
“Jeg tror, at de lissom blev sendt ind i et rum”

– Børns fortællinger om inklusionsindsatser i skolen

Sara Freiberg Brander, Rasmus Aaskov Iversen, Kim Nielsen og Søren Bøjgård Schleicher

Resumé

I denne artikel undersøger vi, med udgangspunkt i fire fokusgruppeinterviews med børn fra skoler i fire kommuner i Syddanmark, hvilke fortællinger børn konstruerer om skolens hverdag. Artiklen bidrager til forskningsfeltet med børns narrativer om skolens inklusionsindsatser. Gennem tematisk analyse identificeres tre hovedtemaer: 1) børns oplevede virkelighed, 2) børns meningsdannelse i mødet med inklusionsindsatser og 3) børn som medskabere af inkluderende praksis. På baggrund af de analytiske fund kan det konkluderes, at børnene har viden om og holdninger til både inkluderende tiltag i skolen, til udfordringer, dilemmaer og styrker i skolen og til, hvordan meningsfulde samarbejder mellem børn og voksne ser ud i skolen. På flere områder står børnenes narrativer som modfortællinger til gældende fortællinger om inklusion på skoleområdet. Det kan derfor kvalificere skolen at inddrage børns perspektiver både i skole, læreruddannelse, efter- og videreuddannelse og forskning.

Nøgleord

børneperspektiver, narrativer, inklusion i skolen, meningsdannelse, modfortællinger

Abstract

This article examines, based on four focus group interviews with children from schools in four municipalities in Southern Denmark, the narratives children construct about everyday school life. It contributes to the field by presenting children's perspectives on inclusive practices. Through thematic analysis, three main themes are identified: children's lived experiences, their meaning-making in relation to inclusion initiatives, and their counter-narratives as co-constructors of inclusive practices. The findings show that children hold informed views on inclusive measures – how these are experienced, the challenges and dilemmas they entail, and what works well. The children also offer perspectives on what meaningful collaboration between pupils, teachers, and parents might look like in everyday school life. In several respects, their narratives challenge dominant discourses on school inclusion. The study highlights the importance of integrating children's perspectives into



Årg. 11 | nr. 1 | 2026 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i1.158697

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

school practice, teacher education, and educational research to enhance inclusive approaches and support meaningful participation for all pupils.

Keywords

children's perspectives, inclusion in schools, narratives, meaning-making, counter-narratives

Indledning

Artikel 12 i FN's konvention om barnets rettigheder definerer, at børn har retten til frit at udtrykke egne synspunkter i forhold, der vedrører barnet, og at staten skal sikre, at barnet er i stand til at udforme egne synspunkter (FN's Generalforsamling, 1989). Skolen er at betragte som 'et forhold, der vedrører barnet', hvor barnets inddragelse i egen skolehverdag ikke alene er en pædagogisk praksis, men også en rettighed. Barnets inddragelse i egen skolehverdag fremgår nationalt i folkeskolens formål, hvor stk. 3 påpeger, at "folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (UVM, 2026a). At inddrage børns perspektiver i forhold, der vedrører dem selv, er ikke alene et spørgsmål om ret og pligt, men en del af den formelle og uformelle demokratiske dannelse, som skolen blandt andet er garant for. Skolen har med andre ord både en juridisk samt en politisk og etisk forpligtelse til at inddrage børns perspektiver og synspunkter i deres skolehverdag.

Inddragelse af børns perspektiver handler ikke alene om at give dem en stemme eller et rum at udtrykke synspunkter i. Det handler i lige så høj grad om at give børn en troværdig tilhører, der giver barnets synspunkter vægt og indflydelse på egen skolehverdag (Lundy, 2007; Villumsen et al., 2024).

Siden 2022 har vi i et større forskningsprojekt, *Specialpædagogiske udfordringer i folkeskolen* (SPUF), undersøgt og analyseret forskellige stemmer fra praksis. I denne artikel fokuserer vi på børnenes stemmer, hvor vi undersøger, hvilke fortællinger eleverne konstruerer om skolens hverdag og skolens inkluderende indsatser. Formålet med denne artikel er på baggrund af vores empiriske undersøgelser samt Jeremy Bruners (1999; 2004) og Michael Bamberg og Zachary Wipffs (2020) forståelse af mening og narrativer at præsentere vores analyser og diskutere, hvordan børns erfaringer og oplevelser med skolehverdag konsoliderer sig i narrativer og virkelighedsforståelser, der synliggør centrale dilemmaer, børn møder i skolehverdagen.



Hensigten med artiklen er på et forskningsempirisk grundlag at bidrage til viden om og perspektiver på inddragelse af børns narrativer om inklusion i en skolehverdag. Det er forfatterens påstand, at børns narrativer står som modfortællinger (counter-narratives) til den gældende fortælling om inklusion og skolens hverdag (Bamberg & Wipff, 2020; Piekut, 2020). I forhold til den gældende fortælling om inklusion tager artiklen afsæt i Undervisningsministeriets bud på den kvalitative inklusion, som er karakteriseret ved, at "(...) børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning" (UVM, 2026b). Derfor kan det være centralt at inddrage børns kritiske og konstruktive fortællinger med henblik på at udvikle en skole, hvor børns modfortællinger bliver medskabende for den inkluderende praksis. Det må være en kernenysegerrighed, om børnene rent faktisk har en oplevelse af at høre til.

Børns meningsdannelse

Børn søger mening og forståelse i den skolehverdag, de er en del af, og ligesom voksne medierer børn de oplevelser, erfaringer og ytringer, de møder i hverdagen (Bruner, 1999). Giver indtrykkene ikke mening, vil individet forsøge at tillægge dem rationalitet, logik og sammenhæng, så der er en form for social orden i hverdagen (Bourdieu, 1996). Denne mediering – eller det, som Bruner kalder 'den faktuelle indifferens' – foretager børn i skolen, hvor skolens eksplicite og implicite forventninger samt sociale koder fortolkes af barnet med henblik på at konstruere en forståelig og meningsfuld skolehverdag (Bernstein, 2001; Bruner, 1999). Vi kan ikke direkte iagttage eller dissekere den meningsdannelse, som finder sted i barnet, men vi kan iagttage de handlinger, som børn foretager, eller de narrativer, som børnene konstruerer til at skabe en meningsfuld skolehverdag. I vores undersøgelse og analyser er fokus derfor rettet mod børns narrativer.

Artiklen præsenterer tre temaer, der tilsammen leder hen mod en diskussion om inddragelse af børns narrativer som medskabende fortællinger i skolens inkluderende praksis. I analysen præsenterer vi tre temaer: 1) børns oplevede virkelighed i en skolehverdag, 2) børns meningsdannelse i mødet med skolens inklusionsindsatser og 3) børns modfortællinger som medskabere af skolens inkluderende praksis.

Metodiske overvejelser

I den nordiske forskning kategoriseres forskning om børns skolefortællinger i forhold til inkluderende indsatser i to kategorier. Den første er 'Børns stemmer om specialundervisning – direkte narrativer', hvor fokus er på børns fortællinger om inkluderende indsatser (Ragnardottir et al., 2025; Kyttälä et al., 2023; Quvang, 2010). Den anden kategori er 'Indirekte børnenarrativer via professionelle', hvor undersøgelsen har fokus på professionelles fortællinger om børn og inkluderende indsatser (Laaksonen et al. 2025; Äikäs et al., 2023). Fælles for undersøgelserne i de to kategorier er, at de er forankret i individuelle beretninger eller interviews, der enten fortages direkte med børnene eller i et indirekte perspektiv via professionelle. I denne undersøgelse vil vi ved at inddrage skolernes elevråd udvide kategorierne ved at kombinere den 'direkte' og den 'indirekte' forskningstilgang. Via fokusgruppeinterviews får vi ikke kun det enkelte barns fortælling, men vi møder børnene i en social kontekst, hvor vi kan iagttage, hvordan fortællinger forhandles. Derudover bliver gruppeinterviewene ikke alene direkte fortællinger fra det enkelte barn, men forskellige samtidige fortællinger, der ikke kun repræsenterer de børn, som deltager i interviewet. Derimod udgør de repræsentationer af de forskellige fortællinger, som kendetegner den lokale skolekultur i et børneperspektiv. Ved at kombinere direkte og indirekte tilgange til undersøgelsen får vi indblik i de sociale dynamikker, der findes i værdisætningen af det lokale børnefællesskab på skolerne.

Denne artikel tager udgangspunkt i fire semistrukturerede fokusgruppeinterviews med elevrådsmedlemmer på fire skoler i fire forskellige kommuner i Syddanmark. Tilsammen har vi talt med 24 børn fra 6.-9. klassetrin. Disse børnestemmer er indsamlet som en del af et større forskningsprojekt (SPUF) i perioden 2022 til 2023. Projektet anvender både indsamling af kvantitative data gennem spørgeskemaundersøgelser og kvalitative fokusgruppeinterviews med hhv. elever, forældre, pædagoger, lærere og skoleledere. Empirien blev indsamlet for at svare på forskningsprojektets centrale forskningsspørgsmål, der blandt andet undersøgte forskellige aktørers oplevelser af inklusion i skolen. Forud for de gennemførte fokusgruppeinterviews med elevrådene på skolerne blev en interviewguide fremsendt til klasselærere og elevrådsrepræsentanter, så de sammen i klasserne kunne forberede sig. Med udgangspunkt i denne organisering formodes det, at interviewdeltagernes bidrag repræsenterer en større del af skolernes børnestemmer. Det betyder således, at interviewdeltagerne både taler for sig selv og på vegne af andre børn. Interviewdeltagerne kan i dette tilfælde optræde som stedfortrædere



– det vil sige, at vi må antage, at elevrådsrepræsentanter netop er repræsentanter for flere stemmer fra deres hverdag. Den metodiske konsekvens bliver således, at de ikke blot repræsenterer deres egne direkte fortællinger, men samtidig er fortolkere af andre børns indirekte fortællinger.

Fokusgruppeinterviewene fungerede som gruppesamtaler, hvor børnene talte med interviewerne og med hinanden om de pågældende temaer fra interviewguiden, som interviewerens undervejs ledte samtalen i retning af. Samtaler giver mulighed for at komme tæt på børnenes subjektive oplevelser og fortællinger, men der kan i den sammenhæng også opstå forskellige metodiske udfordringer. Børn kan have tendens til at formulere deres svar ud fra, hvad de forventer, de voksne gerne vil høre (Kampmann et al., 2017). Vi har derfor fokus på ikke at 'plante ord' hos børnene, men derimod at optage og værdsætte (Dysthe, 1997) de formuleringer, som børnene bidrager med i samtalen.

I gruppesamtalerne kan børnene 'gå med på' hinandens fortællinger og dermed finde hinanden i fælles forståelser, som ikke var opstået under individuelle interviews (fx Halkier, 2015). Dette har alt sammen betydning for de narrativer, som opstår, lever og udvikler sig i børnefællesskaber. Der kan desuden være en magtrelationel asymmetri både mellem voksen og barn, men også børnene imellem, som kan have indflydelse på empirien (Kampmann et al., 2017). Fx er der et aldersspænd mellem en elev fra hhv. 6. og 9. klasse, og dermed er der naturligvis forskelle i deres forudsætninger for at indgå i samtaler og udtrykke sig verbalt. Der er elever, der om sig selv siger hhv. "jeg har ingen problemer i skolen" og "jeg er ordblind", hvilket også kan være positioneringer, der kan påvirke samtaleindholdet. Derudover kan interviewsituationen også være sårbar for deltagerne, fordi der i de enkelte fokusgruppeinterviews sidder børn, der lytter til, kan kommentere på eller taler med om det, som den enkelte siger, også i samtaleemner, der kan handle om svære situationer.

Analysestrategi

Bearbejdningen af den indsamlede empiri er sket med inspiration fra Bruners (1999) undersøgelse af, hvordan mennesker skaber mening. I empirien har vi fokus på, hvordan børn skaber mening i den inkluderende skole, og hvilke fortællinger de konstruerer i en skolehverdag. Dette er gjort med udgangspunkt i tematisk analysestrategi (Clarke et al., 2015). Temaerne er fremkommet ved brug af Clarke et al.'s (2015) 6-fasemodel: Lydclip og transkriptioner gennemlyttes og -læses med henblik på at etablere kendskab til

datamaterialet og få øje på eventuelle sammenhænge og mønstre (fase 1). Herefter fortager vi både en semantisk og latent kodning (fase 2), og disse grupperes (fase 3) i overordnede temaer, der går på tværs af datamaterialet. Der fremkommer 11 temaer, som er praksisforankret i betegnelser som fx 'skæld ud', 'tolærerordning', 'elever i andre lokaler'. Vi genkategoriserer herefter temaerne og den kodede data (tema 4), og ud fra drøftelser af styrker og svagheder i temaer frafalder, opdeles og sammenlægges nogle af temaerne. Herefter definerer og navngiver vi de kondenserede temaer (fase 5), som blev til i alt tre overordnede temaer: 1) børns virkelighed i en skolehverdag, 2) børns meningsdannelse i mødet med skolens inkluderende indsatser, og 3) børns modfortællinger som medskabende i en inkluderende praksis. Udvælgelsen af citater for de tre tematiske områder er styret af deres karakter af at være *eksemplariske* for de mønstre og fortællinger, der genfindes på tværs af alle fire deltagende skoler. Vores fokus på narrativ tilgang opstod i bevægelsen mellem fase 4 og 5, hvor vi løbende fremsøgte litteratur, som udfoldes og analyseres i fase 6.

I den følgende analyse anvender vi teori om narrativer, positioneringer, othering/belonging som analytiske redskaber til at fortolke børnenes udsagn. Teorien bruges således ikke til at vurdere udsagnenes sandhedsværdi, men til at analysere, hvordan børn gennem fortællinger positionerer sig selv og andre, skaber mening og forhandler tilhørsforhold i skolens sociale og institutionelle rum (Bruner, 1999; Bamberg & Wipff, 2020; Piekut, 2020).

Analyse

Skolen er kendetegnet ved, at en række uddannede mennesker (lærere) har et formål med børnene. På skolens matrikel er børnene elever, og elever er kendetegnede ved, at de forventes at udvikle sig i en foruddefineret retning. En retning, der er defineret via progression frem mod særlige faglige og sociale mål (jf. folkeskolens formålsparagraf). Når lærere på denne vis "vil noget med eleverne" opstår der af og til modstand, og i elevernes univers etableres der i processen, helt naturligt, narrativer.

Tema 1: Narrativer i et børneperspektiv

Skoleelever befinder sig aldersmæssigt i en livsfase, hvor selvet og identiteten udvikles intensivt i samspil med sociale relationer og institutionelle rammer (Bruner, 1999). I denne proces tolkes der konstant på omverden, og der ledes



efter mening i en nysgerrig søgen, der ofte har verbal karakter. Når børn bliver til elever, undergår de en institutionel overgang, hvor bestemte roller, forventninger og normer naturaliseres som selvfølgelige (Højholt, 2005, 2011; Corsaro, 2018). Børn har brug for en modpol – fx voksne – for at forstå, hvem de selv er, idet identitetsudvikling i barndommen sker relationelt og gennem spejling, anerkendelse og modstand i mødet med betydningsfulde andre (Mead, 1934; Bruner, 1999; Sommer, 2012). Sammen identificerer de sig som elever, og for at skabe mening etablerer de narrativer om sig selv og hinanden. I vores empiri rummer interviewene flere eksempler på sådanne narrativer. I samtalen om, hvorvidt der er noget i skolehverdagen, der gør eleverne utrygge, hører vi bl.a. om læreren i faget håndværk og design:

Lukas: Vi har for eksempel også en lærer i håndværk og design, som der er ikke så mange, der kan lide, og hun kan heller ikke rigtig lide os.

Maja: Hun slår en over fingrene. Hun slog en ind over fingrene.

Karoline: Hun er for sær nogle gange.

Maja: Ja, folk siger, hun er en heks, det synes de.

(Fra fokusgruppeinterview med elevrådsmedlemmer – dette gælder alle uddrag fra samtaler i artiklen).

Bruners (2004) narrativ teori har substantielt et særligt fokus på, at vi som mennesker lærer at forstå verden og os selv i en dialektisk proces via fortællinger – narrativer. Det er fortællingerne om os, der leder til, at vi forstår os selv som situerede i verden (Bruner, 2004), og det er via disse fortællinger, at vi etablerer vores egne fortællinger om, hvem vi er. Dette foregår i en vigtig udviklingsproces, der er med til at forme individet, i øvrigt i en konstant livslang bevægelse. I denne forståelse kan elevernes fortællinger om læreren i håndværk og design ikke blot læses som beskrivelser af konkrete hændelser, men som meningsskabende narrativer, hvor børnene forsøger at ordne og fortolke deres skolehverdag. Fortællingen fungerer dermed som et redskab, hvormed børnene skaber sammenhæng mellem oplevelser af utryghed, magt og fællesskab (Bruner, 1999, 2004).

Narrativer har ifølge Bruner (1999) den funktion, at de både skaber orden i en kaotisk verden og etablerer kulturelle bånd og gruppeorienterede tilhørsforhold. Ovenstående citater om omtalte lærer i håndværk og design er således et fint eksempel på et af Bruners kernebegreber: fortællingens faktuelle indifferens (Bruner, 1999). Det er ikke fortællingens sandhedsværdi, der er det vigtigste. Tilhørernes reaktion, her gruppen af elever, er langt

vigtigere. Historien om denne ene lærer kan sagtens være sand, det kan vi ikke vide. Der kommenteres livligt, og eleverne deler ivrigt egne dramatiske versioner af den samme lærers pædagogiske færd i elevernes skolehverdag. Der ledes mod et plot, som det også er tilfældet i verdenslitteraturens klassiske fortællinger, og en del af plottet synes i denne del af empirien at være, at en af lærerne på skolen er en heks, og hekse er som bekendt farlige, men så længe børnene er elever med en fælles forståelse for dele af en voksenverden, som konstant vil noget ubehageligt med dem (undervisning, opdragelse, dannelse, læring), så klarer de sig. Set gennem et positioneringsteoretisk perspektiv (Bamberg & Wipff, 2020) kan betegnelsen 'heks' forstås som en social position, der tilskrives læreren i elevernes fælles fortælling. Positionen konstrueres relationelt og fungerer som en markør for grænserne mellem 'os' (eleverne) og 'dem' (voksne, der opleves som uretfærdige eller truende). Det er narrativet – fortællingen – der etablerer sig som en slags social lim i en proces, hvor der opstår et inde og et ude, hvor skolens lærere gradueres af eleverne, og et muligt comeback hos eleverne bliver en tung bevægelse op ad bakke for den lærer, der har fået status som fortællingens heks.

I interviewene kan der spores børnestemmer, som forstår, at hekseprocesser er uhensigtsmæssige, og at der findes et potentiale for uheldige fortællinger, som man kan komme i forkøbet via bevidsthed om sprog.

Lukas: Ja, sprog, sproget. Sprogbrug generelt, altså, man ikke bare sådan; man skulle tale pænt til hinanden på den måde. Det har vi i hvert fald meget på vores årgang. Det arbejder vi med. (...) for eksempel sådan noget, som hvis man nu er sådan vant til at snakke sådan lidt grimt til hinanden uden for skoletiden, så kan det godt være, det bliver en vane. Og så skal man også lige arbejde på det i skolen.

På denne vis er der øjensynligt opmærksomhed på, at elevernes bevidsthed om ordentlig omgangstone på skolen både har en dannende effekt og skaber rum for, at flere kan deltage. Dette er i tråd med forskning, der viser, at sproglige normer og fælles værdier i skolen har betydning for børns deltagelsesmuligheder og oplevelse af tilhør (Biesta, 2013). Der er på denne vis meget komplekse fordringer til det at være elev, og man må som individ balancere mellem forskellige settings og på denne vis være en kamæleon, helt afhængigt af, hvilken arena man befinder sig i. Denne balance kan forstås som en central del af børns sociale kompetenceudvikling, hvor evnen



til at aflæse kontekster og tilpasse adfærd er afgørende for deltagelse i institutionelle fællesskaber (Goffman, 2014; Sommer, 2012).

Når hekse og helte bliver til virkelighed i børns skolehverdag

Når et barn etablerer en hverdag i skolen, sker det i mødet med elever, lærere, pædagoger, forældre og ledere. Hvordan en skolehverdag opleves, erfares og konstrueres er ikke alene betinget af det enkelte barn, men af de relationer, der er mellem barnet og skolehverdagens forskellige aktører, og den dominerende hverdagskultur (Bruner, 1999). Hverdagslivet er ifølge Alfred Schutz (2005) den livsverden, der kendetegner den umiddelbare hverdagslige virkelighed, som børn sanser, erfarer og handler i og på baggrund af (Schutz, 2005). Virkeligheden er med andre ord socialt konstrueret gennem interaktioner og den fælles forhandlede forståelse mellem skolens forskellige aktører (Bamberg & Wipff, 2020). Når børn betegner en lærer som 'en heks' eller 'sød', er det en sproglig og fortolkende handling. Børns fortolkninger af virkeligheden kan ikke forstås som objektive sandheder, men som situerede og relationelle meningskonstruktioner, der formes i sociale og kulturelle kontekster (Schutz, 2005; Bruner, 1999). Vi må trods alt antage, at den omtalte lærer ikke er 'en heks', fordi virkeligheden ikke er objektiv og dermed en sandhed, men en historisk forhandlet kontekst, hvor der er plads til forskellige positioner i form af fortællinger og handlinger (Bamberg & Wipff, 2020). Børns fortolkning af den virkelighed, som de erfarer, er konstrueret af både fiktive og erfarede oplevelser. 'En heks' er en fiktiv person, der i den grad vækkes til live i barnets fortælling og fortolkning af virkeligheden. Som tidligere nævnt er læreren ikke 'en heks', men betegnelsen bruges af børn til at skabe en position og fortælling om deres skolehverdag.

Positionering i skolen

I de fortællinger, børnene kommer med i fokusgruppeinterviewene, fremhæver de en ønsket skolehverdag, hvor voksne ikke dominerer så meget. Flere børn nævner skældud som en dominerende kommunikationsform i skolens hverdag:

Frederikke: Nu har jeg jo selv sådan altid svært ved matematik, og i mange år så har jeg fået opgaver, der er sat to år ned, og jeg har stadigvæk svært ved det. Men hver gang jeg så har prøvet på det, og jeg så har fået at vide, at det skal jeg kunne, men ellers hvis jeg sådan, når jeg har fået noget med hjem, så skal mine forældre kunne hjælpe mig,

men fordi de kommer sent hjem, så kan jeg ikke altid nå at få hjælp. Og så får jeg skældud for, at jeg ikke kan nå at lave det.

Derudover italesættes det som en form for dobbeltstaf, når man først bliver irettesat af læreren for derefter at få samme irettesættelse ved forældrene.

Adam: Forældrene skal ikke sådan indblandes i alt, hvad der foregår på skolen, for det kan godt føles sådan lidt, som om at så skal du have skældud, hvis du gør det mindste forkert i skolen, at du både skal få skældud af lærerne og af dine forældre også.

Det er på én gang problematisk, at elever skal have overvejelser ift. at kommunikere med forældrene om også de svære tildragelser i skolen, og samtidigt er udsagnet et udtryk for, at elevers dannelse i skolen netop tager retninger, hvor en udvikling mod egen personlig integritet finpudses via indre dialoger og overvejelser om, hvor meget man involverer selv sin nærmeste omverden i. Set i lyset af teorier om børns meningsdannelse kan disse udsagn forstås som udtryk for, at børn aktivt fortolker og vurderer skolens praksisser i forhold til oplevelser af retfærdighed og anerkendelse. Forskning peger på, at børn ikke blot internaliserer voksnes normer, men løbende forhandler deres betydning i relation til egne erfaringer (fx Bruner, 1999; Sommer, 2012). Interviewene rummer på denne vis en række citater, som netop viser, at elevers møde med skolen og de ansatte sætter reflektive processer i gang, hvor børn forhandler forståelser af ansvar, retfærdighed og egen position i fællesskabet (Bruner, 1999).

Sigurd: Jeg kan da godt klage til mine forældre, men det er ikke, fordi det hjælper noget, jeg klager bare. De kan ikke rigtig få sig selv til at tale med skolen. Det er nemmere, hvis jeg selv gør det, tror jeg.

Adam: For eksempel så snakkede jeg med min klasselærer om noget, jeg havde gjort, og jeg er indforstået med, at det gør jeg ikke igen, og så skal jeg alligevel hjem og have en ekstra skideballe ved mine forældre, fordi der så bliver skrevet hjem. Det demotiverer en ret meget til den der snak med min klasselærer, for hvad fanden kan jeg bruge det til? Nu får jeg alligevel en skideballe. Det er totalt nederen.

I skolens bestræbelse på at have et tæt og godt samarbejde mellem skole og hjem bliver fortællingen hos børnene, at der findes 'dobbeltstraf'. Flere



børn nævner dobbeltstraf som uretfærdig. De accepterer irrettesættelsen og anerkender og accepterer derfor den dominerende fortælling, som handler om, hvad der er rigtigt og forkert at gøre i skolen. Da børnene ikke erfarer irrettesættelserne eller de dominerende fortællinger som værende retfærdige eller ligeværdige i forhold til en legitim irrettesættelseskultur, begynder børnene at lede efter nye positioner i den dominerende fortælling om skolen og etablerer dermed det, der analytisk kan forstås som modfortællinger (counter-narratives), hvor skolens normer og autoritetsrelationer genfortolkes fra et børneperspektiv (Bamberg & Wipff, 2020). En af positionerne er at etablere et sprogligt 'voksenfrit rum', hvor nogle voksne – både lærere og forældre – dæmoniseres og dermed ekskluderes fra børnenes subfællesskab. Denne dæmonisering sker blandt andet ved at omtale nogle som 'heks' og 'de sure'. Omvendt styrkes lærere sprogligt, der understøtter 'det voksenfrie rum'. De kaldes bl.a. 'de gode' eller 'de glade'. I vores data er disse lærere ofte klasselærere. Et kendetegn ved de lærere, som accepteres som legitime kontaktpersoner til 'det voksenfrie rum', kan opsummeres ved, at læreren møder barnet uden behov for at eksternalisere symbolsk magt i form af fx dobbeltirrettesættelse, og så er det også gennemgående i samtalerne med børnene, at det er vigtigt, at læreren møder dem med ligeværd og anerkendelse:

Anders: De skal lade være med at lade sig ophidse så hurtigt og lade situationen eskalere sig så hurtigt (...) Så de skal nedtrappe i stedet for at trappe op.

Frederikke: Ja, og så at de også lytter til, hvad det er, vi har at sige og sådan.

Det ser ud til, at børnene accepterer den internaliserede og tavse magt, der er mellem 'de glade' lærere og børn. På trods af den tavse magt værdsætter børnene mere denne position og beskriver selv, at 'de glade' lærere er "bedre til at lytte og tager en alvorligt."

Othring og belonging i skolehverdagen

Et rum med særlige præmisser og koder for 'den gode lærer' eller 'skolehverdagen', det rum, som vi på baggrund af børneinterviews betegner 'det voksenfrie rum', placerer børn i et dilemmafyldt spændingsfelt mellem det, Anke Piekut (2020) betegner som *otheringprocesser* og *beloningprocesser*. Ved *othering* sonderer Piekut mellem hhv. 'otherness' og 'othering'. Otherness er knyttet an til en oplevelse af at være anderledes end den dominerende skole-

hverdags gældende sociale normer. Ifølge Piekut (2020) er otherness særligt til stede i kommunikationen – altså måden, vi taler eller indgår i relation med hinanden. 'Othering' (andetgørelse) er en diskurs, hvor børn eller grupper af børn er hierarkisk marginaliserede og diskriminerede ved brug af stereotypisering eller fordomme af den dominerende kultur (Piekut, 2020, s. 367). I de interviews, som vi har foretaget med fire elevråd, ser vi processer, der peger mod otherness – særligt ift. sprogliggørelsen af det voksenfrie rum. Rummet er et fiktivt rum, der anerkender den dominerende kultur på skolen, men skaber en ny position, der åbner for nye legitime muligheder for at kommunikere med og om skolen. Otherness er med andre ord ikke kun et rum, der er anderledes end den dominerende skolehverdag. Det skaber samtidigt et rum, hvor eleverne kan udtrykke sig friere – en form for belonging. Belonging er en modsætning til begrebet 'othering', men også i nogen grad til otherness. Belonging er at høre til, at være accepteret eller at være en deltager i fællesskabet. Vi ser belonging og othering som modsætninger, som vi kender fra fx insider/outsider, inklusion/eksklusion eller fortælling/modfortælling (Piekut, 2020).

I børnenes voksenfrie rum er belonging kendetegnet ved, at man som deltager accepterer de sproglige koder og normer, der definerer fællesskabet. At være i et sprogligt fællesskab, der er kendetegnet ved otherness, kan imidlertid sætte børnene i en række dilemmaer. Grundlæggende ønsker de ikke at ekskludere sig fra den dominerende fortælling om skolens hverdag med krav om undervisning, test og uddannelse, men samtidig retter børnene dagligt meget af deres fokus mod fastholdelse og genforhandling af et rum, der er voksenfrit. Grundlæggende balancerer børnene mellem belonging og othering og søger balancepunkter, hvor de kan etablere et sprogligt otherness. De daglige forhandlinger og fastholdelser (otherness) beskriver flere børn som stressende. Dette kom til udtryk blandt de interviewede på forskellig vis. Fx viste et barn det ved tydelig frustration, hovedrysten og hænder, han slog op i luften, mens en anden viste det ved at begynde at græde:

Annita: (...) utryghed, det kan komme, hvis de voksne er sure (...) og prikker til en personligt. (...) jeg har fået at vide, at jeg skulle holde min kæft, fordi jeg snakker for meget, og at jeg [stemmen knækker] ikke gik i 5. mere, fordi jeg har sådan engang haft det ret svært, og så at jeg skal tage mig sammen det er jo altså lidt nedgørende at få at vide (...) det ikke alle, der sådan kan klare det.

Fælles for de forskellige reaktioner var, at børnene ikke som sådan var kede af skolen, men at en skolehverdag, hvor forskellen mellem ikke at blive ekskluderet fra skolens dominerende fortælling og at blive ekskluderet af børnefællesskabet som 'stræbere' eller 'kedelige' til tider kan være svær at balancere. At balancere mellem othering og belonging er en dobbeltsidet mønt, hvor barnet på en og samme tid er i en tryk position med andre børn, men løbende er i forhandling om at fastholde trygheden. Flere børn i interviewgruppen talte efter sidstnævnte citat, som vedkommende blev berørt over at sige, ind i samme tema om 'at blive nedgjort':

Anders: At lærerne siger nogle ting om dit niveau, altså nedladende ting om dit niveau. Det har jeg oplevet op til flere gange, og også det der med, at hvis de hæver tonen eller råber, det kan være meget irriterende.

Adam: Ja, hvis jeg siger, det kan jeg ikke, selvom jeg har prøvet, så siger han bare: Jo, det kan du godt, det burde du kunne. Det her burde du ku' ku'.

I disse to citater gemmer der sig tydelige frustrationer, hvor eleverne oplever, at deres indsats og læringsfrustration ikke bliver genkendt af læreren. Især Adams udsagn om "Det burde du ku' ku'" rummer flere lag: Eleven kan opfatte udsagnet som nedladende, fordi det ikke anerkender, at han allerede har prøvet sit bedste, samtidig med at det sætter ham i forhold til et normativt forventningsniveau på klassetrinnet. Det er uklart, om læreren har haft intention om at motivere eleven eller presse ham til at præstere mere, men oplevelsen hos eleven er, at læreren ikke møder ham i hans aktuelle udfordring. Desuden forstærkes den nedladende opfattelse af, at læreren "hæver tonen" eller "råber", hvilket kan farve hele kommunikationen negativt, selv når intentionen er positiv. Dette illustrerer, hvordan elevers oplevelse af læring og anerkendelse i klassefællesskabet er både relationel og situationsbetinget, hvor gode hensigter fra lærer og elev kan opleves som modstridende (Bamberg & Wipff, 2020).

På besøg i det voksefnrie rum

Virkeligheden er en historisk, social konstruktion skabt mellem skolens aktører. Skolens dominerende fortælling om skolehverdagen lever side om side med børnenes modfortælling om samme skolehverdag (Bamberg & Wipff, 2020). Vores data viser, at der er mange berøringsflader mellem lærere

og børn, hvor der er en accept og respekt for begge parter roller. Interviewene med børnene viser, at det er afgørende, hvordan mødet med børnene finder sted:

Lukas: (...) hvis vi er uenige i noget sådan der med læreren, så skal de ikke sådan bare tage den der stilling på: Jamen jeg er lærer så jeg har ret, men også støtte det, hvis vi er uenige med dem i noget.

Det rette møde med børnene vil ikke invitere voksne ind i børnenes rum, hvilket heller ikke er meningen, men det vil gøre voksne til besøgende med mulighed for at skabe et retfærdigt og mere ligeværdigt møde. Et møde på disse præmisser kan være med til at give lærere og forældre en mulighed for at få et indblik i de hekse og helte, børn navigerer iblandt i en skolehverdag.

Tema 2: Børns meningsdannelse i mødet med skolens inkluderende indsatser

De børn, som er fagligt og/eller socialt udfordrede i skolen, beskrives i interviewene primært gennem fortællinger, hvor elever positionerer sig selv i relation til et oplevet almenfællesskab. I disse fortællinger markeres der tydeligt en grænse mellem "os" og "de andre", hvilket fremgår eksplicit i børnenes sproglige positionering:

Anders: Jeg tror, de lissom blev sendt ind i et rum, altså jeg var ikke selv med. Det var, hvad vi fik at vide.

Lukas: (...) de bliver typisk sådan taget til side på den måde. For eksempel så går de nogle gange med Morten ind i et andet lokale, og så laver de det der inde, og så bliver de vel bedre (...) det tænker jeg.

I citaterne konstrueres et narrativ, hvor hjælp til fagligt eller socialt udfordrede elever forstås som noget, der foregår *adskilt* fra klassefællesskabet. Brug af pronominer som "de" og formuleringer som "jeg var ikke selv med" peger på en positionering, hvor nogle elever placeres uden for fortællerens egen erfaringshorisont og dermed uden for det fælles læringsrum (Bamberg & Wipff, 2020).

Set fra børnenes perspektiv fremstår inklusion således ikke nødvendigvis som fælles deltagelse i undervisningen, men ofte som en praksis, hvor forskellighed håndteres gennem fysisk adskillelse og individualiseret støtte. Denne fortælling kan forstås som et contra-narrative til skolens officielle



inklusionsideal om fællesskab og tilhørsforhold, men den afspejler samtidig børnenes meningsdannelse i mødet med skolens konkrete organisering af støtte (Bruner, 1999; Piekut, 2020).

Når læring i børnenes fortællinger fremstilles som et individuelt anliggende, der bedst realiseres i særlige rum eller gennem niveaudeling, kan det tolkes som en internalisering af skolens organisatoriske praksisser snarere end som et udtryk for børnenes egne læringsteoretiske antagelser (jf. Hede-gaard-Sørensen & Grumløse, 2020). Artiklens titel, "Jeg tror, de lissom blev sendt ind i et rum", kan således læses som et kondenseret udtryk for denne børnefortælling om inklusion, hvor adskillelse bliver en central meningsfi-gur.

I børnenes fortællinger bliver faglig støtte ofte beskrevet som noget, der foregår uden for det fælles undervisningsrum og knyttes til bestemte elever. Dette kan ses i Isas beskrivelse:

Isa: Og vi har nogle, der har noget autisme-halløj. Den med autisme går sådan lidt rundt. Så er han i klassen, og så er han et sted, der kan hjælpe ham. Det fungerer fint. Der sker ikke så meget i klassen.

I citatet positionerer Isa sig som en del af et "vi", mens eleven med sær-lige behov omtales gennem sin diagnose. Bevægelsen ind og ud af klassen fremstilles som uproblematisk, men samtidig forbliver det uklart, hvad der konkret foregår "et sted, der kan hjælpe ham." Denne uklarhed bidrager til, at faglig støtte konstrueres som noget, der ligger uden for børnenes fælles erfaringsrum, og som dermed knyttes til *de andre*.

Denne forestilling forstærkes yderligere i beskrivelser af de rum, der anvendes til ekstraundervisning:

Anders: Der er mange legesager derinde, der må leges et eller andet. Det er legeland derinde.

I børnenes fortællinger får rummets indretning betydning for, hvordan eks-traundervisning forstås. Når støtte forbindes med leg og adskilles fysisk fra klasseundervisningen, skabes der narrativer, hvor faglig hjælp ikke opfat-tes som en del af den fælles læring, men som noget kvalitativt anderledes. Dermed bidrager rummene og deres artefakter til processer af andetgø-relse, hvor elever med særlige behov positioneres som nogen, der deltager

på andre vilkår end klassens øvrige elever (Piekut, 2020). På tilsvarende vis beskriver Jens forskellige inkluderende tiltag i klassen:

Jens: Så havde de [klassekammerater] skillevægge og alt muligt. De havde mange behov (...) Den der pyt-knap og alt det der, vi inkluderer med nu, og pauseknap, så bliver man simpelthen jo også betragtet som en speciel elev.

I Jens' fortælling tillægges hjælpemidlerne betydning som synlige markører for forskel snarere end som støtte. Tiltag, der fra et voksenperspektiv er tænkt som inkluderende, oversættes i børnenes meningsdannelse til tegn på, hvem der hører til i fællesskabet, og hvem der gør afvigelser nødvendige. Samlet peger børnenes udsagn på, hvordan både rum og artefakter i hverdagen kan bidrage til et "os" og "dem"-narrativ og dermed udfordre oplevelsen af belonging gennem andetgørelse (Piekut, 2020).

Forskelligrettede oplevelser af tolærerordninger

Børnenes fortællinger om tolærerordninger viser, hvordan ekstra voksne i klassen kan opleves forskelligt. For nogle elever forbindes tolærerordningen med "dem, der har det lidt sværere," der trækkes ud af klassen for at "fikse det." Dette skaber et narrativ, hvor støtte opleves som adskillelse fra fællesskabet, hvilket kan forstås som andetgørelse og stigmatisering af elever med særlige behov (Morin, 2021; Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2020). Andre oplever den ekstra voksne som til stede, men uden tydelig funktion. Frederikke beskriver det således:

Frederikke: Det er sådan, de må jo godt se på, hvad det er, vi laver, men det er sådan, at vi har i hvert fald en, der sådan tager plads ovre ved vinduet. Der stiller hun sig så og står sådan bagved en. Der kan hun stå sådan i ret lang tid og kigge på det, man laver, hvor det bliver sådan lidt 'vil du spørge om noget'? Så står de bare der. Det er ikke altid det fedeste (...) sådan at blive kigget lidt over skulderen.

Her opleves tilstedeværelsen som overvågning frem for støtte, hvilket kan udfordre både tryghed og deltagelse i klassefællesskabet (Piekut, 2020). En lignende uklarhed ses hos Anders:



Anders: I vores tysktime, der har vi to lærere på, og der mærker vi stort set ikke, hvad hedder det, hjælpelæreren godt. Personen går hen og sætter sig på en bænk og åbner op for sin computer (...) og er meget fraværende og meget optaget af sin computer. Ved ikke, hvad personen laver. Hun, personen, plejer at lukke den [computeren] halvt, når man spørger om hjælp.

Modsæt viser enkelte børn, at to voksne kan øge tilgængelighed og støtte:

Jens: Altså inde hos os synes jeg, det absolut har hjulpet med en ekstra hjælp.

Anna: Ja, hvis der er flere [voksne] på, så når alle at få hjælp.

Børnenes udsagn viser, at tolærerordninger enten kan forbindes med adskillelse, overvågning og uklarhed – eller med øget deltagelse – afhængigt af, hvordan den ekstra voksnes rolle opleves i klassefællesskabet. Dette understreger vigtigheden af, at voksne i klassen har tydelige roller og tilpasser deres tilstedeværelse, så eleverne oplever støtte frem for kontrol eller stigmatisering (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2020; Piekut, 2020).

Tema 3: Børn som medskabere af inklusion

Deltagelse i skolens fællesskaber forudsætter ikke alene strukturelle og didaktiske tiltag, men også at eleverne selv udvikler forståelser af, hvordan man kan – og bør – være sammen i skolen. I interviewene fremgår det, at børnene i vid udstrækning orienterer sig mod fællesskabet og aktivt forhandler normer for deltagelse, grænser og hensyn. Dermed fremstår eleverne ikke blot som modtagere af inklusionsindsatser, men som aktive medskabere af inklusionens konkrete betydning i hverdagen. Dette kommer fx til udtryk i Karolines udsagn:

Karoline: Så skal der ikke komme nogen væltende ind og forstyrre alt og sådan noget. Så skal man ligesom respektere, at det er deres grænser og sådan noget. Vi går meget op i, at vi skal respektere hinanden.

Udsagnet er fremført i et kollektivt *vi* og peger på, at Karoline ikke blot taler på egne vegne, men positionerer sig som del af et fælles elevfællesskab med fælles normer. Respekt og hensyntagen fremstilles her som centrale betingelser for trivsel og deltagelse. Samtidig markerer udsagnet, at inklusion

ikke forstås som grænseløs åbenhed, men som noget, der forudsætter, at man ikke "forstyrrer" andres rum. Inklusion bliver dermed et spørgsmål om regulering og gensidig tilpasning snarere end udelukkende om rummelighed. Denne forståelse ses fx i Inas udsagn:

Ina: (...) det er sådan noget som at sørge for, at alle har sådan en at snakke med eller sådan noget, så der ikke bare sidder en ovre i hjørnet.

Her konstrueres inklusion som en aktiv praksis, hvor eleverne tager ansvar for hinandens sociale deltagelse. At "sørge for", at ingen sidder alene, kan vidne om, at eleverne har internaliseret skolens inklusionsambitioner og oversat dem til konkrete, hverdagslige handlinger. Inklusion bliver på denne måde gjort operativ og meningsfuld i børnenes eget perspektiv.

Samtidig viser interviewene, at børns medskabelse af inklusion ikke er uden spændinger. I flere udsagn fremtræder en indre dialog, hvor hensyn til fællesskabet vejes op imod oplevelser af uretfærdighed. Dette ses tydeligt i Karolines refleksion over ekstra tid til test:

Karoline: Jeg vil sige dem, der for eksempel er ordblinde, hvis vi laver test eller sådan noget, så får de jo et kvarter ekstra. Det, synes jeg, er lidt unfair. Nogle gange, fordi jeg ikke lige er den hurtigste til at lave opgaver, så jeg er altid lidt bagud, når jeg laver den færdig. Men jeg forstår det også godt. Det er også godt, de har ekstra hjælp. Det er deres hjælp.

Udsagnet rummer en tydelig ambivalens. På den ene side italesætter Karoline en oplevelse af uretfærdighed og positionerer sig selv som én, der også har vanskeligheder, men som ikke får tilsvarende støtte. På den anden side accepterer hun ordningen ved at placere hjælpen hos "dem" og afslutte med, at "det er deres hjælp". Dermed konstrueres et os/dem-narrativ, hvor støtteforanstaltninger forstås som noget, der tilhører bestemte elever, snarere end som en del af et fælles inkluderende læringsmiljø.

Frem for at udtrykke solidaritet peger citatet således på, at inklusion for børnene ofte forstås som legitim, men samtidig differentierende. Eleverne accepterer forskelsbehandling, men ikke uden at den giver anledning til refleksioner over retfærdighed og egen position i fællesskabet. Medskabelsen af inklusion fremstår derfor ikke som entydigt harmonisk, men som en



løbende forhandling mellem individuelle oplevelser, fælles normer og skolens strukturelle rammer.

Denne ambivalens genfindes også i børnenes fortællinger om faglig deltagelse, hvor skolens præstationskultur tydeligt sætter sig spor i elevernes forståelser af, hvem der hører til "inde" og "ude" i undervisningen. Når Maja beskriver ventetid og strategisk gruppering med fagligt jævnbyrdige elever, synliggøres det, hvordan faglig differentiering både kan opleves som effektiv og som ekskluderende:

Maja: Det er lidt svært sådan at sidde med hånden oppe i 20 minutter (...) Så hvis mig og Berta var sådan forholdsvis lige gode i de fleste fag og får nogenlunde de samme karakterer, så kan vi ligesom sidde sammen. Så kommer vi ligesom hurtigere frem, og så kunne vi hjælpe hinanden.

Her fremstår elevernes handlinger som rationelle tilpasninger til en skolekultur, hvor tempo og præstation er centrale værdier. Samtidig bidrager disse tilpasninger til at reproducere differentierede deltagelsesmuligheder i klassefællesskabet.

Samlet set viser analysen, at børn i høj grad er medskabere af inklusion, men at denne medskabelse er præget af forhandlinger, grænsedragninger og ambivalens. Inklusion er for børnene ikke et entydigt ideal, men en praksis, der afvejes i forhold til retfærdighed, effektivitet og fællesskab. Dermed peger børnenes fortællinger på, at arbejdet med inklusion i skolen må tage højde for disse spændinger frem for at antage, at fællesskab og solidaritet opstår uproblematisk.

Diskussion

De analytiske fund peger på, at børnene har perspektiver på og holdninger til, hvad og hvordan inkluderende indsatser virker (og ikke virker) for dem, og inklusion fremstår som en dynamisk, forhandlet praksis i hverdagshandlinger. Børnene i undersøgelsen er opmærksomme på og tager ansvar for, at klassekammerater ikke sidder alene, og gør dermed inklusion operativ og meningsfuld i deres eget perspektiv. Børnene har ligeledes viden om og holdninger til udfordringer, dilemmaer og styrker i den inkluderende skole, og børn er i den sammenhæng også medskabere af inklusion. Denne medskabelse er præget af både dilemmaer, spændinger, forhandlinger og

bevidsthed om solidaritet. I den sammenhæng skaber børnene positioner og rum, hvor de med egne begreber søger at skabe forståelse for de dele af skolens hverdag, som ikke umiddelbart giver mening for dem. Desuden har børnene holdninger til, hvordan et meningsfuldt samarbejde i skolen ser ud, og de oplever det som værdifuldt at blive mødt med ligeværd, anerkendelse og respekt samt at blive inddraget og have indflydelse på forhold og tiltag i skolen, som vedrører dem.

Således peger analysen på, at børnene i undersøgelsen gennem deres narrativer om skolens hverdag og inkluderende indsatser positionerer sig i forhold til skolens kultur og de professionelles handlinger. Børnene placerer sig ikke som en modgruppe mod skolen, men skaber fællesskaber, hvor de sammen kan forholde sig til og skabe mening i den skolehverdag, professionelle etablerer for og med børnene. Undersøgelsen viser, at børnenes positionering indeholder perspektiver på deres skoleliv og anviser idéer til, hvad der positivt gør en forskel for dem og for andre i hverdagen. Omvendt er børnenes narrativ en fortælling om fællesskaber, hvor der er forhandlede enigheder om, hvordan de ser og forstår de voksne og deres handlinger.

Vi er opmærksomme på, at der kan være andre fortællinger i børnefællesskabet, som ikke kommer frem i interviewene, da disse i børnefællesskabets sociale orden muligvis kan være illegitime fortællinger.

Analysen viser som nævnt, at børn ikke placerer sig direkte i en modfortælling til skolens dominerende opfattelse af inkluderende indsatser, men mere konstruerer fortællinger, der adskiller eller beskytter børnefællesskabet mod de dele af den dominerende fortælling, som i mødet med skolens hverdag ikke giver mening. Hvor 'othering' er en marginalisering (Piekut, 2020), bliver det i denne analyse en positionering i forhold til den dominerende fortælling og ikke en modsætning. Børns modfortællinger – eller 'othering' – er ikke et opgør med en dominerende fortælling, men en positionering i et gældende socialt rum, som vi har kaldt 'skolens hverdag'. Modfortællingerne stiller børnene i en række dilemmaer, der ikke alene handler om, at de er accepteret eller ekskluderet af børnefællesskabet, men også har 'gatekeepers' ind til tillidsfulde voksne. I balancen mellem børne- og voksenfællesskab og accept i børnefællesskaber producerer børn ikke alene egne fortællinger, men også forestillinger om, hvad der er normalt og særligt. Om end vores data ikke peger på forslag om, hvordan lærere kan gøre brug af børns medskabende modfortælling i kvalificeringen af en inkluderende praksis, er der tendenser til, at en nærmere kortlægning af



børns modfortællinger kan bidrage til en øget kvalificering af skolens inkluderende indsatser.

De interviewede børn anvender fortællingerne om deres skolehverdag til at skabe en fælles kultur, hvor de oplever og tolker på en verden, som de voksne bevæger sig ind og ud af. Narrativerne er dermed ikke konstrueret af børnene alene, men sker i et samspil med omverdenen – her de voksne på skolen. Det vil derfor være oplagt at undersøge den kultur, hvor børns modfortællinger tager form (Piekut, 2020). Ved at sammenstille børns fortællinger med skolens kulturdominerende narrativer vil det være muligt yderligere at kvalificere inklusion i skolen.

Empirien i vores undersøgelse er først og fremmest skabt via øjebliksbilleder. Vi har ikke været til stede gennem længere tid på skolerne, og vi har således ikke haft mulighed for at se, fornemme og konstatere, om børnenes narrativer læner sig ind i en virkelighed, som også udenforstående vil kunne nikke genkendende til. Det har ikke været vores mission at indhente modfortællinger fra den voksenverden, børnene så kontant forholder sig til, men spørgsmålet bliver imidlertid, om det giver mening at se isoleret på narrativer blandt børn, når tilblivelsen heraf opstår i samspil med omverdenen – med de voksne i skolen. Eksempelvis kunne det kvalificere vores undersøgelse af børns modfortællinger (Piekut, 2020), hvis konteksten, som disse modfortællinger står i modsætning til, blev undersøgt og fremskrevet. Dermed kunne man sammenholdt med børnenes fortællinger pege i retning af handleanvisninger i praksis, for netop at kvalificere inklusion i skolen.

Selvom denne kvalitative undersøgelse ikke søger at skabe generaliserbar data på inklusionsområdet, kan det alligevel være relevant at rette et kritisk blik mod udvælgelsen af interviewdeltagere. Klassetrinnene 0.-5. er ikke repræsenteret i fokusgrupperne, og det til trods for at nyere undersøgelser viser, at "en større andel af eleverne i indskolingen har behov for støtte i skolen," og mere præcist vurderer lærere, at 25 % af eleverne i 3. klasse har et særligt behov for støtte i den almene undervisning (Tegtmejer et al., 2024, s. 12).

Konkluderende betragtninger

Vi er skolefolk, og de potentielle læsere af denne artikel vil sandsynligvis være det samme, så vores interesse og nysgerrighed har først og fremmest rettet sig mod, hvordan børnene sammen skaber narrativer, og at de bruger disse til at forstå og agere i den skoleverden, der er deres.

Analysen af interviewene viser, at børnenes tolkning af skolen og specifikt inklusionen befinder sig på et niveau, hvor børnene har optaget inklusionsfordringen og anerkendelsen af diversiteten som en helt naturlig del af deres skoletilværelse. Jorden er således gødet for, at der i endnu højere grad kan arbejdes med inklusion ud fra børns narrativer. Børns fortællinger om skolens hverdag og inkluderende indsatser viser essensen af, hvad skolen kan, når vi ser ud over undervisning i fag, læring og almindelig disciplinering. Hvor artiklens overskrift, "Jeg tror, at de lissom blev sendt ind i et rum", kan tolkes som et børneperspektiv, der viser skillelinjen mellem skolens pædagogiske tilgange og børneperspektivets naive klarsyn, er der flere eksempler på, at respekten for hinanden og skabelsen af rum for 'det anderledes' er optaget som en del af børnenes sprog og omverdensforståelse. Børn har til tider den brik, som udgør det perspektiv, der kan gøre en forskel for det enkelte barn. Derfor må en konkluderende anbefaling herfra lyde, at det kan kvalificere den inkluderende skole at inddrage børns perspektiver både i undervisningen i skolen, på læreruddannelsen, på efter- og videreuddannelsen og i forskningen.

Kreditering

Tak til alle de deltagende skoler for at lukke os ind i deres skolehverdag, og tak til elever og deres elevrådsrepræsentanter. En særlig tak til Christian Quvang, Helen Laustsen og Cristina Gulløv for at være initiativtagere til forskningsprojektet *Specialpædagogiske udfordringer i folkeskolen*.

Alle forfattere er meddesignere af undersøgelsen og har alle bidraget til empiriindsamling og -behandling. Alle forfattere diskuterede og analyserede resultaterne og ydede ligeværdige og originale bidrag til manuskriptet. Alle forfattere har accepteret ansvar for hele indholdet af dette manuskript og har givet samtykke til dets indsendelse til tidsskriftet, gennemgået alle resultater og godkendt den endelige version af manuskriptet.

Referencer

- Bamberg, M., & Wipff, Z. (2020). Reconsidering counter-narratives. I K. Lueg & M. W. Lundholt (red.), *Routledge handbook of counter-narratives* (s. 70-82).
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I L. Chouliarakis & M. Bayer (red.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt* (s. 70-93). Akademisk Forlag.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.

- Bourdieu, P. (1996). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzel Forlag.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Klim.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier – i juraen, i litteraturen og i livet*. Akademisk Forlag.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. I J. A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. Sage.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5. udg.). Sage.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- FN's Generalforsamling (1989). *Konventionen om barnets rettigheder* (Resolution 44/25).
<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Goffman, E. (2014). *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (2. udg., s. 137-151). Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L., & Grumløse, S. P. (2020). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering – pædagogiske lektionsstudier*. UC Viden.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/l%C3%A6rerfaglighed-inklusion-og-differentiering-p%C3%A6dagogiske-lektionss-2>
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde – forudsætninger for børns udvikling*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M., & Harju-Autti, R. (2023). Perceptions of inclusion among lower secondary level students in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 164-178.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2266728>
- Laaksonen, J., Korhonen, H., & Vainio, A. (2025). Narratives of Inclusion: Story-Based Reflections on Special Education Practices in Finnish Primary Schools. *International Journal of Educational Narratives*, 2025, 285-295.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Morin, A. (2021). Social eksklusion i skolen – mellem personlige handlegrunde og social struktur. *Nordiske Udkast*, 49(1).
- Piekut, A. (2020). Othering and belonging in education: Master and counter-narrative of education and ethnicity. I K. Lueg & M. W. Lundholt (red.), *Routledge handbook of counter-narratives* (s. 363-374).
- Quvang, C. (2010). *Jeg ville hellere have været i den anden båd - Narrativer om specialundervisning – på sporet af læring, identitet og livsduelighed: En "fortælling" om specialpædagogikkens betydning for, hvordan tilværelsen kan opleves*. Ph.d.-afhandling, SDU. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.
- Ragnarsdottir, G. B., Petursdottir, A. L., Sigurdardottir, Z. G., Rudolfsdottir, A. G., & Oskarsdottir, H. (2025). Student voices: a longitudinal study of students' perceptions of their schooling and special education lessons in Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(5), 1026-1041.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2012). *Barndom, udvikling og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Tegtmejer, T., Schoop, S. R., Corydon, M. K., & Andreasen, A. G. (2024). *Særlige behov i skolen – En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekommelse af særlige behov i skolen*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- UVM (2026a). *Folkeskolens formål*. Uvm.dk
<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>



UVM (2026b). *Regler om inklusion*. Uvm.dk

<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/inklusion/regler-om-inklusion/>

Villumsen, A. M., Nicolajsen, J. S., & Kitchen, K. H. F. (2024). *Børns perspektiver – fagprofessionelles arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.sbst.dk/Media/638422817024993216/B%C3%B8rns%20perspektiver.pdf>

Sara Freiberg Brander

Lektor

Læreruddannelsen Campus Haderslev, UC SYD

Forskningsprogrammet for skole og undervisning

sbsk@ucsyd.dk

Rasmus Aaskov Iversen

Lektor

Læreruddannelsen Campus Haderslev, UC SYD

Forskningsprogrammet for skole og undervisning

raiv@ucsyd.dk

Kim Nielsen

IT-medarbejder

Efter- og videreuddannelsen, UC SYD

Forskningsprogrammet for skole og undervisning

kini@ucsyd.dk

Søren Bøjgård Schleicher

Lektor

Læreruddannelsen Campus Esbjerg, UC SYD

Forskningsprogrammet for skole og undervisning

sban@ucsyd.dk