



Gymnasiet som inkluderende institution

Ingen forstod Sara. Sådan oplevede hun i hvert fald selv den først lange tid af sit skoleliv. Hun følte at klassekammeraterne mobbede hende, og at lærerne og psykologerne satte hende i bås ud fra deres allerede konstruerede holdninger. "De fortalte mig igen og igen, at jeg ikke oplevede hvad jeg oplevede, at jeg ikke var, som jeg var", fortæller Sara, der i dag er 18 år og gymnasieelev.

Sara er diagnosticeret med Aspergers syndrom. En diagnose, der blandt andet betyder, at hun i mange situationer har svært ved at udtrykke sine følelser med ord eller kropssprog. Diagnosen betyder ligeledes for Sara en markant forhøjet risiko for at få stress og angst i sit samvær med andre mennesker. Denne angst betegnes af Sara som "Sort Sol"¹. Sort sol er i denne sammenhæng en metafor for depression, fortvivlelse samt en oplevelse af ikke at opleve sig som en del af et fællesskab, men Sort sol er ligeledes noget, der forsvinder igen, når omgivelserne accepterer én som ligeværdig deltager i fællesskabet.

¹ Sort sol er et naturfænomen, der kan ses om foråret og efteråret, når stærene samles i Tøndermarsken og Ribemarsken i enorme flokke til træ. Stærene kommer fra alle landene omkring Østersøen og Norge. Lige før stærene går ned på jorden for natten, tegner de store flokke fascinerende mønstre på himlen - det kalder man Sort Sol (Wikipedia)



At *have* særlige behov – eller at *være* i vanskeligheder? Disse to udsagn medfører to forskellige måder at betragte et individ på. Der har i den danske folkeskole, i en rum tid, været fokus på at skabe inkluderende læringsmiljøer for blandt andet diagnosticerede elever. I denne proces har der hersket flere dominerende inklusionsdiskurser. Med tiden er vi i denne inklusionsdebat gået fra at betragte problemet som værende iboende det enkelte individ til at undersøge de systemer individet indgår i. Vi er altså i færd med en ændring af vores pædagogiske "mindset" og har retning med en systemisk tænkning i skoledannelsen. Denne inkluderende holdningsændring skaber ringe i vandet og smitter af på samfundets andre uddannelsesinstitutioner. Denne artikel har i en evalueringskontekst fokus på, hvordan gymnasieinstitutionen, i en relativ ny og parallel proces, skaber nye fokuspunkter, og ikke blot har et produktblik rettet mod det faglige indhold og eksamination, men ligeledes gør sig tanker om at skabe nye udviklingsmuligheder for diagnosticerede studerende.

Denne artikel har fokus på, hvordan der på et gymnasium arbejdes på at inkludere disse marginaliserede elever og særligt elever diagnosticeret med Aspergers syndrom. Her er blikket rettet mod, hvilken teoretisk forankring, der kan facilitere inklusion og hvilke støtteforanstaltninger, der opstilles på gymnasiet, når målet er at øge elevernes rådighed over egne livsbetingelser. Artiklens pointer har baggrund i et empirisk materiale fra et kandidatspeciale på Aarhus universitet (IUP), der har undersøgt en autismelinje på et gymnasium i Danmark, hvor begreber som diversitet og mangfoldighed er idealer i læringsmiljøet. Empirien består af tre dybdegående kvalitative interviews af gymnasieelever med en Asperger diagnose, samt et interview med gymnasiets leder og er analyseret med afsæt i flere teoretiske perspektiver. Teoriretningerne er henholdsvis Situeret læringsteori, Kritisk psykologi, Virksomhedsteori samt den Kulturhistoriske skole med den fællesnævner at en dualitetsforståelse, hvor subjekt, handling og verden gensidigt konstituerer hinanden i sociale situationer (Lukassen, 2012).

Endvidere er det artiklens ærinde at sætte gymnasiets innovative bestræbelser ind i en evalueringskonstekst. En kvalificeret evaluering af et uddannelseskoncept, må nødvendigvis både evaluere på *proces* og *produkt* (Borgnakke, 1996). Disse er nøglebegreber og hænger uløseligt sammen, men er samtidigt nødvendige at adskille. Dette medfører en grundlæggende problemstilling: Adskiller man proces og produkt helt, er resultatet måske et ensidigt fokus på produktet af gymnasiets inkluderende bestræbelser. Dvs. hvordan klarer de diagnosticerede elever sig fagligt til eksamen eller jobmæssigt efter endt uddannelse. Det kan der efterfølgende laves statistik på, men spørgsmålet er, om det medvirker til en fortløbende udvikling af gymnasiets. Jeg tvivler. Omvendt giver det ingen mening at udelukke produktet, og udelukkende evaluere på processen (ibid). I den henseende ville man holde fokus på den generelle trivsel og faglige involvering de unge har haft i løbet af uddannelsen. Der ville med andre ord mangle et mål med dét at gå på gymnasiet. Derfor fokuseres der, i nedenstående, både på at evaluere på gymnasiets inklusionsproces, samt det mål de diagnosticerede unge deler med resten af eleverne på gymnasiet, nemlig det at gå til eksamen og komme videre i livet derefter.

Forskning fra folkeskolens rejsehold, med professor Jens Rasmussen som frontfigur, fortæller os, at ekskludering fra almindelige skoler kan give flere uheldige bivirkninger. Disse bivirkninger kan være, at de ekskluderede elever klarer sig fagligt og socialt dårligere, samt at det svækker den almene folkeskoles arbejde, da de specialpædagogiske kompetencer flyttes til specialskolerne og kommunen. Derfor anbefaler rejseholdet, at lovgivningen om specialundervisning ændres, så kun ganske få elever udskilles til specialskoler eller specialklasser (Rejseholdet, 2010). Omkring hver femte elev modtog før sommeren 2012 en eller anden form for specialundervisning enten i den almindelige klasse, en specialklasse eller på en specialskole og blot 17% af disse elever formåede at få en ungdomsuddannelse (ibid). Disse elever kan siges at befinde sig konkret i et grænseland mellem almen- og specialområdet, og er i risikozonen for at blive ensomme, få lavt selvværd eller opleve sig som værende marginaliseret (Tetler, 2011).

Et inklusionskrydspres.

Der eksisterer i skrivende stund tre gymnasier i Danmark, der på forsøgsbasis har fokus på at skabe inkluderende læringsmiljøer for elever med autismediagnoser. Kriteriet for optagelse, på det gymnasium som artiklen er baseret på, er en autismediagnose samt en bestået 9. eller 10. klasses afgangseksamen. Gymnasiets autismelinje, der betegnes H´klasserne, er finansieret med statsbevillinger, og er som andre almindelige gymnasieklasser økonomisk afhængig af, at deres elever opfylder de lovmæssige fagkvoter og beståede eksamener (Lukassen, 2012). Samtidig stræber H´klasserne efter at opfylde de idealer, der er beskrevet i Salamanca erklæringen (1994), hvor det er centralt at:

- Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov.
- 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.
- Almindelige skoler, der 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 der med hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse (Salamanca, 1994 §2).

I specialpædagogisk kontekst ses, i forlængelse af Salamanca erklæringen (1994), en vision om deltagelse og livsudfoldelse, og om et inkluderende samfund, der er tilrettelagt, så der er rum for alle. I denne vision har alle ret til uddannelse, og alle har ret til, så vidt det er muligt, at gå i skole i nærmiljøet. Inklusion kan derfor ses som afkategorisering af begreberne normalitet og afvigelse, der ikke hører hjemme i et inkluderende samfund (Morken, 2011).

Med denne etiske erklæring og de nævnte økonomiske betingelser, kan gymnasiet siges at befinde sig i et inklusionsparadoks, der kan udfoldes med Alan Dy-

sons diskursanalyse af Salamanca erklæringen, hvor han ifølge Aase Holmgaard konkluderer, at inklusionsdiskursen befinder sig i et krydspres mellem en økonomisk, pragmatisk, politisk og etisk diskurs. Han ser to fællesstræk i de fire diskurser, hvor den politiske og etiske diskurs overordnet fokuserer på, hvad den inkluderende skole er, og hvilke mål den følger. Den økonomiske og pragmatiske diskurs har begge fokus på, hvad den inkluderende skole kan. Dysons pointe er, at de to adskilte fællesstræk er svære at forene med hinanden, da de har forskellige udgangspunkter, ræsonnementer og målgrupper (Holmgaard, 2004).

Dette krydspres er synligt i H'klasserne ved at statsbevillingerne sætter en naturlig grænse for, hvilke strategier, metoder og procedurer gymnasiet, i en pragmatisk diskurs, kan realisere i praksis. Eksempelvis har gymnasiet ansat en pædagogisk mentor på deltid, der skal sikre et godt læringsmiljø. Mentorens arbejde er en stor succes i H'klassen, hvor hun har udviklet indgående kendskab til samtlige elever. Alligevel er der grundet økonomien ikke råderum til en fuldtidsansættelse, hvorved den økonomiske diskurs begrænser den pragmatiske diskurs.

Den politiske diskurs er synlig, da gymnasiet har været igennem en kamp for at tilegne sig statsbevillingerne til H'klasserne, der resulterede i en forsøgsordning, som udelukkende omfatter oprettelsen af autismeklasser. Statsbevillingerne til H'klasserne er fastlåst og tillader ikke gymnasiet at optage elever, der ikke opfylder diagnosekravet. Den etiske diskurs bliver synlig, når der arbejdes med en autismemålgruppe, hvilket kræver særlige etiske overvejelser hos underviserne. Disse etiske overvejelser diskuteres senere under de konkrete løsningsforslag til en succesfuld inklusion.

Hvorfor gymnasiet tilsyneladende har succes ved at skabe et inkluderende læringsmiljø i dette krydspres kan være vanskeligt at svare på. Et oplagt svar er, at gymnasiets leder har et humanistisk menneskesyn med et inkluderende ideal, hvor hun har formået at inspirere organisationens undervisere med sine tanker. Et andet svar kunne være det øgede pres og behov fra samfundet, som Rejseholdet (2010) peger på, for at

diagnosticerede unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Et tredje svar kunne være, at det netop er disse to muligheder, der udvikles i et dialektisk krydspres, og derfor fungerer sammen. Et sidste og fjerde svar kunne være at gymnasiet formår at opere indenfor alle fire ovenstående diskurser. Ikke desto mindre antyder denne diskussion, at inklusion ikke er en simpel proces, men en proces, der må angribe en problemstilling fra flere vinkler. Derfor kan det være nyttigt at betragte specialpædagogiske problemstillinger i et multiparadigmatisk² perspektiv. Dette udfoldes i nedenstående.

Et psykomedicinsk paradigme.

Det psykomedicinske paradigme er interesseret i at udvikle teorier, der indeholder metoder til undersøgelse, beskrivelse og analyse af årsager til fejludviklinger og forklaringer på disse, og forskningen har primært haft fokus på udviklingen af testmateriale med henblik på diagnosticering og kompensatorisk pædagogisk behandling (Hedegaard Sørensen, 2010). Det specialpædagogiske felt er i høj grad bygget på argumenter fra det psykomedicinske paradigme, der var dominerende for ca. 50 år siden. Dette paradigme er ikke inkluderende, da det grundlæggende handler om, med videnskabeligt belæg at argumentere for elevens fejl, og derved som oftest finde et segregerende undervisningstilbud, som eksempelvis en specialklasse eller specialskole (Clough & Corbett, 2000).

I det psykomedicinske, eller det kompensatoriske perspektiv, ses børns problemstillinger som værende iboende barnet, hvorved biologiske og (individfokuserede) psykologiske teorier må betegnes som værende dominerende. Med udgangspunkt i dette positivistiske videnskabsideal, er det barnet, der er noget galt med, og det er barnet som individ, man skal rette sin indsats mod (Nilholm, 2010). Professor Mel Ainscow, og førende forsker i inklusion, er kritisk overfor dette paradigme og siger, at fokusering udelukkende på individuelle fejl er en massiv barriere mod inklusion (Ainscow, 1999)

² Peter Clough & Jenny Corbett arbejder med fem paradigmer i deres forklaring på kompleksiteten i det specialpædagogiske spændingsfelt. Artiklen beskæftiger sig for overskuelighedens skyld blot med det psykomedicinske og organisatoriske paradigme.

Den psykomedicinske forståelse har domineret det specialpædagogiske felt i mange årtier, hvor der, i den nutidige skole med diskussionen om integration, rummelighed og inklusion, sker et skift hen imod en organisatorisk forståelse af børn i vanskeligheder (Tetler, 2000). Der er med andre ord sket et paradigmeskift, hvor der er opstået en ny normalvidenskab. Et dominerende paradigme indenfor et videnskabeligt felt betegnes som en normalvidenskab, da dette paradigme har bevist en evne til at angribe de centrale problemstillinger, der foreligger på området (Kuhn, 1996). Det psykomedicinske paradigme kan betegnes som en sådan normalvidenskab, men dette hidtil dominerende paradigme er imidlertid blevet udfordret af en relationel paradigmatisk forståelse.

Med en sameksistens af disse paradigmer er der opstået problemstillinger, der ikke udelukkende kan løses i det psykomedicinske paradigme, hvilket be-

tegnes som en fremkomst af anomalier (ibid). Disse anomalier ses eksempelvis i det stigende antal af diagnosebørn, der kaldes "*diagnosernes himmelflugt*" (Langager, 2009) og den massive skabelse af segregerede skoletilbud. Dette udfordrer det psykomedicinske paradigme som normalvidenskab, og der opstår en videnskabelig revolution, hvor de organisatoriske paradigmer vinder indpas og tilbyder forklaringer på manglerne i det psykomedicinske (Kuhn, 1996).

En organisatorisk og relationel forståelse.

Denne objektivistiske tilgang til at forstå børns vanskeligheder, er dog siden start 70'erne blevet udfordret af mere relationelle aspekter. Der opstod i denne tid en mere udbredt forståelse for, at denne tilgang var for snæver til at indfange og forstå komplekse menneskelige relationer, hvorved det relationelle vandt indpas (Clough & Corbett, 2000).



I et organisatorisk perspektiv findes begrebet om gensidige tilpasning, og det ses, at inklusion ikke opnås ved specialundervisning, men derimod med en planlagt almindelig undervisning. Begreberne normal og afvigende ophæves i denne tænkning, og man anvender i stedet ord som diversitet og mangfoldighed. Alenkær udpeger med hjælp fra Thomas Skrtic 3 hovedvarianter i det organisatoriske perspektiv (Alenkær, 2010 p. 24):

1. Skrtic anskuer skoler som '*professionelle bureaukratier*', hvor lærerne arbejder uafhængigt af hinanden, hvilket medfører, at lærerne blot forholder sig til elevernes vanskeligheder ud fra egne kompetencer og ikke rådfører sig med sine kolleger. Skrtic foreslår som løsning på dette problem, at lærerne arbejder mere *adhocratisk* og i højere grad fokuserer på vidensdeling, samarbejde og dynamiske strukturer.
2. Skrtic peger desuden på, at skolen må omstruktureres totalt, så den bliver klar til at modtage en bredere elevgruppe. Der arbejdes med begreber som "*den heterogene skole*" eller "*zero reject*", der kræver et radikalt opgør med den traditionelle skole.
3. Den tredje variant fokuserer på den effektive skole, hvor Ainscow argumenterer for en effektiv praksis ved at etablere en 'lærende kultur'. Dette sker ved, at de professionelle baserer deres indsatser på refleksivitet, koordinerende handlinger og dynamisk strukturering. Ainscow anvender begrebet "*moving schools*", der defineres ved at være skoler, der konstant søger at udvikle og raffinere sin praksis.

Mel Ainscow fastslår desuden, i tråd med John Hatties (2009) internationale metaanalyser på skoleområdet, at *læreren er nøglen* til at udvikle mere inkluderende undervisningsformer, da det er læreren, der i hverdagen står alene med eleverne. Det er læreren, der skaber en struktur, der giver eleven mulighed for deltagelse således, at eleven bliver en aktiv deltager i fællesskabet (Ainscow, 1999). Én af undersøgelsens informanter, Sara, fortæller kort i nedenstående citat, hvordan hun af én lærer blev marginaliseret i sin folkeskoleklasse:

” Vi fik en ny matematiklærer i klassen, der var virkelig sød, men som ikke vidste så meget. Hun syntes, jeg var dygtig til matematik, så hun roste mig hele tiden. Denne ros gjorde bare, at der var meget længere fra mig til gennemsnittet af klassen. Hun sagde hele tiden: ”Sara er sååå dygtig til matematik”, hvor jeg tænkte, jamen, det er der da så mange andre, der også er, hvorfor er det mig der hele tiden skal roses, det har jeg ikke brug for. De andre i klassen fik ikke ros mere, det var kun mig” (Lukassen, 2012).

Sara oplever lærerens ros som en marginaliserende og kvalitativ ekskluderende faktor, der får indvirkning på hendes deltagelse i fællesskabet. Hun bliver bevidstgjort om sin status som novice i fællesskabet, hvor ønsket er at blive betragtet som veteran (Lave & Wenger, 2003). Forskelsbehandlingen bevirker for Sara en mere perifer position i klassen, hvor hendes vanskeligheder bliver ekspliciteret for klassen og gør hendes bestræbelser på at føle sig normal sværere. Læreren synliggør, at hun faktisk ser en udfordring i, at Sara deltager i undervisningen, og at hun bør skærmes. Lærerens tilsyneladende positive hensigter har altså i dette tilfælde en ekskluderende effekt.

Et transdisciplinært perspektiv.

Ovenstående paradigmer har modsatrettede epistemologiske grundantagelser, der har hver deres iboende begrænsning, i form af reduktionisme, da hvert paradigme forklarer et komplekst fænomen set ud fra en simplificeret årsagsmodel (Tetler, 2000 p. 66). Derfor bliver den fremkomne interventionsstrategi lige så simpel som årsagsmodellen, hvorved skolen ikke bør ses isoleret fra den bredere sociale kontekst, som den er indlejret i (ibid). Derfor er det ikke tilstrækkeligt at anskue en inklusionsproces blot ud fra et enkelt paradigme.

Alenkær argumenterer for, at skolens aktører med fordel kan anvende et transdisciplinært perspektiv og forene den psykomedicinske med den organisatoriske forståelse. Han foreslår en forståelsesramme, der 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. Samt 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 relevante teorier i stedet for at fokusere eksklusivt på én af disse (Alenkær, 2010 p. 26).

En central problemstilling for eleverne i gymnasiets H-klasser er de negative erfaringer, de har med i bagagen fra deres tid i folkeskolen. Mange af eleverne er blevet tidligt diagnosticerede og har allerede før tiden i H-klassen modtaget forskellige former for kompenserende undervisning. Andre elever har gennemgået deres tid i folkeskolen med en uopdaget autismediagnose, hvilket kan medvirke til at disse elever, som konsekvens af manglende forståelse fra omgivelserne i skolen, udvikler sekundære defekter. Louise Bøttcher anvender, med udgangspunkt i Vygotsky's kulturhistoriske tænkning, begrebet disontogenese i relation til handicappede for at problematisere deres deltagelse i det normale (Bøttcher, 2011 p. 12).

Det psykomedicinske paradigme ser som nævnt en direkte sammenhæng mellem menneskets handicap og en biologisk defekt. Fra et kulturelt historisk synspunkt mangler denne forståelse, ud fra et handicappets synspunkt at bemærke, hvordan det agerer i sociale sammenhænge, der er tilpasset de normale. Bøttcher argumenterer for, at de normales biologiske og psykologiske udvikling er vævet ind i hinanden, og at disse mennesker møder passende krav, der passer til deres udviklingsniveau. Derimod er det ofte problematisk, når et menneske med biologiske defekter agerer parallelt med de normales udviklingslinjer. Dette får ifølge Bøttcher ofte den effekt, at den handicappede udvikler secondary defects (ibid). Som resultat af Bøttchers begreb om disontogenese kommer den handicappede ofte i vanskeligheder, når det er virksomt i de normales verden.

Flere af H-klassens elever har levet et disontogentiske skoleliv med en endnu ikke opdaget diagnose. Derfor er der ikke blevet opstillet de nødvendige støtteforanstaltninger, og flere af eleverne har udviklet secondary defects såsom depression eller social angst.

Gymnasiet som et grænsefællesskab.

Den semantiske betegnelse "et gymnasium" henfører tankerne til et skolefællesskab, hvis hensigt er at uddanne eliten, da uddannelsen giver direkte adgang til universitetet. Gymnasiet var tidligere en skole alene med et akademisk sigte hvor der, lidt groft sagt, udelukkende blev fokuseret på faglighed. Var en elev ikke i stand til at opnå beståelses karaktererne, var gymnasiet sandsynligvis ikke stedet eleven skulle opholde sig. I disse år er der i et stigende omfang blevet oprettet flere særlige gymnasieklasser rundt om i Danmark for elever, der har svært ved at indgå i almene sociale fællesskaber, hovedsageligt elever med autismediagnoser (Lukassen, 2012). Det er elever med højt udviklede kognitive funktioner, der kan beskrives via adfærdsmæssige, kognitive samt biologiske udfordringer (Happé, 1995). Denne gruppe adskiller sig fra den generelle og brede opfattelse af mennesker med autisme ved at have et særligt højt intellekt og ved at alle har gennemført folkeskolens afgangsprøver.

Forsker på Aarhus universitet, Line Lerche Mørck (2007), opererer med begrebet "grænsefællesskab" og forsker i kriminelle unges kursændringer fra kriminalitet til et liv med uddannelse og familieliv. Grænsefællesskabet står i opposition til individorienterede pædagogiske tilgange, der ofte anvendes til at løse problemer med marginaliserede grupper. I en individorienteret optik bliver de unge enten diagnosticeret eller skal flytte sig selv fra en negativ til positiv position, mens samfundet forbliver uforandret (Mørck, 2007). Det handler ifølge Mørck om at tilbyde de unge nogle alternativer til den kriminelle deltagesbane og give dem en samfundsmæssig anerkendelse. Igennem anerkendelse bliver de unge valideret i samfundet og kan se sig som nyttige med værdifulde stemmer og en del af et positiv fællesskab (ibid).

På samme måde kan gymnasiets initiativ med oprettelsen af H-klassen sammenlignes med et græn-

sefællesskab, hvor marginaliserede unge med autismediagnoser bliver valideret i en ungdomsud-dannelseskontekst. Disse elever er ikke, som de krimi-nelle, styret af vrede og vold, men nærmere af isolation, depression og en negativ selvforståelse (Lu-kassen, 2012). Her bliver de unge ligesom de kriminelle mødt af et nyt fællesskab, hvor der med specialpæ-dagogiske rammer skabes en mulighed for gennem deltagelse at ændre den negative selvforståelse. De får med andre ord mulighed for at gøre en forskel og i beskyttede rammer udvikle både faglige og sociale mål. Én af de unge elever i undersøgelsen udtaler sig om sin opstart i H'klassen:

"Jeg synes, det var rigtig fedt at opleve, at jeg faktisk ikke var helt dum. At jeg faktisk var ok fungerende, kunne følge med, og jeg fik topkarakterer i de mate-matikprøver, vi havde (...) at jeg ikke var den dummeste men faktisk 'en af de bedste'" (Lukassen, 2012 s. 52).

Citatet er ét ud af mange, der fortæller om glæden ved (endeligt) at finde et fællesskab af ligesindede unge både med akademiske interesser og mål, men måske vigtigst af alt har H'klassens elever lignende udfordringer fra folkeskolen, som de kan bearbejde sammen. Rammerne for en sådan bearbejdningspro-ces kommer ikke af sig selv men må skabes af klas-sernes undervisere. Undersøgelsen viser nogle helt centrale tiltag, der ifølge eleverne samt ledere har betydning for, hvorfor gymnasiet har succes med at inkludere autismediagnosticerede elever. Disse tiltag må ses som en del af processen hen imod at arbejde mere inkluderende. Tiltagene er, jvf. adskillelsen af evalueringbegreberne produkt/proces, derfor ikke produktorienterede tiltag men udelukkende proces-orienterede tiltag. Her oplistes de mest markante in-kluderende tiltag i gymnasiets H'klasser:

- *Konstruktion af H'klasserne* ud fra et ideal om, at mennesker med AS har ret til en gymnasial uddannelse.
- *Pædagogisk mentorfunktion*, hvor funktionsbeskrivelsen både rummer observation i undervisningen, individuelle samtaler, deltagelse i teammøder samt faglige ture ud af huset.
- *Skolepsykolog*, der følger op på individuelle og kollektive udfordringer samt deltager i underviserens teammøder.
- *TEACCH³ inspireret læringsrum*. Herunder anvendelsen af ugeskemaer, It- systemet "Lectio" samt klassens dynamiske skoleskema.
- *Ugentlige teammøder* for undervisere i H'klasserne, der fokuserer på læringsmiljø.
- *Fordybelsestimer*, hvor der diskuteres individuelle eller kollektive problemstillinger i H'klassen.
- *Krav om deltagelse i de almene klasser*, der sikrer, at eleverne fra H'klasserne ikke isolerer sig i eget fællesskab.
- *Lederens og underviserens pædagogiske videreuddannelse*.

Her ses hvordan det transdisciplinære perspektiv syn-liggøres i gymnasiets inkluderende strategier. Der ar-bejdes både med individuelle problemstillinger, men også i høj grad en nøje tilrettelæggelse af læringsmil-jøet. Sammenfattes disse tiltag med Dansk Clearing-house (2013) seneste forskningsrapport "*Viden om inklusion*" i grundskolen ses flere sammenfald med rapportens syv strategier hen mod et inkluderende læringsmiljø. Særligt er der sammenfald med skabel-sen af et fælles værdigrundlag på skolen, hvor lærerne udviser en positiv og engageret holdning til inklusion. Ligeledes arbejdes der på gymnasiet ud fra en syste-miske tænkning, hvor man banalt sagt anskuer pro-blemadfærd som adskilt fra individet og leder efter årsager til problemadfærden i miljøet omkring indivi-det. Vi er ofte som undervisere, folkeskolelærere, pæ-dagoger eller blot som mennesker vant til den lineære

3 *"TEACCH står for "Treatment and Education of Autistic and related Com-munication and handicapped Children". Fundamentalt for TEACCH er, at den bygger på tilrettelæggelse og overskuelighed, hvor læreren må have en teoretisk forståelse af autismen og arbejde med begrebet alternativ mening i form af kompenserende strategier. Målet er at organisere samt strukturere sociale kontekster og nærmiljøet samt træne forskellige for-mer for adfærd under beskyttede rammer med henblik på at kunne begå sig i samfundet. Mere information kan blandt andet fås i Jannek Beyers artikel "Menneskesynet bag TEACCH pædagogikken" i autismebladet 4, 1998.*

tankegang, hvor *noget* kommer først – der er en årsag til, hvorfor Sara ikke altid kan deltage i sociale arrangementer. I stedet for at se handlinger som en kæde af årsager og virkninger ser den systemiske vinkel efter mønstre. Hermed er det i denne *ikke* lineære, *men* cirkulære tankegang centralt, at vi leder efter mønstre af relationer, tanker og handlinger, som alle de involverede parter har et ansvar for (Haslebo, 2007). Den cirkulære tankegang ses især ved "fordybelsestimerne" på gymnasiet, hvor underviseren havde rollen som facilitator og gennem plenumdiskussioner forsøgte at skabe nye indsigter på fælles problemstillinger (Lukassen, 2012).

H'klasserne har som udgangspunkt sin egen base i klassen, hvor størstedelen af undervisningen foregår. Derfor kan der med rette stilles spørgsmålet om, hvorvidt eleverne reelt set er inkluderet i gymnasiets fællesskab? Her er argumentet, at der fra ledelsens side er opsat et krav om, at alle elever skal deltage i et eller flere fag i gymnasiets almene klasser efter at 1. g er gennemført. Hermed sikres, at eleverne i H'klasserne ikke isoleres i eget fællesskab. Desuden har almeneleverne, af underviserne, fået indsigt i de udfordringer, autismediagnosen kan medføre, samt hvilke hensyn der skal tages. Devisen må være: "*For at behandle alle ens, må man behandle alle forskelligt*". Det betyder i praksis at flere af H'klassens elever deltager i sociale begivenheder, såsom fester, sports- og computerarrangementer.

Med dette ses i et evalueringsperspektiv hermed både et fokus på produkt og proces. Produktet er det ufravigelige krav om, at eleverne skal gå til og bestå deres eksaminer. Overvejelserne hen imod dette produkt må siges at være overvældende. Gymnasiet har med Borgnakkes ord formået at afdratisere den ganske stærke eksamenstradition, (ensidigt fokus på produktet) der ofte ses på landets gymnasier (Borgnakke, 1996). Der er stadig øje for eksamen, men det er processen hen imod eksamen, der gør hele forskellen.

Konklusion

Afslutningsvis vil jeg med professor Preben Berthelssens ord foreslå, at der i skabelsen af et inkluderende læringsmiljø ikke findes én sand opskrift på succes. Der findes et væld af pædagogiske redskaber samt metoder, der alle har inkluderende hensigter såsom LP, PALS, ICDP, Terje Overlands analysemodel mm. Det handler måske snarere om en ontologisk erkendelse af at denne proces har iboende diskurser, der må anskues som dilemmafyldte *men* overkommelige. Et dilemma betyder på græsk "en dobbelt sætning". Umulige muligheder, der gang på gang indeholder eller udelukker hinanden, og uanset hvad vi gør, er det forkert. Med andre ord betyder det at være i et dilemma at være undersøgende, at være på sporet – uden at nå sit mål (Baltzer & Tetler, 2005 p. 162). Tetler formulerer det således: "*Der er ikke nogen decidede opskrifter eller en pixibog til total inklusion – heller ikke selv om der er mange af den slags 'fix it' metoder og koncepter på markedet i dag. Det vigtigste er, at man har en bred generel pædagogisk viden og kompetence og samtidig også et kendskab til, hvor man kan trække på en specialiseret viden*" (Tetler, 2013 p. 14). I forlængelse af dette ses en interessant kvalitativ undersøgelse fra CBS og UCC, der undersøger ledelsesperspektivet i den inkluderende skole ved at analysere Dysons fire diskurser (Sløk et al, 2011). Deres konklusion er, at der ud fra et ledelsessynspunkt ikke findes en fast median for, hvordan den gode inklusionsstrategi tager sig ud. Derimod handler det om, at lederen må anerkende det dilemma, han/hun befinder sig i og lære at navigere i krydspresset, hvilket undersøgelsen betegner den "*polyfone organisation*" (ibid). Det uundgåelige dilemma (Berthelsen, 2005) bliver her et livsvilkår for lederen, hvor dennes opgave må være at reducere kompleksiteten i organisationen. Endvidere handler ledelse af den inkluderende skole om konstruktivt at bringe de fire diskurser i spil, som foreslået i ovenstående, og udnytte hver deres potentiale til at skabe de bedst mulige betingelser for skolens aktører.

Referencer:

- Ainscow, M. (1999). "Understanding the development of inclusive schools". Routledge Farmer. UK.
- Alenkær, R. (2010). "Arbejdet med adfærd, kontakt af trivsel – i den inkluderende skole". Ph.D afhandling, Syddansk universitet.
- Baltzer, K.; Tetler, S. (2005). "Dilemmaer – som udgangspunkt for udvikling af inkluderende skolekulturer". In: "Specialpædagogik ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års fødselsdag". Ringmose, C.; Baltzer, K. (red). Dansk pædagogisk universitets forlag.
- Beyer, J. (1998). "Menneskesynet bag TEACCH - pædagogikken". Autismebladet nr. 4. Videnscenter for autisme.
- Berthelsen, J. (2006). "Empowerment gennem dilemmapædagogik". <http://www.berthelsen.psy.ku.dk>
- Borgnakke, K. (1996). "Evalueringens spændingsfelter – Evalueringbegreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol". In: "Evalueringens veje og vildveje" Danmarks lærerhøjskole 8. afdeling.
- Böttcher, L. (2011). "Cognitive Impairments and Cultural-Historical practices for learning: Children with Cerebral Palsy in School". In: "Vygotski and special needs education – rethinking support for children and schools. Daniels, H. & Hedegaard, M. (Red). Continuum International publishing group.
- Dyssegaard, C.B.; Larsen, M.S. (2013). "Viden om inklusion. Danish Clearinghouse for uddannelsesforskning. Aarhus universitet. København 2013.
- Clough, P. & Corbett, J. (2000). "Theories of inclusive education – A students' guide". SAGE.
- Happé, F. (1995). "En introduktion til autisme psykologisk teori". Hans Reitzels forlag.
- Haslebo, G. (2007). "Etik i organisationer". Dansk psykologisk forlag.
- Hattie, J. (2009). "Visible learning". Taylor and Francis Ltd.
- Hedegaard Sørensen, L. (2010). "Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektruforstyrrelser – om læreres selvforståelse og handling i (special) pædagogisk praksis". Ph.d. afhandling. Institut for læring, Danmarks pædagogiske universitetsskole. Aarhus universitet.
- Holmgaard, Aa. (2004). "Hvordan blev inklusion til rummelighed". PPR nr. 2.
- Kuhn, T. S. (1996). "Videnskabens revolutioner". Forlaget Fremad.
- Langager, S. (2009). "Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen". In: "Specialpædagogik i skolen – en grundbog". 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Lave, J.; Wenger, E. (2003). "Situert læring – og andre tekster". Hans Reitzels forlag. København.
- Lukassen, N.B. (2012). "Sort sol – pædagogiske og psykologiske perspektiver på den inkluderende skole". Kandidatspeciale i pædagogisk psykologi. Aarhus universitet (IUP).
- Morken, I. (2011). "Normalitet og afvigelse". 1. udgave, 1. oplag. Akademisk forlag.
- Mørck, L.L. (2007). "Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering". Roskilde universitetsforlag. 1. Udgave, 2. oplag.
- Nilholm, C. (2010). "Perspektiver på specialpædagogik". Forlaget Klim.
- Rejseholdet (2010). "Fremtidens folkeskole – Én af verdens bedste. 360- graders eftersyn af folkeskolen gennemført af skolens rejsehold". http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/~/_media/SkolensRejsehold/Rapporter/RapportA_enkeltsider.ashx
- Salamanca erklæringen (1994): <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Sløk, C.; Balle, K.; Hjerrild, C. M.; Hulgård Larsen, N. E. (2011). "Hvad skal barnet hedde? En rapport om ledelse af inklusion". Center for skoleledelse. CBS og UCC. www.cfsi.dk
- Tetler, S. (2000). "Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik". Ph.d. afhandling. DPU.
- Tetler, S. (2011). "Inkluderende specialpædagogik. - som konstruktiv selvmodsigelse". Tiltrædelsesforelæsnings onsdag d. 2 feb. Publiceret i "Specialpædagogik".
- Tetler, S. (2013). "Er inklusion et problembarn?". In: "Asterix" Nr. 67 september 2013. Aarhus universitet. Institut for uddannelse og pædagogik (DPU).