i denne betydning et fællesskab af*

fællesskaber, hvor der er adgangsmuligheder til flere typer af mindre fællesskaber, der gør det muligt at opnå erfaringer i forskellige roller og positioner.

- *Social deltagelse anses som en grundlæggende forudsætning for læring. Mulighederne for læring og udvikling afspejler sig i de muligheder for social praksis, der er til rådighed for den lærende. Læring finder sted i bestemte sociale kontekster og ses endvidere i sammenhæng med sociale kompetencer. Det kræver bestemte sociale kompetencer at være deltager i bestemte sociale kontekster, samtidig med at disse sociale kompetencer er resultatet af selv samme deltagelse. På denne måde er sociale kompetencer på en og samme tid udtryk for mekanismer, der både virker inkluderende og ekskluderende.*
- *Social inklusion betyder, at de menneskelige og materielle ressourcer skal stilles til rådighed i den sociale arena, hvor barnet lever sit hverdagsliv, dvs. i familie, daginstitution, skole og nærmiljø. Ressourcerne skal komme til barnet - barnet skal ikke flyttes til ressourcerne. Det er en rettighed at modtage den nødvendige støtte til sin udvikling i et socialt miljø af jævnaldrende og kompetente voksne.*
- *Det er en grundlæggende antagelse, at børn og unges oplevelser og erfaringer med at blive ekskluderet forringer deres mulighed for læring og udvikling. Derfor er social inklusion udtryk for bestræbelser på at imødegå segregering (udskillelse) og i det hele taget modvirke alle former for ekskluderende processer i det institutionelle miljø. Det betyder, at en permanent segregering af børn til særlige og isolerede foranstaltninger på grund af deres anderledeshed anses for at forringe barnets udvikling- og læringsbetingelser. Derimod anerkendes det, at børn med særlige behov - lige som deres jævnaldrende - har de samme behov for at være sammen med ligestillede i forskellige situationer, men inden for rammerne af et fællesskab af jævnaldrende (differentierede fællesskaber)”*

(Madsen, 2005:209f)

6.4 Inklusionens didaktik – en institutionel udfordring

Madsen og Tetler betoner hver fra deres perspektiv (skole- og socialpædagogisk perspektiv) facetter ved inklusionsbegrebet, og sætter det i relation til fællesskabers mulighedsbetingelser i institutionsregi. Samtidig hermed belyser de det pædagogiske og institutionelle ansvar og nødvendigheden af en faglig udvikling, der tager inklusionens mekanismer alvorligt, hvis individet og fællesskabet skal have bedre mulighedsbetingelser.

7. Undersøgelhedsdesign

7.1 Den indsamlede empiri - et overblik

Nedenstående empiriske undersøgelser er iværksat med henblik på at indsamle data, der kan belyse “inklusionens didaktik” i relation til tre udvalgte undersøgelsesfelter:

1. Skolen som deltagelsesarena
2. Fritidsinstitutionen som deltagelsesarena
3. Ikke institutionaliseret fritidsarena.

Undersøgelsesfelterne er koblet til tre undersøgelsesniveauer, der omfatter:

1. Formel læring (didaktisk tilrettelagt)
2. Fællesskabet som læringsmiljø (forholdet individ - fællesskab)
3. Uformel læring i selvorganiserede sociale kontekster.

Den grafiske afbildning af projektets undersøgelsesdesign, kan ses på næste side.

Skema over undersøgelsesfelterne i projektet:

<i>Undersøgelses-felter</i>	Skolen som deltagelses-arena	Fritidsinstitutionen som deltagelses-arena	Ikke-institutionaliseret fritids-arena
Formel læring Didaktisk tilrettelagt	Fagligt og didaktisk tilrettelagt læringsrum Læreren som aktør Indikatorer for en inkluderende didaktik	Pædagogisk tilrettelagt læringsrum Pædagogen som aktør Indikatorer for en inkluderende pædagogik	
Fællesskabet som læringsmiljø (forholdet individ-fællesskab)	Klassefællesskab: Eleven som aktør i undervisnings-mæssige sociale kontekster Indikatorer for inkluderende læringsmiljøer	Gruppefællesskab: Den unge som aktør i planlagte og pædagogisk styrede sociale kontekster. Indikatorer for inkluderende pædagogiske miljøer	
Uformel læring i selvorganiserede sociale kontekster	Eleven som aktør i ikke-undervisnings-mæssige aktiviteter og grupper. Indikatorer for lærings/kompetence-potentialer i selvorganiserede fora	Den unge som aktør i ikke-planlagte og spontant organiserede aktiviteter og grupper Indikatorer for lærings/kompetence-potentialer i selvorganiserede fora	Selvorganiserede aktiviteter og samvær uden for skole, fritidsinst. og familie. Den unge som aktør i selvorganiserede fællesskaber i ikke-institutionelt regi Indikatorer for identitet, fællesskaber, kompetencer

7.2 Analytiske greb

I forsøget på at indfange de forskellige indikatorer for in- og eksklusion, der findes i de undersøgte læringsmiljøer, har flg. spørgsmål indgået i analysen af datamaterialet:

1. Kompetence

Hvilke personlige, sociale og faglige kompetencer udvikles i de forskellige deltagelsesarenaer?

2. Inklusion/eksklusion

Hvad er kriterierne for inklusion og eksklusion i de forskellige deltagelsesarenaer?

3. Positionsskift

Hvilke faktorer er afgørende for at kunne skifte position i den enkelte arena?

Hvilke sammenhænge kan identificeres mellem positioner på tværs af arenaer?

Hvordan konstrueres udsatte positioner for den enkelte elev/unge?

4. Identitet

Hvilken betydning har positioner og relationer for elevens/den unges identitetsdannelse?

7.3 Undersøgelsesmetoderne indbefatter:

- Spørgeskemaer
- Fokusgruppeinterviews
- Narrative interviews
- Visuelle narrativer om inklusion og eksklusion i være - og læremiljøer
- Videoptagelser i skole og klub

7.3.1 Spørgeskemaer og fokusgruppeinterviews

Spørgeskemaer og fokusgruppeinterviews behandles samlet, idet spørgeskemaerne udgjorde baggrunden for de senere udarbejdede fokusgruppeinterview.

Spørgeskemaerne undersøgte temaerne: undervisning og inklusion, samarbejdsformer, fysiske rammer, ressourcer, faglig viden, efteruddannelse og tværfagligt samarbejde.

Fokusgruppeinterviewene var af en times varighed og tog afsæt i nedenstående fire spørgsmål (jf. afsnit 3 i "Undersøgelsesdesign for "Inkluderende Læringsmiljøer. Pilotprojekt 2007 - 08"):

1. Hvordan samarbejder fagpersonerne med forældrene, og hvilken betydning har det for det inkluderende/ekskluderende miljø - eksempelvis i klassen?
2. Hvilken tilgang har fagpersonen til det at arbejde med både individ og fællesskab, og hvilken afsmitning har det på omfanget af et inkluderende miljø?
3. Hvilke perspektiver har fagpersonen på inklusion og eksklusion, og hvordan viser det sig i interaktionen med børnene?
4. Hvordan ser fagpersonerne på det tværfaglige samarbejde mellem skole og fritid, og har det indflydelse på de inkluderende og ekskluderende miljøer, der skabes i skole og fritidssammenhæng?

7.3.2 Narrative interviews

De unges og de professionelles selvforståelse, er blevet belyst ved hjælp af den narrative metode.

Interviewene med de unge tog afsæt i nedenstående fire undersøgelsesspørgsmål (jf. afsnit 3 i "Undersøgelsesdesign for "Inkluderende Læringsmiljøer. Pilotprojekt 2007 - 08"):

1. Hvordan påvirkes og påvirker det enkelte barns fortælling om sig selv, andres egen fortælling - og fællesskabets narrativ, og hvad betydning har det i forhold til, hvorvidt

- miljøet i en gruppe er inkluderende eller ekskluderende?
2. Hvordan korresponderer den enkeltes selvforståelse med gruppens syn på den enkelte?
 3. Hvilken betydning har sprogbrug og omgangsformer for den enkeltes mulighed for deltagelse, - de dominerende sprogekoder?
 4. Hvad styrer fællesskabet, - frygt eller nysgerrighed for det anderledes, og hvordan betragtes begrebet "modig" i denne sammenhæng?

At anvende narrativer er en metode til indsamling og dokumentation af oplevelser, som de huskes, relateret til en aktuel nutid, hvor forventninger til fremtiden uvilkårligt vil gøre sig gældende. At fortælle narrativer er en helt grundlæggende måde for mennesket at organisere erfaringer og læring på, og derfor er narrativer meget anvendelig som element i en dokumentation. Da alle mennesker ydermere har forudsætninger for, og erfaringer med, at fortælle, er narrativ metode oplagt at inddrage i mange forskellige sammenhænge og i flere forskellige former.

Det, der fortælles om i narrativer, er i særlig grad elementer fra menneskelivet, hvor især sociale og følelsesmæssige dimensioner kommer i forgrunden, sådan som de nu engang opleves af fortælleren eller protagonisten. Narrativer er altså livet set fra et subjektivt og personligt forankret perspektiv og ikke nødvendigvis 'sandheden', men til gengæld giver narrativer netop et billede af, hvordan det sociale opleves i et personligt perspektiv. Da der af denne grund ikke kan tales om en sand oplevelse, som vi kender det fra f.eks. fysikkens verden, er det i stedet relevant at tale om 'sandsynligheden' for at dette eller hint er troværdigt. At afgøre dette gøres blandt andet i de dialoger lærere, pædagoger og andre professionelle har med børn og unge hver eneste dag i institution og skole. Men det selvfølgelig også en aktivitet, der udfolder sig børn og børn, unge og unge samt voksne og voksne imellem.

Når narrativer er anvendt i dette projekt, er det baseret på den antagelse om, at de der ved mest om, hvordan inklusive og eksklusive processer forløber i 'børne- og ungdomshøjde' er de unge selv. De er eksperter her. Derfor har det været vigtigt at 'give dem stemme', som det udtrykkes i mange sammenhænge i disse år.

7.3.3 Visuelle narrativer om inklusion og eksklusion i være - og læremiljøer

Om metoden: visuelle narrativer.

At arbejde med visuelle narrativer, eller 'photo voice', som det hedder på engelsk, er en relativ nyetableret måde at arbejde med narrativer på. I al sin enkelhed er denne aktivitet baseret på at skabe billedfortælling(er) i stedet for mundtlige fortalte narrativer. En af fordelene med denne metode er, at børn og unge, umiddelbart og relativt hurtigt uden nogen særlige forudsætninger med digitale kameraer, kan skabe dokumentation for dialog og fortællinger, om det, der fotograferes og dermed deres oplevelser og erfaringer.

Om anvendelse af 'visuelle narrativer'.

Visuelle narrativer om inklusion og eksklusion er en oplagt dokumentationsform, der i høj grad fokuserer på noget, der måske er kendt viden, men også ofte mere eller mindre tavs viden for børn og unge selv. For mange børn og unge vil kunne udpege steder på skolen, lokalområdet eller i distriktet, hvor de er trygge, utrygge, eller absolut ikke har lyst til at være, uden måske præcist med ord at kunne sige, hvad det er, de oplever. Det er ydermere aldeles ikke sikkert, at de voksne har en fornemmelse af, eller kender noget til dette perspektiv. At dokumentere sådanne steder, ikke kun med billederne, men også med en efterfølgende dialog om billederne, er oplagt en vej til at tydeliggøre, ikke kun 'sorte pletter på skolen og i nærmiljøet', men nok så vigtigt at få igangsat ændringer af forholdene. Opgaven for 'fotograferne' og 'dokumentaristerne' var eks. at tage billeder af steder, der fortæller noget om:

- inklusion og eksklusion
- bedst og værst
- behagelige og ubehagelige
- imødekommende og ikke imødekommende
- pirrende udfordrende og kedelige ligegyldige

Billederne kan bruges, efter de er taget eksempelvis af 'arbejdsgrupper' på to til tre børn/unge, i en dialogproces i gruppen eller klassen, hvor disse kan drøftes, kommenteres, prioriteres og udvælges. Det er ligeledes oplagt, at billederne samles i billedbøger akkompagneret af kommentarer og evt. inddrages i aktiviteterne på skolerne og i klubbernes aktiviteter.

7.3.4 Videoptagelser i skole og klub

Der er optaget video af de tre 7. klassers undervisningsmiljø og deres frikvarterer og af disse unges klubliv efter skole.

Filmfotograf Torben Bjerre har for Århus Kommune udført videoptagelser over en dag i ca. 4 timer timer hvert sted. Materialet er i samarbejde med udviklingskonsulent Marianne Berthelsen, Århus Kommune, blevet redigeret til ca. 7 timers uddrag af livet i skole- og klubregi. Optagelserne er sket efter en guideline indeholdende flg. temaer:

1. De relationelle perspektiver
2. Udsatte positioner
3. Læringsmiljøer

Analysen af materialet er søgt anskueliggjort i et skema og slutteligt opsamlet i en kort konkluderende redegørelse i afsnit 6.

8. Opsummering af empiri

Præsentationen af den bearbejdede empiri skal læses som eksemplariske fremstillinger af de mest signifikante fund og ikke som en fuldstændig gengivelse af og redegørelse for datamaterialets kompleksitet.

8.1 Spørgeskemaer og fokusgruppeinterviews

Analysen af spørgeskemaer og fokusgruppeinterview er struktureret efter analyse spørgsmål, der er gengivet i afsnit 7.3.1. Der fremlægges et eksempel på et fokusgruppeinterview fra en klub.

8.1.1 Forældresamarbejde i klubregi

Ad. 1: Forældresamarbejde i et inklusionsperspektiv.

Samarbejdets betydning for det in/ekskluderende miljø i klubben understreges særligt af personalet (6 interviewpersoner) i forbindelse med den vidensoverdragelse om den enkelte unge, der er behov for, når denne skifter institution. Samarbejdet opleves hæmmet af, at der mangler en fast kommunal procedure for, *“hvordan man overfører viden om et barn ved overgange”* (udskrift s. 4). Endvidere er forældresamarbejdet hæmmet af forældrenes grad af information/viden om klubtilbuddet: *“Nogle forældre mangler også information om, hvad forskellen er på SFO, fritidshjem og klubben. Forældrene kommer ikke så meget her, som de f.eks. kom i SFO'en, og hvor man derfor havde en daglig udveksling om barnets hverdag med pædagogerne”* (udskrift s. 4). Forældrene er reelt ikke tilstede i hverdagen, som det er tilfældet med yngre børn i andre institutionstyper. Forældrenes lave deltagelsesgrad kan også skyldes, deres udsatte og måske følelsesmæssigt “slidte” position som “handicapforældre”: *“(…) for nogle forældre med H-børn (handicappede børn red.), så er de måske nået et mæthedspunkt mht. at fortælle institutioner historien om deres barn. Så det er os selv, der skal kontakte sagsbehandler, skole og forældre.”*

Personalet bruger udtrykket “forventningsafstemning” som en vigtig forudsætning for et vellykket samarbejde; hvad er det fælles mål? Hvad kan man forvente af hinanden og hvilken vej skal man gå? Hvad er succeskriterierne for barnets inklusion i klubtilbuddet? Den gensidige forhandling af den pædagogiske opgave og det fælles ansvar herfor, mener personalet skal afstemmes mellem den enkelte, personalegruppen, forældrene og skole og andre eksterne samarbejdspartnere.

8.1.2 Individ og fællesskab i klubregi

Ad 2 og 3: Fagpersonernes tilgang til at favne både individ og fællesskab - i et inklusionsperspektiv.

Personalet redegør for, at læring af sociale kompetencer er den helt centrale målsætning i arbejdet med de unge. Midlet til at opnå målet varierer alt efter konteksten og den enkelte unge, men værdierne bag arbejdet tager afsæt i de unges lyst, præferencer og interesser, kompetencer, venskaber og frivilligheden til at vælge fra og til. På den vis er oppositionen individ/fællesskab ophævet, idet læring af social kompetence implicerer såvel individet som fællesskabet. Men der er dog forskel på, hvem der blandt børnene har position til at vælge fællesskabet til, hvilket sætter særlige grænser for de handicappede unges deltagelse og for deres mulige relationsdannelse og erfaring med ægte venskaber: *“Det er også vigtigt at være opmærksom på, hvad en gruppe kan bære. Nu har vi lige fået nogle børn med meget synlige handicaps. Her er det især vigtigt at sammensætte nogle grupper, hvor accepten er der. Det er muligt, at målet blot er, at de kan være*

sammen. Her afhænger gruppestørrelsen af om det er inklusion eller eksklusion. Men er gruppen lille og overskuelig, kan det lettere blive inklusion” (udskrift s. 3). Personalets betydning understreges hermed, idet de muliggør deltagerbaner for potentielt ekskluderede unge, samtidig med at fællesskabets erfaringer med at rumme “anderledesheder” kan sættes i scene.

Af citatet fremgår det, at gruppens størrelse og dens sammensætning opleves at være en afgørende faktor for, om alle unge kan rummes i det pågældende fællesskab. Når der er planlagte aktiviteter på programmet tager personalet dels afsæt i de unges egen lyst til læring, dels i at vise eksklusionstruede unges kompetencer under former, hvor de fremstår som kompetente deltagere i fællesskabet. Personalet er opmærksomt på deres rolle som *formidlere* af deltagerbaner for børnene. De organiserer sig på måder hvor unge, der ikke kan rummes alene, understøttes af voksentilstedeværelsen, fx under fodboldspil eller andre former for samarbejdskrævende aktiviteter. Personalet er aktive rammesættere, og de prøver at skabe inkluderende mulighedsbetingelser for de unge ved tilrettelægge deres arbejdstider efter, hvornår de “unge med særlige støttebehov” færdes i klubben, altså når fællesskabet særligt behøver en årvågen voksen for at kunne rumme alle.

8.1.3 Tværfagligt samarbejde i klubregi

Ad 3. Fagpersonernes syn på det tværfaglige samarbejde mellem skole og fritid i et inklusionsperspektiv

Personalet giver udtryk for at de i visse tilfælde mangler specifik viden om unge med særlige handicap eller sociale vanskeligheder. De føler sig rådvilde og ved ikke, hvor de reelt kan hente hjælp. De anfører, at hjælpen ofte kommer sent og ufleksibelt i forhold til arbejdet med disse unge. *”Problemet er jo, at man skal have nogle erfaringer, før man kan gøre det samme en gang til. Vi står måske med noget, som vi ikke ved hvad er, og så står vi med nogle symptomer, som vi ikke lige har arbejdet med før”* (Udskrift p. 10). Problemet, mener medarbejderne, kunne håndteres bedre, hvis kommunen havde nogle overordnede retningslinier for klubbernes rolle i inklusionssammenhæng. At der yderligere eksisterede en klar og gennemskelig adgang til videnscentre, faglige miljøers og eksperter specialviden, samt at organiseringen mellem skole og klub muliggjorde kollegial og tværfaglig sparring og vidensdeling. Personalet tilkendegiver et ønske om også at formidle egen faglige viden til relevante samarbejdspartnere både inden for og uden for klubben. Men *”...(f)or rigtig mange børns vedkommende, så aner vi jo ikke, hvem deres lærere er. Hvis vi evt. havde haft nogle kurser sammen, så kendte vi jo hinanden, og vi ville vide, hvem vi skulle kontakte, hvis der evt. skulle være noget med børnene”* (udskrift p. 11). Som citatet viser, efterlyser personalet mere samarbejde med skolens lærere, for mere effektivt at kunne sætte ind overfor ekskluderende processer i den unges institutionsliv.

8.2 Narrative interviews

De to udvalgte interview, der præsenteres i det følgende, er eksempler på unges perspektiver på in- og eksklusion – en synliggørelse eller bevidning af deres oplevelser og fortælling om sig selv.

8.2.1 Historien om "Marwan".

Marwans familiebaggrund:

Marwan er en dreng på 12-13 år. Han bor sammen med sin far og dennes nye kone, samt sine otte søskende i et parcelhuskvarter uden for Århus. Hans forældre er libanesere og Marwan har også boet og gået i skole i Libanon en del af sit liv. Marwan går i en klub som ligger i et socialt belastet boligområde en halv time fra, hvor han bor.

Inklusion og eksklusion i skolen:

Marwan har for nylig skiftet skole, fordi han havde en række konflikter med sin klasselærer. Han oplevede, at lærerne udelukkede de elever, de ikke kan lide. Han skiftede skole, fordi han følte at hans lærer udelukkede ham ved *"ikke at se ham i klassen"*. Marwan mener, at lærerne skal tage det roligt og vide hvad 7.klasses elever kan, hvis de skal have eleverne *"med"* i undervisningen. Han mener, at lærerne skal undervise ud fra det *"niveau 7.klasses elever er på, og hvor kloge de er"* - de må ikke have for høje forventninger.

Han er helt klar på, hvad formålet med skolen er: *"Skolen, dér er jeg kommet for at lære noget"*

For at være med i undervisningen skal man kunne forstå, hvad læreren mener. Marwan har flere gange oplevet, at han ikke forstod, hvad læreren mente med de ord hun brugte. Derfor er han nu begyndt at spørge læreren. Når han har det godt i skolen og forstår, hvad læreren siger, *"er det som om jeg smiler inde i hovedet"*. Marwan fortæller om en anden dreng, der *"føler sig dum og ude af klassen"*, fordi han ikke forstår, hvad lærerne siger, og fordi han er stille og tyk, og derfor bliver drillet af de andre. Pigerne er som regel gode til at hjælpe hinanden, men driller også hinanden, så det ind i mellem betyder, at nogle bliver hjemme fra skolen i op til en uge. Marwan oplever, at især de ældre lærere let bliver sure på eleverne. Den lærer, han havde konflikt med på sin gamle skole, *"ville have, at man skulle være perfekt og blev sur, hvis man ikke kunne finde ud af opgaverne"*.

Inklusion og eksklusion i klubben:

Marwan føler sig godt med i klubben: *"Der er jeg kommet for at have det sjovt"*. Han beskriver klubben som et sted, hvor de *"de er uddannede pædagoger så de ved, hvordan børn er - meget"* i modsætningen til skolen, hvor lærerne mest ser på, *"hvad du laver"*.

Han fremhæver især én pædagog, som han har et særligt nært forhold til. *Du ved godt Lennart, ham holder jeg så meget af - han er meget klog- jeg spørger ham om alt - for eksempel tager jeg en bog jeg har læst.. og han svarer på alt...og Lennart han giver mig rigtigt mange ting.. som jeg så siger i klassen, og så siger lærerne, at det er flot, at jeg kan så mange ting.*

Marwan har ikke taget nogen billeder. Men hvis han havde gjort det, ville han have taget billede på Skagen, ved Grenen, hvor han var oppe sammen med klubben, sådan noget regner han ikke med at komme til at opleve igen.

Selvorganiserede aktiviteter:

Marwan spiller computerspil og fodbold med sine venner. Han har en del danske venner, selv om der ikke er så mange danskere i den klub, han går i. Marwan har ofte venner med hjem.

Marwan har *"en del venner"*, gruppen består af hans *"danske"* venner og andre

venner, han betegner som 90 % danske (lige som han selv). Når man selv er udlænding, skal man være lidt anderledes, når man er sammen med sine danske venner. Man skal passe på ikke at tage det for tungt, hvis man bliver drillet, for det gør danskerne ikke.

8.2.2 Historien om "Louise".

Louises familiebaggrund:

Louise er en pige på 12-13 år som bor sammen med sin mor og stedfar samt to yngre søskende i en forstad til Århus. Louises familie er Jehovas Vidner.

Inklusion og eksklusion i skolen:

Louise opfatter skolen som et sted, hvor man lærer noget for at få en god uddannelse. Hun synes, at lærerne bruger meget tid på at gå rundt og hjælpe dem, der ikke kan finde ud af det faglige.

Louises selvforståelse er, at hun er meget social, fordi det er den tilbagemelding, hun har fået fra lærerne. Hun giver et eksempel på det ved at beskrive, hvordan hun har hjulpet et mindre barn frem i køen, ved skolens frugt- og mad - bod. Hun er derfor glad for, at nogle af lærerne har sagt, at hun burde blive pædagog.

Inklusion og eksklusion i klubben:

Louise går i en klub i et middelklasseområde. Hun er begyndt i klubben, fordi en af hendes venner fra skolen gik der. Hun føler sig godt tilpas i klubben, men beskriver også, at hun har været nødt til at indgå i aktiviteter, hun egentligt ikke havde lyst til, for at få venner f.eks. at spille bordtennis og at klæde sig, så de populære piger synes at hun er interessant. De populære piger i klubben er dem, der klæder sig fint på og bruger make-up. Disse piger opholder sig i klubbens sofa/fjernsynsområde. Louise føler sig nogle gange lidt "*nede*", hvis hun ikke har så mange at være sammen med. Derfor forsøger hun at komme til at være sammen med de populære piger, som hun beskriver som lidt mere "*teen-age-agtige*" end hende selv.

De ansatte i klubben forsøger at sørge for, at man får venner, når man begynder i klubben, ved at introducere børnene for hinanden. Louise har tidligere været lidt skræmt over nogle af drengene i klubben, men denne skræk er forsvundet, fordi hendes mors nye mand har lært hende kampsport.

En god dag i klubben er, når man kan arbejde med nogle kreative ting i et dertil indrettet lokale.

Louise synes, at det man lærer i klubben er at omgås andre end dem, man er vant til, og hvordan man opfører sig overfor andre mennesker.

Selvorganiserede aktiviteter:

Louise har ikke så mange venner med hjem, fordi der er så rodet i hendes hjem: "*vi har ikke så meget overskud til at rydde om derhjemme*", og fordi hendes mor og søskende ofte er syge. Louise er meget taknemmelig over at være blevet inviteret hjem til en veninde uden for klubregi.

Da jeg efterfølgende taler med pædagogerne fra Louises klub, beskriver de familiens religiøse overbevisning, som en forhindring i forhold til, at Louise kan deltage i selvorganiserede aktiviteter. Louise har lige haft husarrest i en længere periode, hvor hun ikke måtte komme i klubben for sine forældre, fordi hun var

blevet set i det lokale center på et tidspunkt, hvor hun skullet have været i klubben. I denne sammenhæng fik pædagogerne ophævet husarresten, så Louise igen kunne komme i klubben.

8.3 Visuelle narrativer om inklusion og eksklusion i være - og læremiljøer

Det vil føre for vidt her at komme ind på, hvordan selve analysen af billederne foregår. Men et kig igennem billederne, med de tilhørende historier om inklusion og eksklusion, afslører som forventet flere interessante aspekter. For eksempel at nærområder udpeges som ikke så rare steder, fordi der kan opleves ubehageligheder; endog skolegården bliver peget på som et sted for eksklusion. Også andre steder, som eks. i klubben, peges der af nogle på computerrummet som et sted, hvor der ikke er rart at være, fordi det kan være et sted, hvor kammerater ikke er rare og på forskellige måder skubber andre ud. Flere visuelle narrativer og historier omtaler så en række positive inkluderende aspekter, som eks. bestemte voksne og særlige aktiviteter. Et eksempel på dette er fællesspisning, der har positiv indflydelse på fællesskabet, fordi denne aktivitet giver mulighed for at deltage, og måske endog opdage, at forskellighed er interessant og udfordrende for lysten til at lære nye kammerater bedre at kende. Interessant er det, at de visuelle narrativer rummer så mange oplysninger om muligheder på de forskellige deltagelsesbaner eller arenaer og ydermere sammen med historierne kommer til at fremhæve væsentlige forhold ved disse.

Nedenstående gives et eksempel på 3 visuelle narrativer produceret af en dreng fra en af distriktets 7.klasser. (Billederne er lettere beskåret).



”Hjemme hos NN. Her sidder jeg en time om dagen. Jeg spiller over internettet, så jeg sidder og spiller med en hel masse fra hele Europa. Vi snakker sammen på engelsk. På en måde møder jeg

hele tiden nye folk – derhjemme”.



”Her synes jeg det er dårligt sted. Fordi det altid er de samme der sidder og spiller, i stedet for at komme op at snakke med os andre. Det er svært at komme i snak med dem dernede. Man kan føle sig udenfor, når de sidder og spiller. Derhjemme snakker man over computer, men her vil jeg gerne snakke med folk i virkeligheden”.



”På nær dårlig pålæg er det rart når vi spiser sammen. Jeg kan godt lide at lave mad når vi flere om det. når vi spiser snakker man med alle mulige forskellige, alt efter hvem man sidder med. i dag snakkede jeg med nogle fra 5 som jeg ellers ikke snakker med fordi vi lige sad sammen, det er fedt”.

8.4 Videooptagelser i skole og klub

Videooptagelserne er under analysen blevet bearbejdet, så de kan placeres i de kategorier for undersøgelsesfelter og deltagelsesformer, som blev præsenteret i figuren i afsnit 7.1. Den følgende præsentation af videomaterialet har til formål at give et overblik over inklusionens didaktik i de relevante undersøgelsesfelter sammenholdt med børnenes deltagelsesbaner. Afslutningsvist vil de kategoriserede fund fra videooptagelserne blive formidlet i form af et kort resume.

8.4.1 Oversigt over videofund i skole og klub

Undersøgelsesfelter og deltagelsesformer:

Skolen som deltagelsesarena, formel læring, didaktisk tilrettelagt

Fagligt og didaktisk læringsrum har individualistisk tilsnit, hvor tendensen er flg.:

- Undervisningsstil: lærerstyring, fokus på "indholds-dimensionen" (jf. Tetler), meget envejskommunikation, spørgsmål - svar logik, der er konstaterende, befalende og argumenterende (jf. Tetler), men som også er opmuntrende, venlig og humoristisk, dog kender læreren altid svaret på forhånd.
- Opgaveløsning centrerer sig om individet: opgaver løses individuelt, dialog ml. lærer og én elev ad gangen – resten mest tavse, elever venter på tur.
- Bordopstilling: typisk enkeltbordsopstilling m. "sidemand". I én skole dog grupeopstilling, men uden udpræget gruppesamarbejde.
- Den individualistiske undervisningskultur brydes glimtvis, når læreren eksempelvis trækker på kollektive oplevelser af samvær som f.eks. ekskursioner, eller tillader børnenes spontane hjælp til hinanden, eller laver forsøg: afprøver teoretisk viden i praksis - hvor mange samarbejder om et fælles mål, hvilket engagerer mange sanser og ikke kun afføder kognitive stimuli.

Fritidsinstitutionen som deltagelsesarena, didaktisk tilrettelagt

Fagligt og didaktisk læringsrum har gruppeorienteret tilsnit, hvor tendensen er flg.:

- Pligter (madlavning, afrydning, opvask), udløser protest og forhandling, men også glæde og stolthed over at deltage. Her kræves samarbejde for at nå et fælles mål.
- Fælles 3. aktiviteter: julegaveproduktion, ridning, spil, photoshop, maling af rollespilsfigurer osv. Stemning er fokuseret og intens. Børn og voksne er opslugte og i proces. Situationer afspejler godt samvær og samarbejde med brugbart produkt til følge.
- Forhandling, med- og modspil fra voksne (at blive hilst på, anerkendende møde: f.eks. kort berøring, putte sig ind til voksen, kammeratlige klap, der viser tilknytning/omsorg for hinanden).
- Konflikt håndtering, voksenintervention på negativt samspil. En samarbejds-situation, der udvikler socialitet (vedholdenhed hos de voksne og tillid hos barnet - ønsker at få problemet talt igennem).
- Hjælp til sociale fællesskaber (pædagog spiller uno og computer-spil med 3 piger og motorisk urolig dreng, flere støder til og er med).
- Frie og fleksible børneinitierede samværsformer, hvor den voksne støder til - interessebaserede fællesskaber.
- Øve sig i billard under voksenguidning. Udvikling af kompetence for spillet.
- Heterogent læringsmiljø (flere sociale funktioner ved f.eks. samme bord: Suppespisning og julegaveproduktion. Krav til at rumme hinanden).

- Humor ofte kontaktform voksne og børn imellem.
- Udpræget kropslighed mellem voksne og unge, der kan signalere: "jeg har set dig", "hej med dig", "du må gerne deltage", "tak for samværet", "vent lidt" osv.
- Gensidig anerkendelse: giver hånd efter spil (pædagog vandt).

Fællesskabet som læringsmiljø (forholdet individ - fællesskab) i skolen

Klassefællesskabet er præget af skolens individualistisk prægede undervisningsformer, hvor gruppefællesskabet træder i baggrunden, og den enkelte elev kommer i forgrunden på godt og ondt. De "utålmodige" elever fylder med snak og opmærksomhedskrævende henvendelser, mens andre elever venter og trættes. Sporadisk ses børnenes egne initiativer til hjælpsomhed og samarbejde. (Jf. i øvrigt kommentarer til afsnit: *Skolen som deltagelsesarena, formel læring, didaktisk tilrettelagt*)

Fællesskabet som læringsmiljø (forholdet individ - fællesskab) i klubben

Gruppefællesskabet er dels præget af "interessegrupper", hvor man opholder sig sammen med dem, der vil det samme som en selv. Dels af "venne/veninderrelationer", hvor man er solidarisk med og knyttet til hinanden.

(Jf. i øvrigt kommentarer til afsnit: *Fritidsinstitutionen som deltagelsesarena, didaktisk tilrettelagt*).

Uformel læring i selvorganiserede sociale kontekster i skolen

- Tendens til kønnede fællesskaber.
- Eleven skal evne at "hænge ud" - vente på deltagelse - stå "stand by".
- Evne at modtage tilbud om fællesskab eller selv initiere eller tilbyde sig til et fællesskab
- Eleverne signalerer tilhørsforhold v. at dele fysisk rum: tæt afstand - eksempelvis klynge sig sammen på borde og stole (slænge sig). Kram og kropslig berøring: eksempelvis klap i ryggen. Spil (kort, computer, bold). Mobiltelefoni. Dele chips. Låne/prøve tøj. Drilleri: eksempelvis "stjæle" ting og udføre verbale, ironiske "overfald", konkurrere, udfordre.

Uformel læring i selvorganiserede sociale kontekster i klubben

- At indtage og dominere et rum, overtage det i kraft af status, alder, (dreng)køn.
- At rumme hinanden (står i kø, spiser, spiller, taler sammen på tværs af alder, køn, etnicitet)
- Slås for sjov - prøve kræfter med -, udfordre og bekræfte relationen (kropslig forhandling)
- Aktiviteter overskrider i flere situationer køn, alder, etnicitet og fordrer samarbejde, men på samværets præmisser (Legende samspil: "bordtenniskæde", regnestykker hvor ældre dreng "underviser" mindre pige).
- Drengfællesskaber er ofte blandet i alder
- At "sole" sig i sit publikum. Høste anerkendelse, sætte sig i centrum.
- Pigerum, dans til musik, men samtidig omsorg for mindre dreng

8.4.2 Sammenskrivning af analyse af videofund

Relations- og aktivitetsfællesskaber i skole og klub er i høj grad forskellige, idet kravene, forventninger, regler og rammer (herunder lokalernes konkrete udformning) samt institutionskulturen giver de unge forskellige muligheder for deltagelse i fællesskabet, og dermed forskellig adgang til differentierede fællesskaber. Hvor skolen er præget af lærerstyrede læringsmiljøer, der tenderer

at opprioritere individorienteret faglig opgaveløsning snarere end faglig "hjælpsomhed" og en mere samarbejdsorienteret tilgang til læring, er klubben præget af mere differentierede læringsmiljøer, som børnene hurtigt selv kan påvirke, eller trække sig fra.

Udsatte positioner i skolen synes at skabes to steder. Dels i timerne, hvor elevens sociale og faglige deltagelse kan vurderes af andre elever eller læreren, som utilstrækkelige, forkerte, upassende, dels i frikvartererne, hvor eleverne skal håndtere at positionere sig "rigtigt" i det frirum til relationsdannelse, der eksisterer i pauser mellem lektionerne.

"Kampen" mellem "det sociale" og "det faglige", som Tetler (1998) pointer som et dilemma i skolekulturen, afspejles også i videomaterialet. Især ses det i overgangen mellem frikvarter og lektion. Læreren skal arbejde for at skabe opmærksomhed og få arbejdet i gang, og det gøres af hver enkelt lærer på forskellig måde. Frikvarterets sociale samspil kan ikke bare prompte tilsidesættes af eleverne - de skal "overgive" sig. Kampen over det "sociale" synes vundet, når undervisningen er sat i gang, idet den sociale kontakt derefter er sparsom eleverne imellem - og nu går mere fra lærer til elev. Hermed er det afgørende, at læreren har øje for elever i udsatte positioner, så disse ikke ekskluderes i kraft af undervisningsmiljøet og den klasserumskultur, som læreren medproducerer i samspillet med klassens elever. Et alternativ ville være i højere grad at søge at fremme mere samarbejdsorienterede læringsmiljøer, hvor eleverne aktivt kan bidrage ud fra de styrker, som de har i forskellige fag og situationer, så de dels anerkendes som kompetente subjekter, dels udvikler sociale kompetencer i samværet med de ligeværdige.

I klubben er der ikke kamp mellem det sociale og det faglige, der er ingen modsætning idet, det mere frie sociale samspil *er* fagligt i denne arena. Det er ikke meget, der på forhånd er besluttet, som de unge *skal* deltage i - lige med undtagelse af madlavning og andre medfølgende pligter. Samværet mellem de unge er præget af lyst, virketrang, afprøvning af personlige grænser, hygge, sysler og aktiviteter. De unges relationsdannelse sker i et miljø, hvor man har forskellig alder, køn, etnicitet og kompetence. Det er et blandet miljø, hvor mange ting sker på samme tid, og hvor de voksne synes at fungere som ankerpersoner, som de unge kan søge hjælp, råd, vejledning, udfordring og kamp, omsorg og tilknytning hos. De voksne indgår i de unges aktiviteter og skaber kontakt og positivt samspil deltagerne imellem. Det ser de eksklusionstruede unge ud til at nyde godt af. Klubpersonalet ser ud til at understøtte de unges socialitet og rummelighed, idet miljøet giver en passende dosis af såvel kravsituationer som hyggestunder. Samværet mellem voksne og unge synes at have "forpligtende" karakter, idet de voksne involverer sig i aktiviteter med de unge. Man spiller, syr, laver computergrafik og tager konflikter op og alle ser ud til at nyde samværet/samarbejdet.

Klubbernes kultur er dog heller ikke ens. Hvor én klub er meget aktivitetspræget, med en høj grad af samarbejdsorientering, er en anden klub mere samværsorienteret og "fri" i sin voksendistribution. De voksne støder til og trækker sig ud, når de ser det nødvendigt. I sådanne klubber ses flere skel mellem kønnene (drengene overtager pigers aktiviteter, "fylder" bordtennis- og billardrummet og computerrummet ligeså). Derimod ses samvær på tværs af

alder (både piger og drenge er omsorgsfulde over for de mindre børn), og med hensyn til etnicitet er det ukart, hvilken rolle den etniske baggrund spiller for de unges deltagerbaner. Man hilser og deltager på tværs af etnisk gruppe - for drengenes vedkommende. Pigerne er bogstavelig talt i højere grad ude af billedet. Om det er videomaterialet, der er en fejlkilde eller om læringsmiljøet mest appellerer til, at drengene kommer i centrum er uvist. Men antropologen Marianne Nøhr Larsen (2004) ser lignende tendenser i sin undersøgelse af klubber i Københavns Vestegn, hvor pigerne oplever, at klubben er drengenes domæne, og i flere af fokusgruppeinterviewene understreges problemet med at tiltrække og fastholde pigerne, særligt piger med minoritetsbaggrund. Hvad pigerne foretager sig i klubberne er sværere at få svar på af videomaterialet, og det kunne være givtigt at undersøge, hvad de bruger klubben til - og om de evt. vælger den fra? Gælder det især piger med minoritetsbaggrund? Af en video fra en klub fremgår det, at en gruppe piger opholder sig udenfor meget af tiden, men hvad der foregår udenfor er uvist. Er der voksne i nærheden? Hvad laver pigerne? Er der unge, der ekskluderes i den sammenhæng? Kan rammerne udenfor klubben i højere grad inddrages i klubbernes pædagogiske tilrettelæggelse - hvis dette ikke allerede sker? Der kan altså være en tendens til, at stærke og/eller populære drenge dominerer klubmiljøet, når de voksne ikke kontinuerligt og relativt tydeligt indgår i rammesætningen.

Litteratur

Specifikt om inklusion:

Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik - integration og inklusion i det moderne samfund*. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzel, København

Madsen, B. (2005): Visionen om social inklusion - en risikofyldt proces for professionelle og udstødte. In: Vera, nr. 32/2005

Tetler, S. (1998): *Social integration: Om at mestre forskelligheden*. In: Specialpædagogik nr. 3/1998

Quvang, C. (2006): *Undervisningsdifferentiering og rummelighed i skolen – grænsen til specialundervisning*. In: B.G. Hansen and A.Tams (red.), *Almen didaktik - relationer mellem undervisning og læring*, Billesø & Baltzer, Værløse

Quvang, C. (2007): *Special- og normalundervisning i inklusivt og eksklusivt perspektiv*. In: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, Frydenlund, København

Quvang, C. (2007): *"Sådan husker vi det". En 'samtale' med to unge om oplevelser med det at have problemer i skolen. Special- og normalundervisning i et inkluderende – og i et ekskluderende perspektiv*. In: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole I aktørperspektiv*, Frydenlund, København

Specifikt om narrativ metode:

Bjerrum, M. et al. (2003): *Livshistorier og narrativer som kildemateriale*. In: Humanistisk Forskning - indenfor sundhedsvidenskab. Akademisk Forlag.

Bruner, J. (1999): *Mening i handling*. Klim

Horsdal, M. (1999 & 2002): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. Borgen.

Specifikt om visuelle narrativer:

Hannibal, M. (2007): *Billedkommunikation – med det fotografiske billede som eksempel*. I: Sørensen, M. (red.): Dansk, kultur og kommunikation. Akademisk Forlag.

Moss, J. et al. (2007): *'Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education'*. In: Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 7 Number 1 2007 p. 46 – 54.

Pearson, S et al. (2007): *'The identity of SENCos: insights through images'*. In Journal of Research in Special Educational Needs. Vol 7 Number 1 2007 p. 36.

Øvrige litteraturreferencer:

Bråten, I. et al. (2006): *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund, København.

Hertel, F. et al (2006): *Sociologi i børnehøjde - om daginstitutionene liv og vilkår*. Billesø & Baltzer.

Hviid, P. (2000): *Til lykke – børneliv i SFO og skole*. DPI.

Hviid, P. (2003): *Et barn, en skole, en SFO*. Social Kritik 88

Højlund, S. (2002): *Barndomskonstruktioner*. Gyldendal uddannelse.

Illeris, K. et al (2007): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag, Learning Lab Denmark.

Larsen, M. N (2004): *De små oprør. Tanker og metoder i arbejdet med minoritetspiger*. Aarhus Universitetsforlag.

Launsø, L. et al. (2005): *Forskning om og med mennesker*. 5. udgave. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. København

Paludan, C. (2005): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.