

INKLUSION I DANSK- UNDERVISNINGEN

Potentialer for faglig inklusion i skolens danskundervisning
– empiriske nedslag i litteraturundervisning i 6. klasse

Flere undersøgelser peger på, at ikke alle elever i skolen trives fagligt, hvilket kan have forskellige årsager. I denne artikel undersøges elevers faglige inklusion i grundskolens danskundervisning. Selvom inklusion i praksis består af flere dimensioner, fokuseres i artiklen på faglig inklusion. Analyser af undervisning og interview med en enkelt udvalgt elev peger på, at eleven mangler faglige deltagelsesmuligheder og derfor kun delvist er inkluderet i undervisningsfællesskabet. Analyserne peger desuden på, at yderligere studier af, hvordan elevens skoleliv udfolder sig på andre områder end den undervisningsmæssige, sandsynligvis ville kunne tilføje dybere og mere nuancerede forståelser af elevens faglige inklusion. Formålet med artiklen er at skabe ny viden om og øget opmærksomhed på faglig inklusion i skolen til gavn for alle elever. Hensigten er desuden at opfordre til fagdidaktisk refleksion vedrørende inklusion i alle skolens fag.

FORFATTER

Marianne Oksbjerg, lektor, ph.d.
læreruddannelsen, UCN

INDLEDNING

Inklusion har i et historisk perspektiv fyldt meget i såvel skolens praksis som den skolepolitiske debat og gør det til stadighed. Der bliver igangsat almen- og specialpædagogiske initiativer, som skal højne inklusionen af elever i undervisningen, fx med såkaldte "mellemformer" (EVA, 2024). Samtidig har debatten om skoleelevers trivsel og de årlige obligatoriske trivselsmålinger optaget mange med interesse for

skole, uddannelse og børns og unges liv helt generelt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). I mange sammenhænge omtales og forstås inklusion og trivsel i skolen implicit som fænomener og initiativer, der går på tværs af skolens fag og dagligdag i form af social inklusion eller trivsel, og meget forskning fokuserer især på tiltag i dette perspektiv (Hedegaard-Sørensen, 2021). Blot nogle få spørgsmål i de årlige trivselsmålinger adresserer imidlertid helt specifikt elevernes *faglige* trivsel, og tilsvarende omhandler kun en relativt begrænset del af inklusionsforskningen det *faglige* aspekt ved elevers inklusion

(Hedegaard-Sørensen, 2022; Emtoft et al., 2022). Når der tales og skrives om inklusion, omtales fænomenet ofte som de muligheder, elever har for at deltage i undervisningen. Når jeg i denne artikel skelner mellem sociale og faglige deltagelsesmuligheder, skal det opfattes som et analytisk greb, der skal tydeliggøre de inklusionspotentialer, som jeg mener, der ligger i det enkelte fag i skolen. Til hvert enkelt fag i skolens fagrække, og således også til danskfaget, knytter der sig forskellige fagdidaktiske forståelsesmåder (Carlsen, 2021). Hensigten er derfor også at opfordre til refleksioner over de deltagelsesmuligheder, hver

enkelt forståelse af danskfaget åbner eller lukker for. I praksis er det dog nok vanskeligt at foretage denne skelnen mellem faglig og social inklusion, idet elevernes muligheder for deltagelse på én og samme tid ofte vil have både sociale og faglige aspekter, som kan være indbyrdes afhængige af hinanden. I nærværende artikel tager jeg udgangspunkt i forskning inden for faglig inklusion i grundskolens danskfag, idet dette fag udgør min egen faglige baggrund, og empirien, som inddrages i artiklens analyser, stammer fra studiet *Inkluderende litteraturundervisning* (Oksbjerg et al., 2024).

I nærværende artikel undersøger jeg faglig inklusion i skolens danskfag ud fra følgende spørgsmål:

- Hvilke faglige inklusionspotentiale kan danskfaget have for elever på mellemtrinnet?
- Hvordan oplever udvalgte fokuselever selv deres muligheder for faglig inklusion i danskundervisningen?

TEORETISK RAMME

Jeg vil i dette afsnit indkredse den forståelse af inklusion, som jeg i artiklen tager udgangspunkt i. Jeg vil desuden kort beskrive nogle træk ved danskfaget, som jeg ser et særligt potentiale i, når fokus er på

faglig inklusion i danskundervisningen. Forståelserne af inklusion og danskfagligt potentiale vil altså være den linse, jeg anvender, når jeg analyserer artiklens empiriske materiale.

I artiklen tager jeg med Booth og Ainscow (2002, i Messiou, 2016) udgangspunkt i den opfattelse, at alle elever så vidt muligt bør have både sociale og faglige deltagelsesmuligheder "[...] ved at udvide det, som almindeligvis er tilgængeligt for alle, og ikke ved at anvende undervisningstilgange, som retter sig mod 'de fleste', og at lave særlige og ekstra tilrettelæggelser for 'de få'" (Booth & Ainscow, 2002, i Messiou, 2016, s. 148).

Med henblik på at skabe en bro mellem en bred og mere gængs almenpædagogisk inklusionsforståelse og den forståelse af faglig inklusion, som denne artikel fokuserer på, relateres her til begreber, som bl.a. formuleres i Qvortrup (2012). I forlængelse af studier i diverse officielle styredokumenter om inklusion introducerer Qvortrup en matrix, som inddeler inklusion i tre dimensioner. Qvortrup beskriver *individets* deltagelse i *fællesskabet*, som jeg i nærværende undersøgelse forstår som elevens deltagelse i det fællesskab, som udgøres af det klassefællesskab og den

danskundervisning, som er observeret. Qvortrups matrix består af den fysiske dimension, som handler om elevens optagelse i fællesskabet, den sociale dimension, som handler om elevens deltagelse i fællesskabet, og den psykiske dimension, som handler om elevens egen oplevelse af at være inkluderet (se figur 1).

Denne artikel opererer inden for en forståelse af inklusion, som den udfolder sig og er observeret i et eksempel hentet fra grundskolens danskundervisning. Derfor retter nærværende undersøgelse sig især mod den del af matrixens lodrette akse, som handler om den grad af inklusion, og som Qvortrup kalder "Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber". Dansk læreren bestemmer, hvad der skal foregå i danskundervisningen, og lærerens fagdidaktiske valg kan derved i større eller mindre grad åbne for elevers muligheder for faglig deltagelse og inklusion. Qvortrup skriver om matrixens anden dimension for inklusion (den vandrette linje i figur 1), at mens den fysiske dimension blot handler om at være til stede eller ej, så handler den sociale om at deltage eller ej. I relation til denne artikels ærinde forstår jeg denne deltagelse som både social og faglig. Jeg er som

Figur 1: En matrixdefinition af inklusion (Qvortrup, 2012, s. 13).

	FYSISK (PASSIV) INKLUSION	SOCIAL (AKTIV) INKLUSION	PSYKISK (OPLEVET) INKLUSION
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen/barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			
Barn/barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			



nævnt klar over, at elevers faglige deltagelse ikke klart kan adskilles fra deres sociale deltagelse i praksis. Eftersom mine observationer udelukkede stammer fra udvalgte sekvenser af danskundervisningen og ikke fra andre arenaer som fx frikvarterer, hvor den sociale dimension af inklusionsbegrebet eventuelt udspilles mere tydeligt, er det begrænset, hvad jeg kan konkludere vedrørende elevens sociale inklusion. Elevens faglige deltagelse i danskundervisningen vil særligt være fokus i den del af artiklens analyser, som har til formål at besvare den første del af forskningsspørgsmålet vedrørende faglige inklusionspotentialer i danskfaget. Til besvarelsen af den anden del af forskningsspørgsmålet vil aspekter vedrørende elevens egne oplevelser af inklusion i danskundervisningen være i fokus. Med fokus på det, Qvortrup formulerer som "psykisk inklusion", vil jeg således i artiklen indkredse elevens egne

oplevelser af sine faglige deltagelsesmuligheder i en konkret observeret danskundervisning.

Der findes ikke meget forskning i inklusion i grundskolens danskfag/L1-fag. I Hedegaard-Sørensens (2022) forskningsoversigt konkluderes, at elevers faglige deltagelsesmuligheder ifølge 18 nyere internationale studier inden for forskellige sider af L1-fagetⁱ, har de bedste betingelser, når eleverne er aktive i undervisningen ("talende", "diskuterende", "lyttende" og "skrivende") gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. Disse træk ved undervisningen harmonerer på nogle punkter med nyere tendenser og tiltag inden for danskdidaktisk forskning og praksis, hvor fænomener som *undersøgende* tilgange, *meningsfulde* tekster og *autentiske* kommunikationsformer- og situationer vinder frem (se fx Elf & Hansen, 2017; Christensen et al., 2020; Madsen & Nielsen, 2018).

Den teoretiske linse, jeg analyserer artiklens empiri med, består altså til dels af en fagdidaktisk position, hvor elevers faglige deltagelsesmuligheder understøttes i danskundervisningen med et undersøgelses- og dialogorienteret perspektiv. Den teoretiske ramme for analyserne udgøres desuden af en inklusionsforståelse bestående af fysiske, sociale og psykiske dimensioner, hvor fokus for det første er på konkret observeret danskundervisnings faglige inklusionspotentialer og for det andet på en udvalgt elevs egen oplevelse af sine muligheder for at være fagligt inkluderet i den observerede danskundervisning.

METODE

I artiklen anvendes en kvalitativ tilgang til undersøgelse af problemstillingen vedrørende faglig inklusion i danskfaget (Thisted, 2018, s. 116). Med kvalitative metoder og

ⁱ L1 er den internationale betegnelse for det fag i skolen, hvor man underviser i det pågældende lands førstesprog, også kaldet modersmål.

hermeneutiske analyser søger jeg at forstå, hvilke faglige inklusionspotentialer danskundervisningen kan rumme for en udvalgt fokuselev, samt hvilken oplevelse og forståelse af faglige deltagelsesmuligheder eleven selv giver udtryk for. Empirien er som beskrevet tilvejebragt som en del af et større studie, hvor i alt 24 lektioners danskundervisning er observeret og 14 fokuselever på 5./6. klassetrin er interviewet, og hvor de anvendte læremidler er analyseret (Oksbjerg et al., 2024). Eftersom hensigten her er at give et mere dybtgående indblik i artiklens problemstilling, har jeg pga. nærværende artikels omfang valgt kun at bringe nedslag i én lærers danskundervisning med fokus på, hvordan en enkelt elev inkluderes i den pågældende undervisning. Fokuseleven Jonathan er udvalgt af elevens dansklærer som en elev, der ikke har store faglige udfordringer, men som alligevel ser ud til i nogle undervisningssituationer ikke at deltage. Læreren var altså usikker på, i hvor høj grad eleven var inkluderet i undervisningen, og hvilke tiltag hun skulle iværksætte for at øge den faglige inklusion. En vigtig kilde til viden om danskundervisningens inklusionspotentiale og om fokuselevens egne oplevelser af at være inkluderet stammer fra klasserumsobservationer, hvor jeg så opfaldende som muligt som deltagende observatør sad i baggrunden af klassen et sted, hvor jeg bedst muligt kunne fokusere på observationerne af Jonathans ageren i timerne (Flick, 2014). Under observationerne noterede jeg feltnoter i hånden og observerede, hvad læreren gjorde i undervisningen, og hvordan Jonathan så ud til at deltage. Jeg noterede, om og hvordan Jonathan så ud til at deltage i de undervisningsaktiviteter, som læreren igangsatte. Jeg lagde her mærke til, om han markerede i klassefællesskabet eller i

samarbejder med de andre elever, og hvad han i givet fald formulerede, hvis han fik ordet. Jeg noterede, om han så ud til at følge med i undervisningen, eller om han i stedet for kiggede ud ad vinduet, småsnakkede med sin sidemakker eller andet. Jeg markerede, hvis der særligt var situationer i undervisningen, som jeg gerne ville have ham til at tale om i det efterfølgende interview. Det kunne være enten situationer, hvor han i mine øjne så ud til at deltage, eller situationer, hvor jeg var i tvivl om samme.

I grundskolens danskfag er det ligesom i andre fag veldokumenteret, at de læremidler, som inddrages i undervisningen, har betydning for, hvordan undervisningen realiseres (Bremholm et al., 2017). Læremidlerne har i forlængelse heraf bl.a. også betydning for, hvordan elever inkluderes i den pågældende undervisning. Eftersom didaktiske læremidlerⁱⁱ havde en vis status i den undervisning, jeg observerede, foretog jeg desuden dokumentanalyser af disse. Læremidler betragtes som dynamiske og brugerorienterede artefakter, som kan forstås i relation til den kontekst, de er en del af (Prior, 2003). Et didaktisk læremiddel kan således vurderes i forhold til fx det inklusionspotentiale, der implicit er indlejret i det af læremiddelforfatteren. Læremidlet kan imidlertid aktualiseres på forskellige måder i konkret undervisningspraksis, hvorved det implicite inklusionspotentiale kan ændres. Klasserumsobservationerne med særligt fokus på eleven Jonathan udgør baggrunden for analyse og besvarelse af den første del af forskningsspørgsmålet.

Jeg er som nævnt optaget af elevens oplevelser af og perspektiver på den undervisning, hun eller han deltager i. Et elevperspektiv kan

med Poulsen (2021) ses "som en bestræbelse på at se med børnene i stedet for at se på dem" (Poulsen, 2021, s. 10). Poulsen understreger endvidere, at vi kun kan forstå den enkeltes deltagelse ved at rette fokus mod den kontekst, hvor deltagelsen finder sted (Poulsen, 2021, s. 31). I praksis er inklusion som nævnt et fænomen, hvor sociale og faglige elementer er tæt sammenvævede. Med Qvortrup (2012) kan der desuden tilføjes et psykisk aspekt til analyserne af det empiriske materiale.

Med henblik på at besvare den anden del af artiklens forskningsspørgsmål er en vigtig kilde til viden om elevens oplevede deltagelse således det semistrukturerede interview med fokuseleven Jonathan (Kvale & Brinkmann, 2015). Gennem dette søger jeg at forstå, hvordan Jonathan selv oplever sine faglige deltagelsesmuligheder i nogle af de situationer, jeg forinden har observeret i danskundervisningen.

ⁱⁱ Didaktiske læremidler er pædagogisk designede undervisnings- og læringsystemer, der er produceret med en læringsmæssig intention, og som kan fungere som et selvstændigt læringsmiljø (Hansen, 2010, s. 21).

ANALYSE OG RESULTATER

I dette afsnit af artiklen vil jeg præsentere empirien og fortage analytiske nedslag i materialet. Den præsenterede teori er den linse, jeg betragter empirien igennem, og vil derfor fungere som referenceramme igennem afsnittet.

Hvordan er undervisningen ved lektionens start?

I den 6.-klasse, hvor jeg observerer danskundervisningen, arbejder klassen med romanen Ternet Ninja af Anders Matthesen. Nedenstående citat er et uddrag fra timens start. Eleverne sidder ved topersonersborde med ansigtet vendt mod tavlen, hvor læreren står og underviser. Fokuseleven Jonathan sidder i vinduesrækken med sin sidekammerat Aleksander. Aleksander er samtidig også Jonathans "TN-makker", som betyder, at det er sammen med ham, han om lidt skal læse et kapitel i romanen og derefter arbejde med nogle opgaver i tilknytning til romanen. I figur 2 ses det dokument, hvor læreren har formuleret opgaverne til eleverne. Alle eleverne har dokumentet på et

klasedrev. I hver lektion skal TN-makkerne læse et kapitel af romanen og undervejs udfylde felterne i kolonnenotatet om romanens personer, forfatterkommentarer, sproglige virkemidler og handling. Dokumentet indgår i nærværende studies empiriske materiale og betragtes som et didaktisk læremiddel, der indgår i undervisningen og derfor kan have betydning for den pågældende danskundervisnings inklusionspotentialer.

Læreren har skrevet dagsordenen for lektionen på klassens tavle:

- Tekstarbejde med TN-makker
- Opsamling i TN-grupper
- Personkort i TN-grupper
- Fælles afrunding

Der er altså tale om, at arbejdet organiseres i henholdsvis makkerpar, grupper, og hvor hele klassen er fælles om en lærerstyret aktivitet. Det fremgår ikke af planen, at timen faktisk også starter med en fælles lærerstyret aktivitet, hvor læreren sætter lektionens aktiviteter i gang. Det er fra denne sidstnævnte aktivitet, at følgende nedslag er hentet.

Læreren skriver dagsordenen på tavlen.

Jonathan sidder stille og småsnakker med sine sidekammerater til hver side.

Læreren: "Vi skal læse i Ternet Ninja. Alle afleverer lige deres mobiltelefoner."

Jonathan sidder lænet ind over bordet med hånden under hovedet. Han kigger på læreren og på tavlen.

Læreren gennemgår dagsordenen.

Læreren: "I skal læse med jeres TN-makker. Hvordan er vi tekstnære, når vi læser i Ternet Ninja?"

Læreren viser et digitalt dokument med et skema med kolonner på tavlen. Eleverne har set det før. (Se figur 2 ovenfor).

Læreren: "Tal med jeres makker om, hvad vi skal."

Jonathan kigger på de andre – nikker, siger "ja". Hans to sidekammerater taler sammen.

Læreren samler op og vender tilbage til det blå dokument.

Jonathan strækker sig, gaber og kigger væk.

Læreren: "Så går vi i gang."

Jonathan forsøger at kontakte en klassekammerat. Jonathan taler om noget, han har set på TikTok.

(Observationer fra d. 28.10.2022)

Figur 2: Et udsnit af elevopgaverne til romanen

	PERSONER Aske Sune/stedbror Sirene/mor Jørn/stedfar Stewart Odysseus Hr. Eberfrø	FORFATTERKOMMENTARER (tekst i parentes) En fortællerkommentar er en åbenlys kommentar fra fortælleren, der afbryder fortællingen et øjeblik for at kommentere et eller andet. Fortællerkommentaren vil ofte forklare os, hvordan vi bør tænke eller handle.	SPROGLIGE VIRKEMIDLER	HANDLING (i stikord) Skriv 5 stikord til hvert kapitel
Kapitel 1				
Kapitel 2				
Kapitel 3				
Kapitel 1				

Foto: Colourbox



Jeg har ved ovennævnte observation noteret, at jeg ikke er overbevist om, at Jonathan helt er med i aktiviteten. Han virker fraværende både i forhold til det, læreren siger, og i samtalen med sine sidemakker om det. Jeg kender ikke Jonathan endnu, men han viser små tegn på enten at kede sig eller ikke helt at høre efter eller forstå, hvad læreren siger: Han hænger ind over bordet, strækker sig, gaber og kigger væk, og i samtalen med klassekammeraterne om dagens opgave lader han de to andre snakke og nikker blot. Lige da klassen skal i gang med arbejdet, virker han desuden mere interesseret i at tale med en af de andre om noget, han har set på TikTok. Jeg har ved observationerne i klassen flere gange noteret noget lignende, når læreren har disse fælles gennemgange eller opsamlinger, og det er da også en af de ting, vi opholder os ved, da jeg efterfølgende

interviewer Jonathan (jeg har derfor også valgt et uddrag fra interviewet, hvor vi taler om dette, til analysen nedenfor). Opsamlende observerer jeg altså, at Jonathan er til stede med sociale kontakter til flere i klassen, men får samtidig en mistanke om, at han ikke reelt set er fagligt deltagende i det formelle fællesskab, som læreren etablerer med sin undervisning (Qvortrup, 2012). Med Qvortrup (2012) kan det formuleres sådan, at Jonathan ser ud til kun at være delvist socialt inkluderet i det, Qvortrup betegner som "Barn/barn fællesskabet", og måske heller ikke er helt inkluderet i det "Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskab", som danskundervisningen kan siges at være, og at han ser ud til at mangle faglige deltagelsesmuligheder, idet han ikke på tydelig vis er fagligt aktiv ved at lytte til lærerens instruktion eller samtale med sine sidekammerater om opgaven. Jeg

har noteret, at han i stedet gaber, hænger ind over bordet og lader sine sidemakker tale om den opgave, de skal til at i gang med.

Hvordan ses faglig inklusion ved makkerarbejde?

Ovenstående er som nævnt observationer ved timens start og kunne være et eksempel på, at Jonathan kender lærerens undervisning så godt, at han ikke har behov for at være særligt opmærksom ved hendes instruktioner. Med henblik på at få en dybere indsigt i, hvad der er på færde for Jonathan, er det derfor interessant at inddrage denne og lignende situationer i mit interview med ham. Først vil jeg dog inddrage og analysere et kort uddrag fra timens afslutning, hvor læreren samler op på klassens arbejde med dagens romankapitel. Denne undervisningssekvens udspiller sig igen som en fælles lærerstyret aktivitet. Som det ses af

fly, og Jonathan følger tilsyneladende med i det. De to drenge hvisker om de fly, de ser, mens Jonathan fortsat leger med cursoren.

Læreren: "Prøv at kigge på side 25 nederst. Se på side 25 øverst."

De to drenge reagerer ikke – de ser på flysiden.

Læreren: "Hvilke stikord har I noteret?"

Drengene er stadig optagede af flysiden. Sidemakkeren skæver til mig, tydeligvis pludselig bevidst om, at jeg er der. Han hvisker noget til Jonathan, som skifter til det danskfaglige dokument.

Læreren afslutter timen.

(Observationer fra d. 1.11.2022)

Jeg har ved denne observation som ved den forrige bl.a. noteret: "Er han (Jonathan) med?" Jeg ser som før små tegn, der kunne tyde på, at Jonathan ikke helt er med i det formelle, professionelle fællesskab i form af den danskundervisning, som læreren realiserer i rummet. Han er i stedet for eller sideløbende optaget af at snakke med Aleksander og af at lege med sin cursor. Han markerer dog en enkelt gang, men hans svar er blot en opfølgning eller præcisering af sidemakkerens svar. Jeg kan her som ved det foregående eksempel være i tvivl om, om Jonathan reelt er fagligt deltagende i undervisningen.

Jonathans ageren i undervisningen svarer i øvrigt til et helt gennemgående mønster i det større studie, som empirien stammer fra. Et gennemgående træk i alle de fem observerede klasser er, at fokuseleverne ikke så ud til at deltage i særligt høj grad i de lærerstyrede fælles gennemgange og opsamlinger i klassen (Oksbjerg et al., 2024). I analytiske nedslag ses Jonathan således i overvejende grad at være optaget af andre ting end det, der iscenesættes af læreren i danskundervisningen – social kontakt med klassekammerater (småsnakke og fx kigge på

www.flightradar24.com og TikTok), hente og drikke vand, hænge ind over bordet eller stirre fjernt ud ad vinduet – uden at jeg ser disse aktiviteter som klare udtryk for social inklusion.

Ved klasserumsobservationerne sidder jeg bagerst i klasserne og noterer observationerne i et til lejligheden udarbejdet skema. Jeg noterer, hvordan Jonathan ser ud til at deltage i forskellige undervisningsaktiviteter, hvilke differentierende tiltag læreren foretager, og hvilke læremidler hun inddrager i undervisningen, og hvordan. Næsten alle gennemgange, opsamlinger og samtaler i relation til tekstarbejdet foregår som lærerstyrede, IRE-prægede fællesseancer, hvor læreren stiller spørgsmålene (initierer), eleven/eleverne svarer (responderer) og læreren følger op på elevsvaret (evaluerer) (Sinclair & Coulthard, 1975). Makker- og gruppearbejde, hvor eleverne kan have dialoger og arbejde mere undersøgende, forekommer som omtalt også på andre tidspunkter i observationerne, hvilket kunne være med til at øge elevernes faglige delta-gelsesmuligheder (Hedegaard-Sørensen, 2022). Karakteristisk for disse gruppearbejder, hvor jeg observerer Jonathan, er dog, at han også her ser ud til ikke at deltage særligt aktivt i gruppearbejdet.

I den observerede undervisning inddrager læreren det beskrevne dokument med opgaver til romanarbejdet (som ses i figur 2). Flere undersøgelser peger som nævnt ovenfor på, at læremidler spiller en central rolle i danskundervisningen (Bremholm et al., 2017). Læremidlet, som anvendes i 6. klasse, er som beskrevet et digitalt ark med spørgsmål, som eleverne skal besvare i forbindelse med læsning af romanen, og kan karakteriseres som lavt didaktiseret, idet der ikke i læremidlet er formuleret et samlet bud på en fagdidaktik med mål, aktiviteter, evalueringsforslag eller lignende. Dokumentet består blot af

dokumentet i figur 2, har eleverne haft til opgave at notere, hvad de i det pågældende kapitel har læst om romanens personer, fortællerkommentarer og sproglige virkemidler og desuden formulere fem stikord til handlingen i hvert kapitel. Under elevernes arbejde med romanen har jeg siddet bag ved Jonathan og Aleksander og har observeret, at Aleksander har haft en hjemmeside med flyruter (www.flightradar24.com) åbnet. Jeg har her noteret, at drengene i løbet af tiden med arbejdet har vekslet mellem arbejdsdokumentet og flysiden, som de småsnakker om sideløbende.

Læreren: "Vi samler op. Åbn opgaverne!"

Læreren stiller spørgsmål med udgangspunkt i det blå dokument (se figur 2).

Jonathan sidder med siden til og benene trukket op under sig på stolen. Han kigger ned og rundt i klassen.

Læreren: "Hvad har I skrevet ved Forfatterkommentarer?"

Jonathans makker markerer og svarer, hvorpå Jonathan også markerer og får ordet.

Jonathan: "Side 25."

Læreren: "Har I fundet metaforer?"

Jonathan leger med sin mus/cursor – forstørrer den.

Sidemakkeren er i gang med at søge på forskellige sites efter tøj og

de omtalte spørgsmål, som har en relativt lukket karakter, idet det handler om at finde de rigtige svar i teksten. Denne relativt lave form for didaktisering kunne indikere, at læreren dermed har gode muligheder for at løsrive sig fra læremiddel-didaktikken og selv præge undervisningen med læremidlet i en mere inkluderende retning. Det er imidlertid ikke tilfældet i den pågældende klasse, hvor det ser ud til, at det er læremidlet, der i overvejende grad er styrende for, hvad der foregår i undervisningen.

Hvordan oplever eleven faglig inklusion?

I forlængelse af ovenstående er det næste empiriske nedslag hentet fra det interview, jeg havde med Jonathan umiddelbart efter den observerede undervisning. Jonathan fortæller lige inden det citerede nedslag, at han rigtigt godt kan lide makkerarbejdet med Aleksander, som også er hans gode ven. Vi taler også om et gruppearbejde, jeg har observeret en anden dag, og han fortæller desuden, at det generelt er okay, når de arbejder i grupper, fordi han er i gruppe med nogle, han "nogle gange godt kan finde ud af at lege med". Men han foretrækker klart makkerarbejdet. Af interviewet fremgår det desuden, at Jonathan

godt kan lide at læse romanen (Ternet Ninja), men at han ikke synes så godt om litteraturarbejde med kolonnenotatet (hvor det handlede om at finde og notere særlige træk ved teksten) og andre opgaver, som ligner det.

Vi er i nedslaget et godt stykke inde i interviewet, hvor vi taler om, hvordan Jonathan klarer en situation i undervisningen, hvor han ikke forstår, hvad der foregår, eller mangler faglige deltagelsesmuligheder. Den situation, vi berører i samtalen, er en af de lærerstyrede opsamlinger ved timens afslutning, som er analyseret ovenfor.

Interviewer: Er der nogle opgaver, du ikke er så glad for at arbejde med, når det handler om litteraturundervisning?

Jonathan: Altså Ternet Ninja fx?

Interviewer: Det kunne også være noget andet, du kan tænke tilbage på, I har lavet.

Jonathan: Jeg kan ikke rigtigt huske det, men der er i hvert fald nogle ting, der irriterer mig.

Interviewer: Hvad er det?

Jonathan: Fx, jeg forstod ikke helt sådan de der stikord. Stikord ved hvert kapitel. Nej, men så der, hvor de andre har sagt det, så kunne jeg godt. Sådan fungerer det. I starten var det lidt irriterende, men jeg har fundet ud af, hvordan man gør det.

Interviewer: Altså det er dem i gruppen eller nogle andre fra klassen, der spurgte om det, og ...?

Jonathan: Nej. Det var bare det der handling.

Interviewer: Det forstår jeg – altså stikord til handling – men hvordan fandt du ud af, hvad det betød?

Jonathan: Det var der, hvor alle de der ... der, hvor Linda (læreren) spurgte: "Er der nogen, der har nogle stikord?" Så havde vi ikke skrevet nogen ned, og så glemte jeg helt, hvad det var. Så kiggede jeg, og så havde vi ikke skrevet noget, og så var der en, der sagde nogle ting. Sådan, så sagde hun okay, det er, hvad det her kapitel handler om, og så, så kunne jeg godt se. Ja, så fandt jeg ud af sådan, okay, det er sådan handling om det her kapitel!

Interviewer: Fordi der var en anden, der spurgte om det, og så kunne du regne ud, hvad det var. Jamen det er da meget godt. Det var en meget god ide at gøre det på den måde. Jeg kan høre, at du nogle gange spørger Aleksander, så spørger du Linda, og så lytter du godt efter, når nogle andre stiller et spørgsmål, som du måske egentlig også kunne have brug for at få en forklaring på.

Jonathan: Det var der, hvor jeg gik ind på det der fly, så kunne jeg høre i baggrunden det, Frida sagde, og så sagde Aleksander, at nu lukker vi bare lige det ned og lytter. Nu hører vi ekstra godt efter.

Interviewer: Det der med flyene?

Jonathan: Ja.

Interviewer: Okay, okay, okay, og det gjorde du, så hjalp det.

Jonathan: Ja. Jeg syntes bare, det var sådan. Ja.

Interviewer: Så kunne du bedre forstå det og lytte efter?

Jonathan: Så lukkede jeg det (siden med flyene) bare helt og kiggede helt op.

Interviewer: Du sagde før, at du skulle fokusere mere og sådan noget. Er det dig selv, der siger, du skal det, eller er det din lærer eller dine forældre?



Foto: Colourbox

Jonathan: Neej ... øh, før så sagde de, jeg skulle fokusere. Lige før sommerferien, så var der, nej, efter sommerferien, så var der forældremøde, og så skulle vi tale om det der. Der, hvor jeg var med. Så sagde de: Du skal lige fokusere lidt mere. Og så, hvad hedder det, prøvede jeg at fokusere mere og sådan noget.

(Uddrag af elevinterview med Jonathan, 6. klasse, d. 1.11.2022).

Af uddraget fremgår det, at Jonathan ved den pågældende fælles opsamling ikke forstår, hvad der menes med "stikord til handling". Han viser samtidig, hvilken strategi han anvender for at få afklaret, hvad det betyder. Man kan undre sig over, at Jonathan ikke bare spørger sin lærer. Som den sidste del af uddraget viser, har Jonathan til en skole-hjem-samtale fået besked på at fokusere mere på skolearbejdet. I forlængelse af dette kan en forklaring derfor være, at årsagen til Jonathans manglende faglige deltagelse er blevet kædet tæt sammen med hans egen evne til at fokusere og ikke søges andre steder, fx i lærerens måde at undervise i dansk på. Uddraget er et eksempel fra mit interview, som bekræfter mig i den antagelse, som jeg berørte i forbindelse med analyserne af klasserumsobservationerne ovenfor. Jeg tolker det som endnu et eksempel på, at nok er Jonathan nogenlunde psykologisk inkluderet i klassen, men han ser ud til at mangle de faglige deltagelsesmuligheder i danskundervisningen, som ville gøre, at han for alvor oplevede at være fagligt inkluderet. Han oplever, at det er hans eget ansvar at fokusere så meget, at han kan få adgang til det af læreren ledede formelle lærings- og udviklingsfællesskab, som danskundervisningen her, med inspiration fra Qvortrup (2012), forstås som. Han har på denne måde internaliseret forståelsen af inklusion som en individuel opgave, der ikke skal ses i sammenhæng med det sociale

klassefællesskab eller med de fagdidaktiske valg, som læreren realiserer i sin danskundervisning.

DISKUSSION

I denne artikel har jeg undersøgt faglige inklusionspotentialer i et udsnit af danskfaget, samt hvordan en enkelt udvalgt fokuselev selv oplever sine inklusionsmuligheder. I forhold til forståelser af, hvordan inklusion i danskfaget anbefales at udfolde sig, i studier omtalt i bl.a. forskningsoverblikket af Hede-gaard-Sørensen (2022), er det tankevækkende, at den danskundervisning, som her er observeret, på flere parametre ikke matcher denne forståelse af faglig inklusion. Det anvendte læremiddel indeholder ikke et tydeligt inklusionspotential, og i den undervisning, hvor læremidlet inddrages, ses ikke tydelige redidaktiseringer af læremidlet i en inkluderende retning. Litteraturdydaktik kan rumme et potentiale for undervisning, hvor elever gennem læsning af skøn-litteratur danner deres egne indre forestillinger, forholder sig kritisk, diskuterer, skriver og eventuelt inddrager digitale værktøjer i både receptive og produktive læreprocesser, men dette potentiale sås ikke udfoldet i det beskrevne studie.

Artiklens grundlæggende udgangspunkt vedrørende social og faglig inklusion har jeg søgt at nuancere ved at inddrage Qvortrups matrix med forskellige grader af fysisk, social og psykisk inklusion. Ved denne inddragelse bliver det endnu tydeligere, at den analytisk begrundede adskillelse mellem sociale og faglige aspekter af inklusionen i danskundervisningen er og bliver netop analytisk begrundet. Den fuldt udfoldede matrix med alle tre dimensioner og grader antyder, at jeg med nærværende undersøgelse blot har undersøgt et enkelt lag af problemstillingen. Det kunne tyde på, at Jonathan ikke er helt socialt inkluderet i klassefællesskabet, og det kunne have været

interessant at have foretaget yderligere observationer af de dele af hans skoleliv, som udspiller sig uden for undervisningen. Det kunne have været interessant og relevant også at have fokuseret på dimensionerne for Jonathans interpersonelle fællesskaber og de øvrige grader af inklusion (Qvortrup, 2012). Samtidig kan nærværende artikels undersøgelse pege på vigtigheden af, at man ser skolens inklusionsudfordringer fra et helhedsorienteret perspektiv, hvor både sociale, fysiske, psykiske og fagdidaktiske dimensioner spiller sammen. Om dette skriver inklusionsforskeren Christina Holm Poulsen bl.a.:

Lærere og lærerstuderende kan have den opfattelse, at arbejdet med børns fællesskaber og relationer er noget, der skal finde sted uden for eller ved siden af den faglige undervisning. Men med forståelsen af, at børns læring knytter sig til deltagelse sammen med andre, bliver arbejdet med det sociale et centralt aspekt af didaktikken.

(POULSEN, 2022, S. 9)

Hensigten med denne artikel er som nævnt i indledningen bl.a., at denne viden kan være med til at skabe positive forandringer for elever, som oplever, at de mangler faglige deltagelsesmuligheder i undervisningen. Derfor er det vigtigt at fokusere endnu mere forskning på inklusion i alle skolens fag og at implementere forskningsresultaterne i undervisningen på læreruddannelsen. Disse bestræbelser skal i forlængelse heraf optimalt set udmønte sig i, at lærerstuderende "bærer"

principperne med sig, når de skal i praktikforløb i skolen.

KONKLUSION

Ifølge studier i faglig inklusion i grundskolens danskfag/

L1-fag kan danskundervisning udfoldes på en måde, hvor flest mulige elever oplever de bedst mulige betingelser for at deltage fagligt i undervisningen (Hedegaard-Sørensen, 2022). Der findes altså forskningsmæssigt belæg for, at muligheder for inklusion i et danskfagligt perspektiv bedst skabes, når læreren er bevidst om at formulere åbne spørgsmål og opgaver. Altså at eleverne i danskfaget får mulighed for at tale, diskutere, lytte og skrive gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. I de beskrevne observationer udfoldes danskundervisningen på måder, hvor eleverne faktisk har mulighed for sammen at løse opgaver ved makkerarbejde. Jonathan og hans TN-makker læser teksten sammen og finder i nogen udstrækning de rigtige svar på de relativt lukkede spørgsmål, som det inddragne læremiddel foreskriver. De lukkede spørgsmåls karakter levner dog ikke mange muligheder for diskussioner og selvstændige løsninger, og som det fremgår af nedslaget i interviewet med Jonathan, kæmper han med at forstå, hvad det er, der fagligt forventes af ham. De lukkede spørgsmål kan beskrives som en relativt smal sti at gå på for eleverne i den pågældende danskundervisning, idet der forventes ganske bestemte og ret afgrænsede elevsvar. På denne baggrund konkluderer jeg, at der ikke i den observerede undervisning med læremidlet ser ud til at være passende faglige deltagelsesmuligheder for en elev som Jonathan, hvilket bekræftes i det efterfølgende interview med ham. Jonathan er

glad for den roman, de skal læse, men han deltager kun usikkert i det efterfølgende arbejde med elevspørgsmålene.

PERSPEKTIVERENDE OVERVEJELSER OG KRITISK REFLEKSION

Konklusionerne på denne artikel giver anledning til både kritiske refleksioner og perspektiverende overvejelser. Som nævnt i artiklens abstract kan faglige og sociale elementer af undervisningen ikke skilles ad i praksis. I skolens hverdag flettes tingene sammen, lag lægges på lag, og når forskellige udfordringer opstår, er det oplagt at tænke elementerne sammen i mulige løsninger på givne udfordringer. I lyset af de mange gode inklusionstiltag, som gennem er årene især er taget fra almen- og specialpædagogisk side, tænker jeg, at det nu også er fagdidaktikkens og fagdidaktikkernes tur til at forsøge at komme med løsningsforslag på inklusionsudfordringerne. Vi bør stille os selv spørgsmål som: Hvordan kan jeg med netop mit fag bidrage til, at alle elever oplever at kunne deltage fagligt i undervisningen? Vi bør desuden lytte til elevernes egne oplevelser og forslag til, hvordan vi kan optimere deres faglige deltagelsesmuligheder. Jeg kan som bekendt blot udtale mig som danskdidaktiker, og i Oksbjerg et al. (2024) har vi blot fokuseret på den del af danskundervisningen, som handler om undervisning i skønlitteratur. Andre fagligt inkluderende tiltag vil højst sandsynligt skulle overvejes, hvis det gjaldt skriftlig og mundtlig fremstilling, grammatik, svensk og norsk eller multimodal læsning og

produktion af tekster, for bare at nævne nogle områder. Historiedidaktikere, geografididaktikere, idrætsdidaktikere, madkundskabsdidaktikere – alle fagenes eksperter bør kigge ”indad” på deres eget fag og deres egen undervisning. Fagene indeholder selvfølgelig almindelige dimensioner, men de har alle deres faglige særpræg, som jeg vil hævde kan og skal overvejes i et inkluderende perspektiv. Lad dette være en opfordring til at foretage disse overvejelser, til at afprøve, undersøge og dele erfaringer og resultater, hvad enten man har sit fagdidaktiske virke i skolen, på læreruddannelsen eller som uddannelsesforsker.

Litteraturliste

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S.S. & Skyggebjerg, A.K. (red.). (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Elevers trivsel – landsoverblik*. <https://uni.uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1792.aspx>
- Carlsen, D. (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Christensen, M.V., Brok, L.S. & Kabel, K. (2020). Gramma3-projektet 2018-2019 – baggrund og overblik. *Viden om literacy*, 27, 12-18. https://videnomlaesning.dk/media/3321/27_mette-vedsgaard-christensen_lene-storgaard-brok_kristine-kabel.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2024). *Her er fordele og ulemper ved tre typer mellemformer*. <https://www.eva.dk/grundskole/er-fordele-ulemper-ved-typer-mellemformer>
- Elf, N.F. & Hansen, T.I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk – og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf>
- Emtoft, L., Buch, B., Engmose, S.F., Eeg, H., Ørtoft, S.B. & Gents, S.D. (2022). Inkluderende fagdidaktik – et litteraturreview med fokus på fagene dansk og matematik. *Specialpædagogik*, 42(2), 4-19. <https://www.ucviden.dk/da/publications/inkluderende-fagdidaktik-et-litteraturreview-med-fokus-p%C3%A5-fagene->
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5. udg.). Sage Publications.
- Gissel, S.T. (2022). *Hvad er et læremiddel?* <http://www.laeremiddel.dk/laeremidler/introduktion-til-laeremidler/hvad-er-et-laeremiddel/>
- Hansen, J.J. (2010). *Læremiddellandskabet – fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2021). *Inklusion og eksklusion i undervisningen*. Pædagogisk indblik, nr. 14. DPU, Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Inklusion_og_eksklusion/14_-_Inklusion_og_eksklusion_i_undervisningen_-_15-12-2021.pdf
- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). *Inklusion i fagene*. Pædagogisk indblik, nr. 15. DPU, Aarhus Universitetsforlag. <https://en.unipress.dk/media/18784/15-inklusion-i-fagene-01-02-2022.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, J. & Nielsen, O.L. (2018). *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Oksbjerg, M., Denning, R.C., Carlsen, D., Ipsen, M., Beermann, H., Liengaard, T. & Fjalland, P.L. (2024). Inkluderende litteraturundervisning – om elevers faglige deltagelsesmuligheder. *Studier i Læreruddannelse- og Profession*, 9(2), 183-205. <https://doi.org/10.7146/lup.v9i2.143218>
- Poulsen, C.H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, C.H. (2022). Et deltagerperspektiv på inklusion. *KvaN*, 42(123), 7-16. <https://www.ucviden.dk/da/publications/et-deltagerperspektiv-p%C3%A5-inklusion>
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage Publications.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I T. Næsby (red.), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. Seriehæfte nr. 5. University College Nordjylland. <https://blad.ucn.dk/FoU/Erdumedominklusionidagtilbudogskole>
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis* (2. udg.). Munksgaard.