

CURSIV • Nr. 17 • 2015

An abstract painting with a rich, textured surface. The colors are vibrant and varied, including shades of blue, green, orange, red, and purple. The brushstrokes are visible and expressive, creating a sense of movement and depth. The overall composition is dense and layered, with some areas appearing more saturated than others.

Perspektiver på inklusion

Karen Bjerg Petersen (red)

DPU
Aarhus Universitet 2015

Perspektiver på inklusion

Karen Bjerg Petersen (red)

CURSIV

CURSIV udgives af DPU, Aarhus Universitet.

CURSIV er en skriftserie for alle, som vil følge med i den seneste forskning inden for uddannelsesvidenskab, pædagogik, didaktik og læring. Skriftet henvender sig til forskere, undervisere, pædagoger, sundhedsprofessionelle, studerende og beslutningstagere.

De enkelte numre er udgivet på dansk (evt. med nogle få artikler på andre nordiske sprog) eller på engelsk. Der kan i danske numre findes enkelte artikler på engelsk og omvendt. Til sidst i de dansksprogede (eller norsk-/svensksprogede) artikler findes et summary af artiklen på engelsk, mens artikler på engelsk indeholder et dansk (eller norsk-/svensksproget) resumé.

CURSIV er en peer-reviewed skriftserie og pointgivende i den bibliometriske forskningsindikator.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Claus Holm, institutleder, DPU, Aarhus Universitet. Faglig redaktør: Mads Haugsted, lektor emeritus, DPU, Aarhus Universitet. Bag skriftet står desuden en redaktionsgruppe bestående af Jonas Andreasen Lysgaard, Leif Glud Holm, Linda Kragelund, Oliver Kauffmann, Søren Nagbøl, Theresa Schilhab og Iben Nørgaard (alle fra DPU, Aarhus Universitet) samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på e-mail: mads@edu.au.dk.

Redaktion af dette nummer af CURSIV

Lektor Karen Bjerg Petersen, DPU, Aarhus Universitet

Kontakt og adresser

DPU, Aarhus Universitet

Iben Nørgaard
Tuborgvej 164, 2400 København NV
ibno@edu.au.dk
Tlf.: 8716 3565
edu.au.dk/cursiv

AU Library, Campus Emdrup (DPB)

Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
emdrup.library@au.dk

CURSIV nr. 2 og nr. 4-17 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv, ved henvendelse til: AU Library, Campus Emdrup (DPB), eller på DPUs hjemmeside. Herfra kan alle numre endvidere frit downloades: edu.au.dk/cursiv.

Grafik og Layout: Leif Glud Holm

Tryk: Green Graphic Aps

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2015, CURSIV, DPU, Aarhus Universitet, samt forfatterne

Alle titler (nr. 1-17) kan frit downloades på: edu.au.dk/cursiv.

Billedet på omslagets forside er et olie-/akrylmaleri af Mads Th. Haugsted med titlen: *Coucher de soleil dans la forêt*

Indhold

Om <i>Perspektiver på inklusion</i>	5
<i>Af Karen Bjerg Petersen (red)</i>	

I. Inklusion i teori og praksis – børn med særlige behov

Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse	17
<i>Af Susan Tetler</i>	

Fra internationale principper henimod inkluderende praksiser i skolen	29
<i>Af Berit H. Johnsen</i>	

Elevperspektiver på inklusion – Fra specialskole til almenskole	53
<i>Af Line M. Laursen & Karen Bjerg Petersen</i>	

II. Inklusion som diskussion og udfordring i flerkulturelle samfund

Alna mellom drabantbygd og hypermangfold	77
<i>Af Thomas Hylland Eriksen</i>	

Den besværlige kategoriseringen	95
<i>Af Ivar Morken</i>	

Grønlanderes og minoriteters kulturarv i den statslige skole- og erindringspolitik – fra inklusion til forglemmelse	115
<i>Af Claus Haas</i>	

Om to- og flersprogede børn i inklusionsdebatten – En diskussion af rammesætning og skolepolitiske diskurser	135
<i>Af Ulf Dalvad Berthelsen & Karen Bjerg Petersen</i>	

III. Inklusionsbegrebet i lyset af sociologi, filosofi og velfærdspolitiske rationaler

Inklusion: Fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse	159
<i>Af Jørn Bjerre</i>	

Indespærring eller frigørelse
 – Hannah Arendt om inklusionspolitik og pædagogik.....177
Af Morten Timmermann Korsgaard

Velfærdspolitiske rationaler i arbejdet med børn og unge.....191
Af Anders Kruse Ljungdahl

IV. Inklusion af marginaliserede grupper – pædagogik på kanten

Inklusion af marginaliserede drenge
 – Følgeforskning til Drengeskademet.....219
Af Frans Ørsted Andersen

Inklusion af utilpassede og sårbare unge
 – Om Anholt-projektet og alternative pædagogiske interventionsformer ...241
Af Karen Bjerg Petersen

Inklusionspædagogik – et didaktisk grundvilkår på VUC.
 En undersøgelse af hvordan VUC-lærere oplever og håndterer
 diversiteten.....269
Af Lea Lund

Passion som katalysator for inklusion og engagement?.....293
Af Maj Sofie Rasmussen

Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber
 – IT-perspektiver på inklusion313
Af Laura Mørk Emtoft

Om forfatterne333

Tak til årets peer reviewere.....337

Tidligere udgivelser.....341

Om *Perspektiver på inklusion*

Af Karen Bjerg Petersen (red)

Baggrund – om inklusion og inklusionsdebatten

Inklusion har længe stået på dagsordenen i den offentlige diskurs, i grundskolen og i forskning. Siden vedtagelsen af inklusionsloven i 2012 har der imidlertid været et særligt intenst fokus på inklusion og inklusionsprocesser i den danske politiske og uddannelsespolitiske debat (Inklusionsloven, 2012; Folkeskolen.dk, 2015; Hansen, 2015; Larsen & Elsborg, 2015). Dette er en af flere baggrunde for udgivelsen af indeværende antologi.

Som bl.a. Dyssegaard, Larsen & Tiftikci (2013, s. 9) anfører, har der imidlertid siden begyndelsen af 1900-tallet været diskussioner om, både "hvorvidt børn med særlige behov" og "børn, som af forskellige grunde ikke kunne tilpasse sig eller fungere i skolesystemet", burde "inkluderes eller ekskluderes i den almene skole". Med vedtagelsen af Salamanca Erklæringen i 1994 om den inkluderende skole synes svaret på diskussionerne umiddelbart at pege i retning mod inklusion. Det hedder bl.a. i Salamanca Erklæringen:

Det grundlæggende princip i den inkluderende skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte slås med, og uanset hvor forskellige de er (Salamanca Erklæringen, 1994; her fra Dyssegaard, Larsen & Tiftikci 2013, s. 9).

I en række undersøgelser fra begyndelsen af 2010'erne blev det imidlertid – primært på institutionelt plan – dokumenteret, at antallet af henvisninger af børn til specialtilbud – herunder til såvel specialskoler som specialklasser – havde været stødt stigende i 1990'erne og 2000-tallet (Baviskar, Dyssegaard, Egelund,

Lynggaard & Tetler, 2013; Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013; EVA, 2011; Finansministeriet, 2010). Et resultat af denne udvikling med et stigende antal henviste børn til specialtilbud blev vedtagelsen af inklusionsloven i 2012 og erklæringer fra Kommunernes Landsforening (KL) og den daværende socialdemokratisk ledede regering om, at antallet af elever i specialtilbud skulle reduceres fra 93,1 pct. i 2010 til 96 pct. i 2015 (Baviskar et al., 2013; Regeringen, 2012; Inklusionsloven, 2012).

Siden 2012 er der løbende blevet rejst en række spørgsmål i forbindelse med gennemførelsen af de politiske beslutninger, både fra repræsentanter fra lærere, uddannelsesinstitutioner, medier og forskere (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten & Lynggaard, 2014; Folkeskolen.dk, 2015; Hansen, 2015, sidstnævnte fra TV 2). Mens et dokumentationsprojekt vedrørende kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014 på den ene side fremhæver, at der er sket en reduktion af antallet af elever i specialtilbud "fra 93,1 pct. i 2010 til 94,9 pct. i 2013 og 95,5 pct. i 2014", understreges det på den anden side, at

når man ser på lærernes udsagn i de spørgeskemaer, de har udfyldt, er der dog klare tegn på, at intentionerne ikke har slået helt igennem, og at mange lærere ikke føler sig fagligt klædt godt nok på til opgaven (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten & Lynggaard, 2014, s. 8-9).

Heller ikke forældre synes ifølge undersøgelsen og skolelederes udsagn at bakke op om øget inklusion, dog oplever skoleledere, "at der er en markant højere opbakning blandt forældre til elever med særlige behov end blandt forældre til almeneleverne" (ibid, s. 12).

Også flere medier synes at have fundet inklusionsdebatten aktuel. TV 2 (Hansen, 2015) rapporterer således d. 10. august 2015, at de har fået foretaget en megafonmåling, der angiver, at

71 procent af de adspurgte i undersøgelsen siger, at for mange eller alt for mange børn forsøges inkluderet, hvor kun 10 procent mener, at antallet af inkluderede børn er tilpas. (Hansen, 2015)

I forbindelse med valgkampen i juni 2015 og efter regeringsskiftet har den nuværende Venstre-ledede regering bebudet et eftersyn af inklusionsaktiviteterne (Hermann, 2015; Larsen & Elsborg, 2015). Det store fokus på inklusion i de senere år er en af baggrundene for udgivelsen af dette nummer af skriftserien *CURSIV*.

Om antologien *Perspektiver på inklusion*

Indeværende antologi med titlen *Perspektiver på inklusion* indskrives sig således i den aktuelle debat og forskning om inklusion og inklusionsbegrebet. I

modsatning til andre publikationer, der er udkommet om dette emne i de senere år, er det imidlertid kendetegnende for denne antologi, at den beskæftiger sig med betydeligt bredere *perspektiver* på såvel inklusion som inklusionsbegrebet.

Forskningen og diskussionerne om inklusion og inklusionsbegrebet har – som også ovenstående gennemgang indikerer – ofte været koblet til en forståelse af inklusion som målrettet mod at inkludere specialskoleelever i den almene skole. I indeværende antologi udvides perspektiverne på inklusion og inklusionsbegrebet imidlertid til også at omhandle sociologiske og filosofiske såvel som empiriske undersøgelser og diskuterende afsøgninger af inklusion og inklusionsforståelser ikke kun i Danmark, men også i Norden.

Artikler i antologien

Antologien *Perspektiver på inklusion* har bidrag fra en lang række forskere, der på forskellig vis er dybt involveret i varierende aspekter af inklusion og inklusionsforståelse. Artiklerne i antologien er samlet i tematiske grupper.

Inklusion i teori og praksis – børn med særlige behov

Antologien indledes af en af de forskere, der i dansk sammenhæng har beskæftiget sig med inklusion i langt den største del af sin forskerkarriere, nemlig Susan Tetler. I artiklen "Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse" påpeger Susan Tetler, hvordan inklusion som teoretisk begreb og uddannelsespolitisk mål har rejst en række dilemmaer og bidraget til, at der er opstået et spændingsfelt mellem inklusion som ultimativ ideologi og inklusion som hverdagspragmatisk bestræbelse. I artiklen belyses udviklingen af den internationale integrations- og inklusionsdiskurs. Tetler diskuterer endvidere, hvorvidt inklusionsbegrebets udbredelse risikerer at udvande dets indhold, så det ender med at betyde alting og ingenting på samme tid.

I artiklen "Fra internationale principper henimod inkluderende praksiser i skolen" af Berit H. Johnsen fra Norge påpeger forfatteren, at der fortsat omkring tyve år efter UNESCOs introduktion af princippet om en inkluderende skole er en betydelig afstand mellem princip og praksis. I artiklen diskuteres inklusionsbegrebet og den inkluderende skole med afsæt i historiske tekster og diskurser, ligesom et udvalg af filosofiske, teoretiske og empiriske analyser diskuteres i lyset af inklusion i spændingsfeltet "mellem princip og praksis". Blandt andet drøftes spørgsmålet om, hvordan inklusion kan bidrage til at udvikle pædagogiske praksisser i en lokalskole, hvor alle børn er velkomne; i en skole, som tilgodeser mangfoldigheden i alle elevers læringsbehov i klassens fællesskab.

Artiklen "Elevperspektiver på inklusion. Fra specialskole til almenskole" af Line M. Laursen og Karen Bjerg Petersen tager udgangspunkt i en empirisk funderet undersøgelse af inklusion i folkeskolen, hvor fokus – i modsætning til mange andre undersøgelser – er på specialskoleeleverne selv og deres oplevelser og italesættelser af at skulle inkluderes i den almene skole. I undersøgelsen er ni elever mellem 11 og 15 år fulgt i perioden juni-oktober 2013, hvor de alle er flyttet fra forskellige specialskoler over i en almen skoleklasse. I artiklen indkredses undersøgelsens vigtigste konklusioner i forhold til, hvordan inklusion ser ud gennem øjnene på de elever, der i disse år flyttes fra specialskoler tilbage i almene skoleklasser som et led i kommunernes bestræbelser på at inkludere flere elever i almenskolen. Artiklen afsluttes med en status på nogle af eleverne via interviews i februar 2015.

Inklusion som diskussion og udfordring i flerkulturelle samfund

Gruppen af artikler, som med forskelligt afsæt diskuterer inklusion som en udfordring i flerkulturelle samfund, indledes af den internationalt fremtrædende, norske forsker og socialantropolog, Thomas Hylland Eriksen. Forfatteren afsøger i artiklen "Alna mellom drabantbygd og hypermangfold" på basis af et tværfagligt forskningsprojekt i Oslo nogle centrale temaer vedrørende betingelser for socialt tilhørsforhold og integration i en multietnisk forstad, Alna. 'Løvliá', som er en del af forstaden Alna, blev bygget i 1970'erne og har i dag en etnisk blandet befolkning på ca. 9000 indbyggere. I et sådant miljø opstår et socialt fællesskab ikke automatisk. Offentlige institutioner og arenaer i civilsamfundet spiller ifølge Hylland Eriksen en rolle med henblik på at skabe fællesskab og lokal identitet, men enkeltpersoner (ildsjæle) er også vigtige. En sammenligning med en ældre, veletableret mindre by syd for Oslo illustrerer udfordringerne med at skabe tilhørsforhold og identitet i en ny, kompleks og turbulent forstad og udsiger samtidig noget om social kompleksitet, forskellige typer af samfund og flerkulturelle udfordringer.

I artiklen "Den besværlige kategoriseringen" tager den norske forfatter Ivar Morken temaet fra Hylland Eriksens artikel op ved at diskutere, hvordan fx eks- og inklusion er tæt forbundet med kategorisering og særligt med konsekvenser af kategoriseringer og kategoriserende praksis. I artiklen diskuteres problemstillinger relateret til kategorisering både inden for specialpædagogik og det flerkulturelle område. Forfatteren er ikke specielt optaget af, hvilke gruppebetegnelser der bruges, men mere af det problematiske ved at reducere mennesker til kategorier, uanset betegnelser. Ved at individer kategoriseres eller placeres i grupper, reduceres mangfoldige individer let til kategorier, samtidig med at mere

relationelle forhold underkommunikeres. I denne kategorisering ligger vigtige dilemmaer og udfordringer i inklusionssammenhænge.

Også Claus Haas tematiserer i artiklen "Grønlænderes og minoriteters kulturarv i den statslige skole- og erindringspolitik – fra inklusion til forglemelse", hvordan folkeskolen skal inkludere et stigende antal børn og unge, hvis identiteter er rundet af andre kulturer og etniciteter end dansk. Forfatteren undersøger med vægten på en analyse af historiefaget, hvorvidt dette forhold også kommer til udtryk i skolens officielle faglige curriculum, og diskuterer, om minoriteters kulturarv – som fx grønslænderne, der i ca. 300 år på forskellig vis har været en del af den danske statsdannelse – på en eller anden måde er inkluderet i folkeskolens kulturbærende fag. Forfatteren søger endvidere svar på, hvorfor et etnisk minoritetsperspektiv med fokus på bl.a. grønslændere er ekskluderet i den seneste skolereform, hvor inklusion i øvrigt er et nøglebegreb.

I artiklen "Om to- og flersprogede børn i inklusionsdebatten. En diskussion af rammesætning og skolepolitiske diskurser" undersøger Ulf Dalvad Bertelsen og Karen Bjerg Petersen, hvorledes inklusionsbegrebet i de senere år også er begyndt at blive anvendt i den uddannelsespolitiske diskurs om undervisning af tosprogede børn. Forskellige uddannelsespolitiske diskurser – undervisning af to- og flersprogede børn og undervisning af børn med særlige behov – synes således at blive sammenvævet. Med afsæt i undersøgelser af policy-dokumenter og en historisk redegørelse om undervisning af tosprogede børn i Danmark diskuteres rammebetingelser og en skolepolitisk diskurs, som risikerer at overse to- og flersprogede børn i folkeskolen, anno 2015.

Inklusionsbegrebet i lyset af sociologi, filosofi og velfærdspolitiske rationaler

I diskussionerne om perspektiver på inklusion og inklusionsbegrebet fører Jørn Bjerre i artiklen "Inklusion: Fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse" inklusionsbegrebet tilbage til den sociologiske forestilling om solidaritet. Forfatteren viser, hvordan forestillingen om solidaritet i løbet af det tyvende århundrede transformeres fra en sociologisk til en a-sociologisk, psykologisk forestilling om et fællesskab, der ikke baserer sig på eksklusionsprocesser. Forfatteren argumenterer for, at denne forståelse fører inklusionspædagogikken ind i en performativ selvmodsigelse, idet en pædagogik, der skal kunne skabe rum til forskellighed, forudsætter et fælles normsæt, som virker disciplinerende tilbage på det forskellige. På grundlag af dette argument foreslår forfatteren, at pædagogisk arbejde med inklusion forudsætter en sociologisk forståelse af fænomenet, samt videre at inklusionsbegrebet reserveres til den sociologiske forståelse, mens

rummelighedsbegrebet anvendes, når vi taler om pædagogisk-psykologiske tiltag i arbejdet med inklusion.

Morten Timmermann Korsgaard præsenterer i artiklen "Indespærring eller frigørelse. Hannah Arendt om inklusionspolitik og pædagogik" inklusionsprojektet som en politisk invasion af barndommen og skolen. Artiklen tager sit udgangspunkt i Hannah Arendts pædagogiske og politiske tænkning. Arendt adskiller det pædagogiske og det politiske og argumenterer for, at skolen som institution skal holdes skarpt adskilt fra politiske idealer og interventioner. Inklusionsprojektet kan i denne optik betragtes som en del af en overordnet og politisk styret standardisering og *politisering* af det pædagogiske, hvorved den frigørende og samfundsomskabende dimension ved inklusionsprojektet specifikt og skolen generelt forsvinder.

Endelig diskuterer Anders Kruse Ljungdalh i artiklen "Velfærdspolitiske rationaler i arbejdet med børn og unge", hvorledes man med fokus på relationen mellem begreberne deltagelse og kompetence inden for børne- og ungeforskning kan identificere to forskellige velfærdspolitiske rationaler. På det sundhedsfaglige område skal børn og unge være i besiddelse af kompetencer for at kunne deltage i livet, hvilket indebærer, at sundhedsarbejde må kompensere for de mangler, børn og unge måtte have. Når børn og unge deltager i uddannelsesaktiviteter, udvikler de derimod kompetencer til at deltage i samfundslivet. Spørgsmålet er derfor, om børn skal have kompetencer for at kunne deltage, eller om de skal deltage for at opnå kompetence? De to rationaler illustreres ved at sammenligne forskellige typer forsknings- og policy-dokumenter, der handler om børn og unge, og hvori relationen mellem begreberne kompetence og deltagelse gøres til genstand for analyse. Afslutningsvis diskuterer forfatteren, hvorvidt der kan identificeres et tredje rationale.

Inklusion af marginaliserede grupper – pædagogik på kanten

Den sidste gruppe artikler i antologien om *Perspektiver på inklusion* beskæftiger sig med følgeforskning og empiriske undersøgelser, der har fokus på inklusion indenfor forskellige dele af uddannelsessystemet, herunder inklusion af marginaliserede og andre grupper.

Frans Ørsted Andersen tager i artiklen "Inklusion af marginaliserede drenge. Følgeforskning til Drengesakademiet" afsæt i et følgeforskningsprojekt, der sætter fokus på effekten af inklusionsindsatsen på Drengesakademiet. Drengesakademiet er en ny, landsdækkende institution, der omfatter et sommerskoletilbud til marginaliserede drenge i ferien mellem 8. og 9. klasse og en efterfølgende mentorordning på hjemskolen i 9. klasse. Flere kommuner planlægger at lave

deres egne drenges akademier. Målet er at gøre marginaliserede drenge med omfattende faglige, sociale og personlige problemer i stand til at kunne gennemføre afgangsprøven i 9. klasse og efterfølgende en erhvervsrettet ungdomsuddannelse. I artiklen fremlægger og diskuterer forfatteren resultaterne af følgeforskningen.

I artiklen "Inklusion af utilpassede og sårbare unge. Om Anholt-projektet og alternative pædagogiske interventionsformer" introducerer Karen Bjerg Petersen følgeforskning fra Anholt-projektet; et projekt, som inddrager alternative pædagogiske interventionsformer over for utilpassede og sårbare unge. De pædagogiske interventionsformer, der i en årrække har været afprøvet af ungdomsskoler og ungdomsorganisationer i Danmark, Tyskland, Østrig, Spanien, Portugal og Italien, er funderet i tanker om erfaringsbaseret, uformel og ikke-formel læring. Målet med projektet har været at reintegrere og inkludere utilpassede og sårbare unge i det formelle uddannelsessystem. Forfatteren præsenterer og diskuterer resultater fra følgeforskningen og afslutter med overvejelser over, hvorvidt alternative pædagogiske interventionsformer kan bidrage til at reintegrere og inkludere udsatte og sårbare unge i det formelle uddannelsessystem.

Inklusionspædagogik på voksenuddannelsescentrene (VUC) er genstand for Lea Lunds artikel "Inklusionspædagogik – et didaktisk grundvilkår på VUC. En undersøgelse af hvordan VUC-lærere oplever og håndterer diversiteten". Ifølge forfatteren er inklusion et af voksenuddannelsescentrenes opdrag på institutionsniveau og bliver dermed en del af klasserummenes DNA. Lund belyser – med bidrag fra et empirisk studie – hvordan lærere på VUC håndterer og oplever den påtvungne inklusionssatte ramme. VUC's klasserum fordrer konstant undervisningsdifferentiering og metodevariation, hvor lærerne påtager sig divergerende roller i bestræbelserne på at opfylde de mange behov. Forfatteren peger imidlertid tillige på, at lærerne oplever dilemmaer manifesteret som afmagtsfølelser i et klasserum med voksne myndige borgere, der – i forlængelse af uddannelsernes bekendtgørelser – bør føres ud af deres selvforskyldte umyndighed.

"Passion som katalysator for inklusion og engagement?" er titlen på Maj Sofie Rasmussens undersøgelse af den svenske NGO og grundskole *Fryshuset*. I artiklen tager forfatteren udgangspunkt i en social praksisteoretisk forståelse af inklusion, der er knyttet til elevernes bevægelser mod at blive mere (eller mindre) legitime medlemmer af skolens forskellige læringsfællesskaber og til en følelse af 'belonging'. Med afsæt i et etnografisk inspireret feltarbejde i *Fryshuset* diskuteres det, om og hvordan læringsrum bygget op omkring elevernes passioner (dans, musik, skating, basket og kunst) kan bidrage til at fremme sådanne bevægelser og skabe større elevengagement. Forfatteren peger på, hvordan dette bliver til og udfordres på tværs af læringsrum og (ofte) modsatrettede perspektiver på elevernes deltagelse, læring og (dis)engagement.

Laura Mørk Emtoft afslutter med artiklen "Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber. IT-perspektiver på inklusion" denne antologi varierende perspektiver på inklusion og inklusionsforståelser. Forfatteren undersøger i et teoretisk og empirisk perspektiv, hvordan iPad'en som læremiddel kan udvikle mere inkluderende læringsmiljøer, og hvordan didaktisk arbejde med iPad'en kan skabe en læringsplatform, hvor praksisfællesskaber udspiller og udvikler sig. Inklusion behandles teoretisk som et fænomen, hvor aspekterne tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation indgår med det formål at betone inklusion ud fra både et socialt og fagligt sigte. Undersøgelsen af praksisfællesskaber belyses teoretisk med afsæt i begreberne: mening, deltagelse og tingsliggørelse. Et danskfagligt forløb i 6. klasse med to drenge i komplicerede læringsforløb danner baggrund for det empiriske materiale, hvor drengenes faglige og sociale deltagelsesmuligheder analyseres. Analysen peger på, at gruppearbejde kan etablere praksisfællesskaber, hvor eleverne kan lede hinanden. Dette skaber en ny pædagogisk situation for inklusion.

Med differentierede indfaldsvinkler og forskelligartede perspektiver på inklusion og inklusionsbegrebet, er det således hensigten og håbet, at dette nummer af *CURSIV* kan medvirke til at udfolde og udvide diskussionerne ikke kun i den offentlige debat, men også i praktiker- og forskerkredse, hvor inklusion og inklusionsbegrebet fortsat står højt på dagsordenen.

Referencer

- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013).** *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion marts 2013.* København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet & SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M. & Lynggaard, M. (2014).** *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014.* København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet & SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2011).** *Indsatser for inklusion i folkeskolen.* København: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Lokaliseret 23. oktober 2015 på <https://www.eva.dk/projekter/2011/undersogelse-af-skolens-indsatser-for-inklusion/projektprodukter/inklusion>
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiflikci, N. (2013).** *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk Review.* København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus

Universitet. Lokaliseret 23. oktober 2015 på <http://inklusionsudvikling.dk/Service/~/-/media/Inklusion/Filer/PDF/ReIS/Systematisk%20review%20-%20Effekt%20og%20p%C3%A6dagogisk%20indsats%20ved%20inklusion%20af%20b%C3%B8rn%20med%20s%C3%A6rlige%20behov.ashx?smarturl404=true>

Finansministeriet. (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisation og styring*. København: Finansministeriet.

Folkeskolen.dk. (2015). *Inklusion*. Lokaliseret 23. oktober 2015 på <https://www.folkeskolen.dk/emneord/undervisning/inklusion/?filter=all>

Hansen, J.T. (2015, 10. august). Ny undersøgelse: Alt for meget inklusion i folkeskolen. *TV 2, Nyhederne*. Lokaliseret 23. oktober 2015 på <http://nyhederne.tv2.dk/samfund/2015-08-10-ny-undersoegelse-alt-for-meget-inklusion-i-folkeskolen>

Hermann, H.A. (2015, 8. september). Ellen Trane: Inklusion er gået for hurtigt. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret 23. oktober 2015 på <https://www.folkeskolen.dk/569882/ellen-trane-inklusion-er-gaaet-for-hurtigt>

Inklusionsloven. (2012). *LOV nr. 379 af 28. april 2012 om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler). (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.)*. Lokaliseret 23. oktober 2015 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=141546&exp=1>

Larsen, J. B. & Elsborg, M. (2015, 1. juni). Løkke og Venstre varsler opgør med inklusion i folkeskolen. *DR nyheder*. Lokaliseret 23. oktober 2015 på <http://www.dr.dk/nyheder/politik/valg2015/loekke-og-venstre-varsler-opgoer-med-inklusion-i-folkeskolen>

Regeringen. (2012). *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning, Rosendahls Schultz grafisk a/s. Lokaliseret 23. oktober 2015 på <http://www.uvm.dk/~/-/media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%20en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.pdf>

Salamanca Erklæringen. (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet*. Salamanca, Spanien, 7.-10. juni 1994. [UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Lokaliseret 23. oktober 2015 på http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF]

English summary

About *Perspectives on Inclusion*

Inclusion has long been on the agenda of public discourse, in basic schooling and in research in Denmark and other Scandinavian countries. Since the adoption of the Inclusion Act in 2012, however, a particularly intense focus on inclusion and inclusive practices has been evident in the Danish educational debate. Research and discussions about inclusive practices and the notion of inclusion have often been linked to an understanding that students with special educational needs should be included in primary and secondary schools. This anthology, entitled *Perspectives on Inclusion*, thus forms part of the current debate and research on inclusion. Unlike other publications on this topic in recent years, the hallmark of this anthology is its *broader perspectives* on the notion of inclusion and inclusive practice. Apart from involving various Nordic studies, the expanded perspectives also encompass sociological and philosophical discussions. In addition, a number of empirical studies on various inclusive practices in vast educational areas are introduced, covering both special needs education and a number of other educational areas in Denmark, Norway and Sweden in which inclusion is a central concept in theory and practice.

Keywords: inclusion, exclusion, marginalization, inclusive practice, social inclusion, special needs education, investigations of inclusive practice.

I.

**Inklusion i teori og
praksis – børn med
særlige behov**

Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse

Af Susan Tetler

Resumé

Inklusion som teoretisk begreb og uddannelsespolitisk mål har i praksis affødt en række dilemmaer, og hermed antydes et spændingsfelt mellem inklusion som ultimativ ideologi og inklusion som hverdagspragmatisk bestræbelse. Men hvad sker der, når princippet om inklusion møder praksis? Til belysning heraf vil det være relevant at se nærmere på inklusionsbegrebet, idet dets udbredelse risikerer at udvande dets indhold, så det ender med at betyde alting og ingenting på samme tid. I artiklen belyses udviklingen af den internationale integrations- og inklusionsdiskurs ud fra en antagelse om, at nutiden bedst forstås gennem den indsigt, man vinder ved at studere fortiden.

Nøgleord: inklusion, integration, dilemma, 'othering', stigmatisering, diversitet, inklusionsdiskurser.

Skolen for alle som politisk ideal

I de nordiske lande har 'én skole for alle' været accepteret i årtier, men nordisk forskningslitteratur indikerer samtidig adskillige problematiske erfaringer for elever, placeret i såkaldt almindelige læringsmiljøer (Deloitte, Kommunernes

Landsforening, Undervisningsministeriet & Finansministeriet, 2010; Emanuelsson, 1998; Göransson, Nilholm & Karlsson, 2010; Marinossou, Ohna & Tetler, 2007; Nes, 2004; Tetler, 2000). Spørgsmålet er, om 'skolen for alle' er et politisk ideal snarere end faktisk praksis. Til belysning heraf vil det være relevant at se nærmere på udviklingen af den internationale integrations- og inklusionsdiskurs ud fra en antagelse om, at nutiden bedst forstås gennem den indsigt, man vinder ved at studere fortiden.

Integrationsperspektivet

En af de grundlæggende forskelle mellem de to beslægtede begreber 'integration' og 'inklusion' kommer tydeligst frem ved at fokusere på begrebernes pragmatiske dimension, dvs. hvad de konkrete indsatser retter sig mod. Selvom integrationsperspektivet oprindeligt var radikalt, hvad angår dets moralske og politiske substans, var det teoretisk ikke særligt overskridende, idet det fortsat byggede på holdninger og implicite antagelser, som lå meget tæt på den segregeringsideologi og deficiittænkning, som det i bund og grund var et opgør med (Barton, 1988; Calvez & Gow, 1994; Söder, 1997; Tomlinson, 1982). Diskursen handlede om integration, men praksis forblev stort set uforandret, især fordi begreber som 'normalitet' og 'kommen til kort i skolen' ikke grundlæggende blev udfordret – og derfor fortsat blev styrende for skolens virksomhed.

Paradigmeskiftet i 1970'erne fra segregering til integrering kom således ikke til at indebære nye forståelsesrammer og handlingsarenaer (Ferguson, 1995; Helldin, 1995; Pugach, 1995; Slee, 1993). Oliver (1996, s. 84) er inde på samme spor, når han hævder, at man dengang i praksis ikke tog konsekvensen af integrationsretorikken:

Selvom sproget måske nok ændrede sig, så var det de samme grupper af professionelle, som gjorde de samme ting i forhold til de samme grupper af børn, som før 'integration' overhovedet blev nævnt (egen oversættelse).

Et studie af de danske integrationsbestræbelser i 1970'erne og 1980'erne viser tilsvarende, at integration primært blev opfattet som en reform af specialundervisningen og på den måde relaterede sig til særforanstaltninger under en eller anden form (Tetler, 1998). Især Særforsorgens udlægning i 1980 og de integrationsprojekter, som fulgte i kølvandet på denne reform af specialundervisningen, kom primært til at handle om at tilpasse forskellige kategorier af børn og unge til skolens allerede etablerede system af holdninger, værdier og normer, adfærdsmæssigt og fagligt. Sat på spidsen kan man sige, at ansvaret for integrationens succes dermed blev lagt på netop de børn og unge, man på forhånd havde defineret som

'de andre' (på daværende tidspunkt som værende 'elever med særlige behov'). Viste de sig tilstrækkeligt integrationsmodne (eller tilpasningsduelige) kunne de forblive i deres respektive almenpædagogiske klasser. Men formåede de ikke at passe ind, blev der grebet til særforanstaltninger, bl.a. i form af specialklasser og specialskoler. Skolen som system var fritaget for ansvar og kunne fortsætte uforandret.

Det var endvidere karakteristisk, at mange af disse integrationsprojekter blev båret igennem af professionelle ildsjæle. Det var projekter, der var forankret i de enkelte klasser, men ellers ikke fik den store bevågenhed i skolernes samlede udviklingsplaner, eller i kommunernes for den sags skyld. Mange af integrations-tiltagene fra denne periode havde desuden relativt kort holdbarhed og fik ikke større betydning uden for det rum, de blev praktiseret i.

Forskning i denne periode dokumenterer, at børn, som blev integreret på disse vilkår, oplevede sig socialt og fagligt isolerede (Carlström & Hagman, 1989; Kristoffersen, 1990; Jensen & Ohlsson, 1991; Soulié, 1981; Tennius & Tennius, 1982); børnene følte sig ensomme med et stærkt reduceret selvværd til følge, og det var i en resignation over disse konsekvenser for de involverede børn, at begrebet 'inklusion' så at sige blev født i slutningen af 1980'erne i den engelsk-sprogede verden (Ferguson, 1995; Lewis, 1995; Lipsky & Gartner, 1996; Stainback & Stainback, 1992). Der blev således argumenteret for et nyt begreb, som kunne placere ansvaret for integrationens succes på flertalskulturen – og ikke på de enkelte børn med fx en nedsat funktionsevne (Minow, 1985, 1990).

Det nye krav om inklusion indebar således et forandret uddannelsessystem, som måtte bestræbe sig på at være optimalt for alle elever. Hermed blev der sat fokus på spørgsmål om, hvad skolen skulle indeholde, og hvordan den kunne organiseres, så den i højere grad kunne tage vare på den voksende elevdiversitet. Med andre ord indebar skiftet et opgør med forestillingen om, at støtte til elever med 'særlige behov' skulle gives i tillæg til en i øvrigt uforandret almenundervisning (Bogdan, 1983; Low, 1997). Snarere var det intentionen at udvikle kollektive kompetencer med henblik på at komme overens med forskellige former for anderledeshed, hvilket i sin yderste konsekvens måtte indebære en kamp mod ekskluderende processer, hvor de end måtte forekomme (Opp, 1996; Emanuelsson, 1998).

Inklusionsperspektivets legitimerings- og implementeringsdiskurser

Forestillingen om 'inclusive education' blev en af de centrale drivkræfter i 1990'ernes internationale bestræbelser på at skabe sammenhængskraft i samfund, som

udviklede sig stadig mere hyperkomplekst. Skolepolitisk betød det et skift fra at betragte inklusion som et spørgsmål om at vælge mellem en placering i almene læringsmiljøer og i specialundervisningsmiljøer til snarere at være et spørgsmål om at kunne håndtere problemer med en voksende elevdiversitet, socialt og kulturelt.

Hvor det i integrationsperioden (1970'erne og 1980'erne) var 'adgang' og 'deltagelse', der blev vigtige omdrejningspunkter i udviklingen af integrationsstrategier i skolen, blev det i 1990'ernes markedsorienterede skole snarere aspekter som kontrol, valg og diversitet, der kom i fokus i bestræbelserne på at udvikle en inkluderende skole. Herunder blev det også helt centralt at fokusere på, hvordan forskelligheder kunne håndteres i uddannelsessystemet.

Begrebet inklusion har de seneste tiår haft væsentlig indflydelse på uddannelsespolitikken, forskningen og skolens praksis, hvilket bl.a. har affødt en mængde af betydninger, spændende lige fra 'placering i almenundervisningen' til en 'transformation af værdier i hele uddannelsessystemet'. Inklusionsbegrebets 'succes' har således akkumuleret forskellige definitioner, og netop begrebets vaghed problematiseres af flere inklusionsteoretikere: "It is not simply that inclusion means different things to different people but rather that inclusion may end up meaning everything and nothing at the same time" (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011, s. 31). Tilsvarende vurderer Slee (2001, s. 167), at det er problematisk, at der ikke er udviklet et sprog, der relaterer sig til den grundlagsforståelse, som begrebet 'inclusive education' oprindeligt blev baseret på: "The absence of a language for inclusive education that stipulates its vocabulary and grammar increases the risk for political misappropriation". Og Armstrong et al. (2011, s. 37) kan tilføje, at "the more the language of inclusion is used in practice the more evasive it becomes".

Et studie af Dunne (2009) viser, hvor vanskeligt det er at bryde grundlæggende med et traditionelt individorienteret syn på børns problemer i skolen, når det er skolens praktikere, der taler om, hvordan de forstår inklusion. Dunne konkluderer, at diskursen blandt praktikerne i studiet syntes "constructed within a powerful othering framework" (ibid., s. 49), italesat som en opdeling mellem et homogent flertal ('os') og et mindretal ('dem'), som blev italesat som andre eller specielle. Eksempler fra Dunnes studie er bl.a.: "The ideas and sentiments behind inclusion are all well and good; but how can I have *these* pupils in my class when I am using dangerous machinery?" (ibid., s. 49, egen kursivering). Eller "We use catch-up units with our *SEN* and *included* children" (ibid., s. 50, egen kursivering). Formuleringer, der hyppigt genfindes i den danske diskurs, ikke mindst i den offentlige mediediskurs. Selvom der inden for handicapforskningen og forskningen i specialpædagogik foregår et teoretisk opgør med en grundlagsforståelse,

der baserer sig på kategorisering af børn i problemtyper og med dertil hørende kompensatoriske individorienterede interventionsformer, så begrænser skolens fortsat materielt opdelte system (i almenundervisning og specialundervisning) praktikeres muligheder for at tænke og tale om forskellighed, dvs. et 'mangfoldigt vi'. Skrtic (1995, s. 234) forudså denne problematik allerede i 1995, idet han frygtede, at "rather than resolving the special education problems of the late twentieth century, the inclusion debate will reproduce them in the twenty-first century".

Studier af internationale inklusionsdiskurser viser da også, at der er forskellige legitimeringsrationaler i spil (Artiles, Harris-Murri & Rosenberg, 2006; Dunne, 2009; Dyson, 1999). I begyndelsen af inklusionsperioden (1990'erne) handlede begrundelserne om 'social justice' for mennesker med funktionsnedsættelse og deres ret til fuld adgang og deltagelse på lige fod med andre samfundsborgere, hvilket bl.a. illustreres af internationale hensigtserklæringer (United Nations, 1993; UNESCO, 1994). Det er samtidig en understregning af, at inklusion vedrører alle skolens elever, idet en inkluderende skole dybest set må ses som en bestræbelse på at udvikle demokratisk uddannelse (Slee, 2001).

Artiles (2006, s. 261) skelner mellem to hoveddiskurser, som han karakteriserer som henholdsvis "The justification of inclusion discourses" og "The implementation of inclusion discourses". Den førstnævnte diskurs (begrundelsesdiskursen), som er funderet i "rights" og "ethics", har primært fokus på det enkelte individs rettigheder og kommer i vid udstrækning til at handle om omfordeling af ressourcer med henblik på at kompensere for det enkelte individs manglende adgang til de samfundsmæssige goder. Omvendt ser han den anden hoveddiskurs (implementeringsdiskursen) som mere fællesskabsorienteret, idet den har fokus på sammenhængskraft og samhørighed – og er baseret på værdier, der deles af deltagerne i fællesskabet. Bestræbelserne kommer i denne sammenhæng snarere til at handle om udvikling af en demokratisk (skole)kultur i en skole for alle.

Et forsøg på en indholdsbestemmelse af inklusionsbegrebet

Der er i tidens løb gjort adskillige forsøg på at definere inklusion; ofte skelnes der mellem deskriptive og prædeskriptive definitioner, men også en distinktion mellem snævre og brede begreber foreslås (Ainscow et al., 2006) med henblik på at understrege begrebets handlingsrettethed (i form af forslag til implementeringsstrategier). Snævre definitioner refererer til at fremme inklusion af specifikke grupper af elever (elever med særlige behov, socialt udsatte elever, elever med dansk som andetsprog, sårbare elever, urolige drenge, elever med særlige forudsætninger etc.), mens brede definitioner af inklusion *ikke* fokuserer på specifikke

elevgrupper, men tværtimod fokuserer på diversitet, og på hvordan skoler kan respondere på alle elevers forskellighed, hvad angår erfaringer, interesser, behov, potentialer m.m. Denne type af distinktion skriver sig således ind i inklusionsperspektivets grundlagsforståelse, sådan som den kom til udtryk i slutningen af 1980'erne i opgøret med den tidligere integrationsideologi.

De brede definitioner opfatter således inklusion som en demokratisk reform af den almene skole og er et grundlæggende opgør med et snævert normalitetsbegreb og en dertil hørende mangeltænkning, der dømmes nogle elevgrupper ude – og andre inde. Inklusion er således *ikke* ensbetydende med assimilering og normalisering af børn, der gebærder sig anderledes end den norm for 'god' skoleadfærd, som præger mange skolers kultur. Det er denne andethedsgørelse ('othering') af visse elevgrupper, som det brede inklusionsperspektiv vil bryde med – for i stedet at udvikle en diversitetstænkning, som accepterer og anerkender alle de i lokalmiljøet hjemmehørende børn og unge (Farrell, 2004), og hvor fleksibilitet og differentiering er styrende for skolens pædagogiske virksomhed.

Grundlæggende kræves således et ændret syn på problemer i skolen: fra at se problemet som iboende den enkelte elev til at se problemet som opstået i mødet mellem den enkelte elev og dennes omgivelser, fx i den konkrete læringssituation. Ser vi problemet som iboende eleven, forstås afvigelse som resultatet af en individuel patologi, og de pædagogiske handlinger vil typisk være kompensatoriske læringsstrategier og træningsprogrammer, rettet mod den pågældende elev. Ser vi i stedet problemet som situeret i mødet mellem den enkelte elev og den sammenhæng, vedkommende indgår i, vil problemer i skolen kunne forstås som resultatet af en organisatorisk patologi. Der er noget i skolen, som skaber problemer for nogle af dens elever; det være sig i form af dets indhold, de anvendte arbejdsformer, klasserumskulturen i skolens respektive læringsfællesskaber etc. En sådan problemforståelse kalder på en form for organisatorisk læring som grundlag for handlinger, og skoleudviklingsstrategier bliver i denne sammenhæng centrale virkemidler (Skrtic, 1991).

Fremadrettede udfordringer for forskning og praksis

Hvad sker der, når inklusionsbegrebets kerne af radikalitet møder praksis? Kommer det til at lide den samme skæbne, som blev integrationsbegrebet til del, hvor "old prejudices emerge[d] in new bureaucratic mechanisms" (Slee, 1993, s. 353). Går der inflation i det, og bliver det i denne inflationsproces så udvandet, at dets iboende problemstilling endnu en gang reduceres til et teknisk-administrativt spørgsmål om en placering indenfor/udenfor – og ikke til et spørgsmål om, hvordan dets kerne af radikalitet kan implementeres til gavn for enhver elev i

skolen? Her er vi måske ved inklusionsbegrebets helt grundlæggende dilemma, for insisteres på begrebets kerne af radikalitet, risikerer det udgrænsning (og dermed manglende indflydelse på skoleudviklingen). Omvendt vil et ensidigt fokus på begrebets pragmatiske dimension risikere at inddæmme dets kritiske potentiale. Hvordan undgå enten/eller og i stedet insistere på både/og? Kan det overhovedet lade sig gøre at holde en sådan selvmodsigelse åben og levende på en måde, der kan få afgørende betydning for børns muligheder for at lære og udvikle sig på egne præmisser?

At gøre inklusion/eksklusion udelukkende til et spørgsmål om holdninger bliver skarpt kritiseret af bl.a. Oliver (1992), som snarere ser eksklusionsproblematikken (barrierer mod inklusion) som indvævet i samfundets institutionaliserede praksisser. Skal der derfor gøres op med den eksklusion og stigmatisering, som stadig flere børnegrupper oplever, må man forandre, hvad folk *gør* ... ikke kun, hvad de *tænker*, er hans pointe. Vel er det vigtigt med forskning om de professionelle værdier og holdninger, men det er mindst lige så vigtigt at styrke forskning, der kan afdække de institutionaliserede praksisser, som fastholder marginaliseringen og stigmatiseringen, med henblik på at skitsere et mulighedsrum for mere inkluderende pædagogiske processer.

Skal inklusionsfordringen tages på alvor og blive til andet end blot en legitimering af at placere elever 'med særlige behov' i knapt så ressourcekrævende specialpædagogiske foranstaltninger, så kræver det en systematisk samordnet og langsigtet indsats på flere systemniveauer. På det *nationale* niveau må der skabes værdimæssig overensstemmelse mellem de samfundsmæssige intentioner for skolen, sådan som de kommer til udtryk i Folkeskoleloven og i internationale deklARATIONER, og det på en måde så de politiske ambitioner om både at hæve den faglige standard i skolen og at udvikle skolen i en mere inkluderende retning ikke resulterer i modsatrettede krav til skolen.

På et *kommunalt* niveau må der tages et ansvar for implementeringsprocessen, fx ved at vedtage en både kortsigtet og langsigtet udviklingsplan som ramme for de lokale inkluderende bestræbelser. På et *institutionelt* niveau handler det om at udvikle en skolekultur og udvælge relevante strategier, som gør det muligt at operationalisere den enkelte skoles vedtagne værdigrundlag, mens det i det *enkelte læringsfællesskab* er udviklingen af en inkluderende didaktik, som er afgørende for, at alle børn kan få indfriet deres læringspotentiale. Først og fremmest kræver dette en stadig bevidsthed om og opmærksomhed på, hvem der er inde, og hvem der er ude, samt hvem der har bestemt det (Armstrong et al., 2011). For at kunne se bag om skolens ekskluderingsmekanismer er det ligeledes vigtigt til stadighed at stille sig spørgsmål om, hvem der profiterer af dem, og hvem der taber på dem? Og i tråd med Olivers kritik af at gøre udviklingen af en inkluderende skole til

primært et holdningsanliggende kræves det, at vi stiller spørgsmålet om, hvad vi så vil gøre ved det.

Det er forskningens forpligtelse, at den ikke drives af, hvad Skrtic (1995) betegner som 'naiv pragmatisme', og blot kritiserer specialpædagogiske praksisser – og ikke samtidig foretager en systematisk analyse af deres underliggende antagelser. Barton (1997) argumenterer i den sammenhæng for nødvendigheden af forskningens dobbelte aktivitet: at forholde sig til både at øge mulighederne for deltagelse og fjerne ekskluderende barrierer. Ikke mindst synes dette nødvendigt, set i lyset af at vi på trods af inklusionsbegrebets snart 30-årige historie ikke er kommet meget tættere på en forståelse af, hvordan inkluderende uddannelse kan opnås. Allan (2010, s. 610) ser en af flere årsager til dette i den store produktion af "technical help in the form of easy guides to inclusive education", idet denne type af hurtige og lette løsninger mislykkes i at udforske væsentlige aspekter af inklusion (såsom lighed og retfærdighed) på andet end overfladiske måder.

Slee (2003) sætter spørgsmålstejn ved, om inklusion som ultimativt mål overhovedet kan opnås, for det vil i givet fald kræve et skolesystem, som gør op med alle sine ekskluderende mekanismer og ikke dømmer nogle elevgrupper ude på grund af snævre rammer for normalitet. Også Allan (2010) fremhæver skolesystemets aktuelle iboende modsigelse (den samtidige målsætning om at øge elevernes faglige standard og at fremme inkluderende processer). Hun breder inklusionsudfordringen ud til at være et centralt spørgsmål om, hvorvidt og hvordan skolen kan uddanne det enkelte individ til at fungere i en konkurrencedomineret verden og samtidig sikre, at disse individer kan samarbejde og forstå deres medborgerlige ansvar.

Der opstår således mange dilemmaer, når princippet om inklusion møder praksis. På den ene side skal inklusion dybest set ikke opfattes som en kamp for det enkelte individs rettigheder, men snarere som bestræbelser på at omsætte institutionaliserede fællesskabers demokratiske værdier til en praksis i skolen, som kan understøtte ethvert barns udviklings- og læringspotentiale. Bliver det kampen for individuelle rettigheder (omfordeling af ressourcer), der bliver dominerende, indebærer det fortsat stigmatisering af enkelte individer og en bekræftelse af, at nogle er anderledes og således udfordrer skolens snævre normalitetsforståelse. Bliver det bestræbelser, der retter sig eksklusivt mod at forandre praktikeres holdninger, er der risiko for at usynliggøre, at nogle børn har nogle 'særlige behov', der kræver særligt tilrettelagte indsatser.

Der er ingen enkle løsninger på de dilemmaer, der opstår, når princippet om inklusion skal implementeres i skolens hverdagspraksis, og det er forskningens forpligtelse at bidrage til at artikulere de komplekse og vanskelige krav, der er forbundet med at blive inkluderende. Det kræver bl.a. forskning, der er

tværdisciplinær i sin tilgang, hvilket ikke mindst dette temanummer kan ses som en bestræbelse på.

Referencer

- Ainscow, M.**, Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J.** (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619.
- Armstrong, D.**, Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Artiles, A.**, Harris-Murri, N. & Rosenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268.
- Barton, L.** (red). (1988). *The Policies of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press.
- Barton, L.** (1997). Inclusive Education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Bogdan, R.** (1983). A closer look at Mainstreaming. *The Educational Forum*, 47(4), 425-434.
- Calvez, M.** & Gow, I. (1994). Challenges of the Social Integration of People with Disabilities: from Normalization to Aggregation. *Forum of Education*, 49(1), 67-78.
- Carlström, I.** & Hagman, L.P. (1989). *Undervisning av utvecklingsstörda elever i grundskolan: redovisning av fülterfarenheter: rapport 2*. (Pedagogisk-metodisk utveckling nr. 112). Kristianstad: Höskolan Kristianstad.
- Deloitte**, Kommunernes Landsforening, Undervisningsministeriet & Finansministeriet. (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. Lokaliseret 10. september på http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_42941/cf_202/Specialundervisning_i_folkeskolen_-_veje_til_en_be.PDF
- Dunne, L.** (2009). Discourses of inclusion: a critique. *Power and Education*, 1(1), 42-56.
- Dyson, A.** (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and discourses in inclusive education. I: H. Daniels & P. Gartner (red), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (s. 36-53). London: Kogan Press.
- Emanuelsson, I.** (1998). Integration and segregation – inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 95-105.

- Farrell, P.** (2004). School psychologists: making inclusion a reality for all. *School psychology international*, 25(1), 5-19.
- Ferguson, D.L.** (1995). The Real Challenge of Inclusion: Confessions of a "Rabid Inclusionist". *PHI DELTA KAPPAN*, 77(4), 281-287.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K.** (2010). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 1-15.
- Helldin, R.** (1995). Inclusion, en omöjlighet i det moderna samhället? *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 1995(4), 163-168.
- Jensen, L. & Ohlsson, I.** (1991). *Integrering av särskolaelever i grundskolen*. (Pedagogisk-metodisk utveckling nr. 121). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Kristoffersen, G.** (1990). *Skolen og livet*. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Lewis, A.** (1995). *Children's Understanding of Disability*. London: Routledge.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A.** (1996). Inclusion, School Restructuring, and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797.
- Low, C.** (1997). Point of view. Is Inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 71-79.
- Marinsson G., Ohna, S.E. & Tetler, S.** (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44, 236-263.
- Minow, M.** (1985). Learning to live with the dilemma of difference: bilingual and special education. I: K.T. Bartlett & J.W. Wegner (red), *Children with Special Needs*. Boulder: Transaction Books.
- Minow, M.** (1990). *Making All the Difference – Inclusion, Exclusion, and American Law*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Nes, K.** (2004). Hvor inkluderende er L97-skolen? I: K.J. Solstad & T.O. Engen (red), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliver, M.** (1992). Intellectual masturbation: a rejoinder to Söder and Booth. *European Journal of Special Needs Education*, 7(1), 20-28.
- Oliver, M.** (1996). *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Maxmillan Press.
- Opp, G.** (1996). Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9(96), 354-359.
- Pugach, M.** (1995). On the Failure of Imagination in Inclusive Schooling. *The Journal of Special Education*, 29(2), 212-223.
- Skrtic, T.** (1991). *Behind Special Education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T.** (1995). *Disability and democracy: reconstructing special education for postmodernity*. New York: Teacher's College Press.

- Slee, R.** (1993). The Politics of Integration – new sites for old practices? *Diability, Handicap & Society*, 8(4), 351-360.
- Slee, R.** (2001). Social justice and the changing directions to educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 161-177.
- Slee, R.** (2003). Teacher education, government and inclusive schooling: The politics of the Faustian waltz. I: J. Allan (red.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* Dordrecht: Kluwer.
- Soulié, J.M.** (1981). *Skal folkeskolen forandres af de åndssvage?* Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Stainback, W. & Stainback, S.** (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Söder, M.** (1997). Integrering: utopi, forskning, praktik. I: J. Tøssebro (red.), *Den vanskelige integreringen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Tennius, U. & Tennius, R.** (1982). *Socialt samspil vid integrering av särkoleelever i vanlig klass.* Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Tetler, S.** (1998). Dilemmaer i de sidste 25 års danske integrationsbestræbelser. *Handicap & samfund*, 10(1998), 130-144.
- Tetler, S.** 2000. *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed.* København: Gyldendal.
- Tomlinson, S.** (1982). *A sociology of special education.* London: Routledge & Kegan Paul.
- United Nations.** (1993). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities.* Lokaliseret på <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- UNESCO.** (1994). *The UNESCO Salamanca Statement.* Lokaliseret på <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>

English summary

Inclusion – as a Theoretical Concept and Pragmatic Endeavour

Inclusion as a theoretical concept used in educational reforms has been pivotal in the last 30 years, resulting in tension between inclusion as the ultimate ideology and inclusion in the form of everyday pragmatic efforts. To illustrate this point, it is relevant to take a closer look at the concept of inclusion, as its success risks diluting its meaning so it ends up meaning everything and nothing at the same time.

Studies show that even though the concept of integration was based on values of democracy and equality, it was not able to change segregation in practice, primarily because concepts of 'normality' and 'shortcoming' were not basically challenged and therefore continued to govern the activities of schools. The concept of inclusion was introduced to mark a clear shift from viewing 'inclusive education' as a matter of placement in mainstream or special settings, to viewing it as a matter of dealing with a growing diversity among pupils in schools, socially and culturally. However, the success of the concept among researchers, policy-makers and practitioners has also led to a certain amount of vagueness in definitions, with inclusion meaning different things to different people. In order to revitalize the concept of inclusion, the challenge is to be engaged in the twofold activity of increasing participation *and* removing exclusionary barriers. In facing up to this challenge, it is the 'duty' of the research field to contribute to articulating the complex and difficult requirements that are associated with becoming and being inclusive.

Keywords: inclusion, integration, dilemma, 'othering', stigmatizing, diversity, discourses of inclusion.

Fra internasjonale prinsipper henimot inkluderende praksiser i skolen

Af Berit H. Johnsen

Resumé

Vel tjue år etter UNESCOs (1994) introduksjon av prinsippet om en inkluderende skole, er det fremdeles betydelig avstand mellom prinsipp og praksis. Hva menes med inkludering? Hvordan kan inkludering bidra til å utvikle pedagogiske praksiser i en lokalskole hvor alle barn er velkomne; en skole som tilgodeser mangfoldet av alles opplæringsbehov i klassens fellesskap? Artikkelen drøfter disse spørsmålene gjennom tekststudier av historiske og pågående diskurser. Et utvalg av filosofiske, teoretiske og empiriske analyser diskuteres i lys av inkludering "i mellomrommet mellom prinsipp og praksis".

Nøgleord: inkludering, spesialpedagogikk, idehistorie, kultur-historisk tradisjon, omsorgs- og relasjonspedagogikk.

Innledning

Inkludering er et sentralt begrep i et stort antall nordiske og øvrige internasjonale tekster. Temaet har fått sine egne tidsskrifter, som *International Journal of Inclusive Education* og *Inclusion and Special Educational Needs*. Tekstene avslører store nyanser i tolkning og anvendelse av begrepet, og trass i politiske beslutninger om

inkludering og et stort antall rapporterte innovasjonsprosjekter, ser det ikke ut til at det er funnet en tilfredsstillende praktisering av prinsippet. Hva menes med inkludering? Hvordan kan inkludering bidra til å utvikle pedagogiske praksiser i en lokalskole hvor alle barn er velkomne og som tilgodeser mangfoldet av alles opplæringsbehov i klassens fellesskap? Hva kjennetegner inkluderende praksiser? Intensjonen med artikkelen er å drøfte disse spørsmålene gjennom å trekke fram relevante aspekter av historiske og pågående diskurser om emnet.

Drøftingen baseres på antakelser om at begreper ikke er statiske og direkte overførbare fra en historisk epoke til en annen, eller fra en kultur eller diskurs til en annen, men at de er i dynamisk forandring i samspill med andre begreper, ideer og tradisjoner i ulike kontekster – hvorav materielle forhold er av vesentlig betydning. Begrepet inkludering har en framtrædende rolle innen flere diskurser og tradisjoner av betydning for prioriteringer i planlegging og undervisning. Tradisjoner kan være ferske eller gamle, bevisst uttrykte eller deler av våre uuttalte og til og med ubevisste grunner til handlingsvalg. En dyptgående forståelse av inkluderingsprinsippet krever derfor kjennskap til dets opphav og dets historiske og samtidige kontekst for å klargjøre mulige aspekter av meningsinnholdet (Johnsen, 2000a). Artikkelens første og lengste del tar derfor utgangspunkt i det nært beslektede prinsippet om at skolen skal være for alle, og følger ulike nyanser av dette begrepet fram til og parallelt med integrerings- og inkluderingsdiskursene. Tanken er at denne idehistoriske gjennomgangen kan bidra til gjenkjenning av ulike nyanser og prioriteringer så vel som nedprioriteringer, usynliggjøring og fordreining i dagens diskurser. Hvem skal inkludere og hvem skal inkluderes? Forvirringen rundt dette spørsmålet er bakgrunn for en klargjøring i artikkelens andre del. Inkluderingsdiskursene foregår på flere nivåer og inneholder, som nevnt, mange nyanser. I tredje del drøftes et utvalg av aktuelle relaterte filosofiske, teoretiske og empiriske analyser i mellomrommet mellom prinsipp og praksis. Hovedfokuset i denne artikkelen rettes mot forhold som ligger mellom prinsipp og skolens praksis. Artikkelen konkluderer imidlertid med en kort drøfting av hva som kan kjennetegne inkludering og inkluderende praksiser.

Inkluderingsprinsippets røtter og framvekst

Prinsippet om inkludering har vokst fram i etterkrigstiden som en viktig milepæl i vendingen fra et segregert samfunns- og skolesyn til ønsker om et samfunn som er normalisert for alle og med en skole hvor alle er velkomne i et integrert fellesskap. Hva er de historiske røttene til prinsippet? Eksempelene i det følgende hentes i hovedsak fra nordisk og norsk debatt og offentlig skolepolitikk, men med et kritisk skråblikk på evnen til å gjennomføre de nye prinsippene i praksis.

Utgangspunktet er Salamanca erklæringens introduksjon av inkluderingsprinsippet som en internasjonal målsetting.

Salamanca erklæringen og prinsippet om den inkluderende skole

Prinsippet om en inkluderende skole ble introdusert og fastslått på UNESCOs konferanse i Salamanca i 1994. I tredje avsnitt av erklæringen oppfordres alle lands regjeringer til å "... vedta som lov eller politikk prinsippet om inkluderende opplæring, ved å registrere alle barn i ordinære skoler, med mindre det er tungtveiende grunner for å gjør noe annet" (UNESCO, 1994). Erklæringen bygde på FNs tidligere menneskerettighetskonvensjoner og UNESCOs erklæringer om "Education for All", for det hadde vist seg nødvendig med en egen verdenskonferanse med fokus på tilgang til utdanning for barn med spesielle behov. I Salamanca erklæringen ble også begrepet "special needs education" introdusert om spesialundervisning innen rammene av den ordinære skole. FNs konvensjon for mennesker med funksjonshemninger (United Nations [UN], 2006) fastholder prinsippet om en inkluderende skole.

Et gammelt begrep

Ifølge Oxford Dictionaries kommer uttrykket inkludering fra det latinske ordet *inclusio* (shut in – lukke inn). Det tas i bruk på engelsk på tidlig 1700-tall. Nett-ordboken gir følgende relevante definisjoner i humanistisk og samfunnsvitenskapelig sammenheng: 1) *En inkluderende handling eller tilstand eller det å bli inkludert i en gruppe eller struktur (The action or state of including or of being included within a group or structure); 2) En person eller ting som er inkludert i en helhet (A person or thing that is included within a whole (Inclusion, s.d.).*

I nordisk debatt settes inkludering i sammenheng med integrering og ideen om en skole for alle. Sistnevnte konsept er like gammelt som Kong Christian VI's Forordninger om en skole for alle og enhver i Danmark og Norge (*Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Kløkkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*, 1739). Norsk skolehistorie indikerer hvordan forståelsen av denne offentlige intensjonen har forandret seg gjennom tiden. Med dagens blikk er det rimelig å spørre hva myndighetene mente med "alle" i 1739. Det er grunn til å tro at de først og fremst la vekt på å grunnlegge en betalingsfri skole for allmuens og landsbygdas gutter og jenter. Det er også grunn til å anta at en del barn, særlig med funksjonshemninger, ikke var tatt med i regningen. Lovrevideringer i Norge gjennom 1800-tallet indikerer at etter hvert som skolen ble utvidet med flere fag, ble myndighetene oppmerksomme på noen barn som ikke fikk ta del

i undervisningen. Dette kom eksplisitt fram ved Folkeskolelovene av 1889 (*Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne*, 1889; *Lov om Folkeskolen paa Landet*, 1889), som dokumenterte at bare de barna som kunne tilfredsstillte skolens nye kunnskapskrav var velkomne. Tre grupper barn ble spesifikt nektet adgang; 1) de som hadde smittsomme sykdommer, 2) de som ikke mestret skolens faglige innhold, og 3) de som oppførte seg slik at de ødela for seg selv og var dårlige eksempler for sine medelever. Få år tidligere var den første spesialskoleloven vedtatt. Det segregerte skolesystemet var dermed eksplisitt innført. Det er først i slutten av 1960-tallet at prinsippet om en skole for alle får en renessanse i konfrontasjon med den segregerte skole- og institusjonspolitikken. En mer åpen generell samfunnsmessig mentalitets-forandring kommer da til syne (Johnsen, 2000a; 2000b).

Henimot normalisering og sosial inkludering

Holdningsforandringer til skolen er gjerne situerte i en større samfunnsmessig kontekst. Pionerer i den generelle mentalitetsforandringen var Niels Bank-Mikkelsen fra Danmark og Bengt Nirje fra Sverige i deres brudd med den segregerte institusjonaliseringen av mennesker med ulike funksjonsnedsettelse, som var praktisert i de nordiske landene så vel som i hele Europa, Nord-Amerika og også på andre kontinenter. De argumenterte for utvikling av lokale tjenester for å gjøre familiene i stand til å oppdra sine barn hjemme med faglig støtte og for å imøtekomme lokal habilitering, læring og utvikling. Nirje ga en systematisk beskrivelse av denne nyorienteringen som de kalte normalisering:

Normalisering betyr å dele en normal dagsrytme, med privatliv, aktiviteter og gjensidig ansvar; en normal ukerytme, med et hjem å bo i, skole eller arbeid å gå til, og fritid med et minstemål av sosial interaksjon; en normal års-rytme, med familieliv og samfunnsskikker som skifter i takt med årstidene (Nirje, 1980, s. 32-33, egen oversettelse)

Normaliseringsideen førte til konkrete forandringer i form av nedbygging av statlige institusjoner og oppbygging av tjenester for funksjonshemmede i lokalsamfunnet. Den banet vei for lignende tankesett og begreper som integrering, samfunnet og skolen for alle og senere for inkludering.

I dagens norske politiske terminologi anvendes inkludering som et nøkkelbegrep innen de fleste samfunnsområder. Som eksempel har den norske regjering et departement som heter Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Begrepet inkludering anvendes særlig i dokumenter som omhandler innvandrere, arbeidsliv og utdanning. Hvordan beskrives begrepet inkludering her? Hvilket meningsinnhold legger for eksempel vedkommende departement i begrepet? På

departementets forside beskrives ansvarsområdet på denne måten: Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet har ansvar for familie- og samliv, barn og unges oppvekst- og levekår og forbrukerpolitikk. Likestilling, antidiskriminering og integrering av innvandrere er også departementets ansvarsområder (Regjeringen, s.d.). Altså ikke et ord om inkludering. En offentlig utredning på vegne av departementet (NOU, 2011, s. 14. Bedre integrering) har et eget kapittel med begrepsavklaringer. Her beskrives departementets anliggende på følgende måte:

Inkluderingspolitikken handler om at alle som bor i Norge skal ha like muligheter og plikter til å bidra og til å delta i fellesskapet, og hvordan samfunnet bør organiseres for å oppnå dette. Inkludering omfatter den langsiktige utviklingen av livsløpet til innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – deres deltakelse og tilhørighet til Norge. (NOU, 2011, s. 26-34)

Et annet departement, nåværende arbeids- og sosialdepartement (2013, s. 3) har inkludering i arbeidslivet som en hovedmålsetting. De påpeker at ... "Inkludering av personer med redusert funksjonsevne er spesielt vanskelig å vurdere med dagens indikatorer og fordi målgruppen er uklart definert". I et tidligere dokument om inkludering innen ulike samfunnsområder, er begrepet heller ikke omhandlet som et eget tema. "Begrunnelsen for dette er at inkludering mer kan betraktes som en dimensjon ved alle de andre kategoriene enn en egen kategori. Inkludering vil følgelig kunne fanges opp av tiltak under alle de åtte underkategoriene" (Arbeids og inkluderingsdepartementet, 2007, s. 5). Å skape et inkluderende samfunn er altså en viktig målsetting både for sosialdemokratiske og borgerlige regjeringer i Norge. Men de sliter med å finne konkrete og anvendbare formuleringer for hva inkludering dreier seg om. Også i europeisk politisk sammenheng kan det slås fast at inkluderingsbegrepet har fått fotfeste og anvendes med sosial inkludering som et overordnet begrep og inkludering i skolen (educational inclusion) som et underbegrep.

Den norske skole for alle

Hvordan er inkluderingsprinsippet nedfelt i nordisk skolepolitikk? Også innen skolesektoren bygger inkluderingsbegrepet på tidligere beslektede begreper og prinsipper. På linje med Bank-Mikkelsen og Nirjes normaliseringsarbeid, kom det som nevnt også til et brudd med segregeringslovgivning i skolen. På 1960-tallet handlet det dessuten om å bygge ut skoleplasser slik at også alle barn med ulike funksjonsnedsettelse fikk utdanning. Statlige spesialskoler hadde til da ikke full kapasitet (Johnsen, 2000b; 2010). Den norske debatten om den moderne skolen for alle skjøyt fart. Den hadde sitt utspring i to hovedtendenser:

- Økende segregeringsmotstand synliggjort gjennom skarp mediekritikk parallelt med opprettelse av foreldre- og brukerorganisasjoner
- Felles oppslutning om den norske enhetsskolen: en betalingsfri skole som i dag består av tiårig grunnskole med aldersinndelte klassetrinn samt treårig videregående skole inndelt i akademiske og yrkesrettede linjer.

Det spesialpedagogiske fagfeltet vokste kraftig i etterkrigstiden. På 1960-tallet ble mange spesialundervisningsavdelinger opprettet ved ordinære skoler samtidig som det ble utarbeidet planer for storstilt utvidelse av spesialskolenes kapasitet. Men før disse planene ble realisert, ble det avlagt en Innstilling til lovregler for spesialundervisning mv. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Den markerte et vendepunkt i norsk spesialpedagogisk historie idet utvalget trakk fram prinsippet om integrering og ga det følgende innholdsbeskrivelse:

- Tilhørighet i sosialt fellesskap
- Delaktighet i fellesskapets goder
- Medansvar for oppgaver og forpliktelser.

Ut fra denne forståelsen presiserte utvalget at grunnskolens generelle målsetting burde gjelde for alle barn; altså måtte spesialskoleloven legges ned og nødvendige bestemmelser for barn med særskilte opplæringsbehov integreres i den vanlige grunnskoleloven. Denne argumentasjonen var i tråd med normaliseringsprinsippets idé om at alle lover for særskilte grupper skulle integreres i felles lover og fungere for alle borgere. Det medførte følgende hovedendringer og tillegg i daværende grunnskolelov (Kirke- og undervisningsdepartementet 1969, lovendring 1975).

- Alle barn skulle nå ha rett til å begynne sin skolegang i sin lokale grunnskole
- Et hovedprinsipp dreide seg om likeverdige og tilpasset opplæring for alle elever
- Et viktig aspekt ved dette prinsippet var bestemmelsen om spesialundervisning for barn og unge som trenger særlig hjelp

Prinsippene ble videre konkretisert i gjeldende nasjonale læreplan, M87 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987), og fulgt opp i senere opplæringslov (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) og nasjonale læreplaner (L96, 1996; 2008). "Skolen for alle" ble et nøkkelbegrep for denne snuoperasjonen. Det ble imidlertid presisert fra flere hold at det var nødvendig med en

gjennomgripende forandring i grunnskolens indre virksomhet for å innfri prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring av alle barn og unge (Johnsen, 2000b).

Disse årene bar preg av økonomisk styrking av skolen og stor entusiasme, men også delte meninger om nedleggelse av statlige spesialskoler og ressuroverføringer til kommunene. Formell utdanning av spesialpedagoger startet med opprettelsen av Spesiellærerskolen i 1961, som i dag er Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (Johnsen, 2001). Allerede i begynnelsen av 1980-tallet fikk skolen topp evaluering av undervisning og fasiliteter i en OECD-rapport (1982 i Johnsen, 1985). Den samme rapporten viste at Norge på dette tidspunktet hadde det høyeste antallet lærere med spesialpedagogisk videreutdanning i den ordinære grunnskolen av OECD-landene.

I skolene fikk utvikling av individuelle læreplaner for elever med dokumenterte særskilte behov stor oppmerksomhet. Individuelle læreplaner sammen med differensiering av klassenes læreplan og tilleggsressurser for spesialpedagoger, tolærerorganisering, smågruppeaktivitet og nødvendig teknologi skulle skape skolen og klassen hvor alle elevene får opplæring i samsvar med egne evner og muligheter. Et antall ulike tilnærminger til individuelt læreplanarbeid ble utviklet; fra statiske oppskrifter til dynamiske tilnærminger. Fokus var på sosial og skolefaglig integrering. Ansvar for integreringen lå hos skolen. Normaliserings- og integreringsdebatten ga altså rask vekst innen utdanningssektorene. En lignende utvikling med vekt på individuell tilrettelegging (kennsla við hæfi) fant sted på Island i nært samarbeid med Norge og England. Prinsippet om en skole for alle ble et felles nordisk anliggende og gjenstand for felles seminarer og samarbeidsprosjekter. Inkluderingsbegrepet dukker imidlertid opp som en internasjonal kritikk av at integreringsprosessen gikk for seint og i mange land var avgrenset til bare noen få grupper med særskilte behov.

Prinsippet om inkludering i UNESCOs (1994) Salamanca erklæring, er altså en bekreftelse og styrking av de tiltakene som allerede var lovhjemlet i norsk lov. Videre ble det presisert i påfølgende nasjonale læreplan (1996) at: *"For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einskapsskolen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap"* (Mønsterplan, 1987, s. 57). Ideen om den romslige skole ble senere utdypet i en studie av den danske forskeren Susan Tetler (2000), hvor hun drøftet romslighetens didaktikk, som innebærer toleranse, respekt for ulikheter og omsorgsforpliktelse for hverandre. Dette er nødvendige egenskaper i det humanistiske møtet med "den andre", som også er kjernen i Julia Kristevas (2010) etisk-politiske prosjekt om samhörighet i "samfunnet av sårbare", som også nevnes senere i artikkelen.

Offentlige intensjoner og praksis

Normaliserings- integrerings- og inkluderingsdebattene har altså ført til konkrete forandringer. Det er hevet over tvil at mulighetene til meningsfylt utdanning har blitt forbedret som en konsekvens av den pedagogiske vendingen fra segregering til en skole for alle i Norge og den påfølgende økningen og omorganiseringen av ressurser fra statlige institusjoner til kommunal skole. Spesialpedagogisk arbeid med barn i førskolealder er en vesentlig nyvinning. Barn med alvorlig utviklingshemming har nå skoleplass. Fleksibilitet i grunn- og videregående skole gir ungdom som trenger flere år for å nå maksimalt mestringsnivå, mulighet til dette. Mange skoler utvikler et stadig økende arsenal av inkluderende praksiser.

Likevel er det slående å observere den store kreativiteten mange kommuner og skoler viser for å gå utenom de offentlige intensjonene om inkluderende skoler. I skjul av kommunalt ansvar foregår utstrakt segregering og organisering av såkalte spesialpedagogiske enheter innenfor veggene til den ordinære skole. Et antall større kommuner organiserer såkalte forsterkede skoler, hvor de samler ekspertise innen avgrensede spesialpedagogiske felt. Foreldre blir konfrontert med valget mellom å sende barnet vekk fra barnehagekamerater og lokalskole til en skole med spesialkompetanse i en annen bydel.

I sin detaljerte intervjustudie om spesialpedagogens rolle i lys av prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring, finner Marit Mjøs (2007) frustrasjoner, følelser av manglende mestring og dilemmaer i skolens praksis. Hun synliggjør gode og mindre bra praksiser i bruk av individuelle læreplaner, interne samarbeidsformer mellom lærere og spesialpedagoger innen skolen og i samarbeid mellom skole og kommunal pedagogisk-psykologisk rådgivingstjeneste (PPT). En spørreundersøkelse til foreldre og lærere av ca. 350 grunnskoleelever med utviklingshemming i årene 2000-2001 dokumenterte at 57 prosent av disse elevene mottok opplæring i spesielt organiserte grupper eller klasser. Trettifire prosent av dem var til stede fem timer eller færre hver uke i sin ordinære klasse. Studien indikerer at det ikke var elevenes pedagogiske hjelpebehov, men praktiske forhold og subjektive oppfatninger hos skole og lærere som avgjorde omfanget av segregeringen (Ytterhus & Tøssebro, 2005).

Disse funnene støttes av en rapport (Nordahl & Hausstätter, 2009) som dokumenterer generell økning i segregert spesialpedagogisk praksis mellom 2006 og 2008. Rapporten viser også at en tredjedel av spesialpedagogisk praksis som ble registrert i utvalget, ikke gjennomføres av spesialpedagoger, men av assistenter uten profesjonell lærer- og spesialpedagogisk kompetanse. Disse funnene avslører alvorlige sprik mellom offentlige intensjoner om en inkluderende skole og praksis. Er det mulig at funnene også indikerer at utviklingen nå har tatt feil retning?

Nordahl og Hausstätters undersøkelse (2009, s. 175) indikerer dette. De konkluderer med at: "Det ser ut til at fokuset på faglige resultater i en global kontekst og en ansvarsdelegering til det lokale nivået blir møtt med strategier som reduserer aksepten for avvik og annerledeshet".

Hvordan kan vi forklare at mange barn med funksjonshemming fremdeles ikke blir sett, ønsket velkommen og gitt opplæring i samsvar med evner og behov i den vanlige klasse? Hva kommer det av at en ikke har klart å integrere nødvendige spesialpedagogiske og pedagogiske kunnskaper og ferdigheter i den ordinære klassen for alle, men fremdeles henviser en del av spesialpedagogikken til segregerte spesialklasser og -skoler? Kan én grunn være vår egen angst som profesjonelle og medmennesker? Er det den som hindrer oss i å ta fullt ansvar for elever med funksjonshemming, og i særdeleshet elever med utviklingshemming, slik Kristeva (2010) påpeker? Dette er ett aspekt i et økende antall kritiske drøftinger av inkludering som prinsipp og praksis. Slike problematiserende tekster som blant annet er publisert i internasjonale tidsskrifter, springer ut av ulike kulturer, utdannings-organisering, økonomi og opplæringspraksiser. Inkluderingsmulighetene i Norge er annerledes enn i andre land – også de nordiske. Dette begrenser direkte sammenligning mellom standpunkter og argumenter; noe som er viktig å ha i mente i den påfølgende drøftingen.

Hvem skal inkludere og hvem skal inkluderes?

I utdanningsammenheng kan det straks fastslås at det er skolen som skal inkludere. Dette kommer fram allerede i Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994). Det er altså ikke barna – elevene – som skal være skikket til å inkluderes. Å snakke eller skrive om inkluderte barn innebærer altså en feilslutning. Hvem skal skolen inkludere? Det er alle. Som Salamanca erklæringen er eksempel på, er begrepet utviklet med tanke på å forsvare visse gruppers menneskerettigheter; rett til utdanning i skolen for alle. Som nevnt tar Salamanca erklæringen opp hansken for barn med funksjonsnedsettelse og særskilte opplæringsbehov. Denne gruppen er imidlertid ikke den eneste som har behov for særlig oppmerksomhet. Dagens inkluderingsdebatt retter søkelyset på en rekke sårbare grupper.

Hvem er sårbare?

I et arbeidsdokument (UNESCO, 2009) rettes oppmerksomheten mot grupper som kan karakteriseres som sårbare eller marginaliserte. Med utgangspunkt i et internasjonalt Education-for-All perspektiv, nevnes grupper med følgende karakteristika:

- Kjønn, altså jenter
- Multikulturalitet
- Multilingvisme, altså flerspråklighet
- Barn i krig
- Barn med traumatiske erfaringer
- Fattigdom, herunder barn av enslige foreldre
- Barn i desentraliserte områder
- Funksjonshemming

UNESCO-dokumentet drøfter disse kategoriene i detalj. Marginalisering og sårbarhet framkommer ulikt innen ulike kulturer. Spørsmålet i denne sammenheng er: Hvor finner vi sårbarhet og marginalisering i forhold til våre nordiske samfunn og skoler?

Inkludering mellom ordinær- og spesialpedagogikk

Spørsmålet om hvem som skal inkludere handler også om hvem og hva skolen trenger for å være i stand til å gi opplæring i samsvar med elevmangfoldets behov. Slee og Allan (2001) hevder at utviklingen av den inkluderende skole forhindres av stivnede oppfatninger om både det ordinære og det spesialpedagogiske fagfeltet. Som eksempler peker de på reduksjonisme innen den delen av spesialpedagogikken som enkelt karakteriserer elever med særskilte opplæringsbehov som avvikende og forklarer deres opplæringsbehov gjennom medisinske diagnoser; "Elevene blir identifisert med diagnosen" (se også Morken, *ibid.*). Innen deler av det allmennpedagogiske fagfeltet henvises elever som oppfattes som "annerledes, avvikende eller med særskilte medisinske diagnoser" til særskilte instanser fordi lærerne hevder å ha manglende kunnskaper. På det administrative området retter Slee og Allan (2001) kritikk mot læreplaner, eksamineringstradisjoner og økonomisk ressursfordeling som fortsetter i tradisjonelle allmennpedagogiske spor. De mener også at det ikke er nok at politiske dokumenter får tillegg om inkluderende opplæring dersom helheten i dokumentene fortsatt anvender tradisjonell allmennpedagogisk terminologi og innhold.

Et beslektet scenario dreier seg om at spesialpedagoger ikke hører hjemme i den inkluderende skole. Hovedargumentet er at spesialpedagogikken kategoriserer og stigmatiserer; noe som i dag fremdeles er riktig innen noen spesialpedagogiske tradisjoner, mens de fleste tilnærmingene nå retter søkelyset på barnas mestring, resurser og muligheter (Booth, 1991; Johnsen, 2014a & b; Slee & Allan, 2001; Solvang, 2007; Söder, 1989; 1991). Det motsatte standpunktet går ut på at

en inkluderende praksis er avhengig av tilstedeværelse av og samarbeid mellom allmennlærere og spesialpedagoger. Hovedargumentet går ut på at hver for seg har de to søsterprofesjonene ikke nok kunnskaper og ferdigheter til å mestre elevmangfoldet. Lærerutdanningen gir kompetanse innen skolefagene som spesialpedagogen ikke i samme grad har. Spesialpedagogen har kompetanse på elevers ulike læringsprosesser og behov for pedagogisk støtte, både generelt og spesifikt, som går klart ut over lærerutdanningens innhold. Sammen har de en rekke felles didaktiske kunnskaper som gjør nært samarbeid på felles arena mulig. Derfor kan samarbeid mellom lærer og spesialpedagog skape inkluderende praksiser i den polyfone klasse og skole (Johnsen, 2010). Slee og Allan (2001) ønsker å skape dialog for å overvinne fastlåste holdninger og rutiner og videreutvikle den inkluderende skolen. De foreslår tiltak, som å 1) øke bevissthet og revidere terminologi og kunnskapsanvendelse innen ordinær- og spesialpedagogikk i en nødvendig rekonstruksjon av begge fagfeltene henimot inkludering, og 2) anvende alternative forskningstilnærminger som for eksempel aksjonsforskning med vekt på brukernes stemme (Troyna, 1995). Slee og Allans kritikk og argumenter for at de to profesjonene trenger revidering for å utvikle inkluderende praksis representerer et viktig skritt videre i retning av en inkluderende skole.

Inkluderingsbegrepet – nyanser i tolkning og anvendelse

Når Slee og Allan (2001) drøfter inkludering uten å gjøre eksplisitt greie for begrepsinnholdet, er de i godt selskap med et stort antall forfattere. Det er imidlertid, som de også indikerer, grunn til å gå videre med spørsmål om begrepsinnholdet i inkluderingsprinsippet, for belyse hvordan det kan bidra til å utvikle pedagogiske praksiser slik at mangfoldet av alles opplæringsbehov i klassens fellesskap blir ivaretatt. I det følgende drøftes et utvalg av relaterte filosofiske, teoretiske og empiriske analyser i rommet mellom prinsipp og praksis. De er hentet fra et utvalg av aktuelle tekster. Utgangspunktet for diskusjonen kommer fra Martin Bubers begrepsbeskrivelse av inkludering som var nedtegnet flere tiår før UNESCOs introduksjon av prinsippet.

Martin Buber om inkludering

Inkludering har altså fått en fruktbar begrepsbeskrivelse i pedagogisk-filosofisk litteratur før Salamanca erklæringen. Buber (1947, s. 124-125) anvender det på følgende måte for å illustrere kommunikasjonsakten og de beslektede begrepene "dialog" og "dialogisk relasjon":

Det (inkludering) er forlengelsen av ens egen konkrete håndgripelighet; det er oppfyllelsen av den faktiske livssituasjonen, det fullstendige nærvær i den virkeligheten man deltar i. Det består av; for det første, en relasjon, uansett av hvilket slag, mellom to personer; for det andre, en hendelse som oppleves av dem i fellesskap, hvor minst en av dem deltar aktivt; og for det tredje, det faktum at denne personen, uten å forspille noe av den følte virkeligheten ved sin aktivitet, samtidig gjennomlever den felles hendelsen fra den andres ståsted.

En relasjon mellom personer som er kjennetegnet i mer eller mindre grad ved denne inkluderingen kan kalles en dialogisk relasjon. (Buber, 1947, s. 124-125, egen oversettelse)

Slik gjør han rede for den dialogiske relasjon – den åpne og dyptgripende kommunikasjonsrelasjonen – som også med dagens post-Salamanca terminologi kan betegnes som en inkluderende praksis situert i det grunnleggende samspeillet mellom pedagog og elev (Johnsen, 2014a).

Veck (2013) anvender Bubers inkluderingsbegrep i en kritisk analyse av spesialpedagogiske tradisjoner som han hevder bygger på instrumentalisme og enveis mål-middel tenkning. Som alternativ trekker han fram konkrete aspekter ved Bubers inkluderingsbegrep; først og fremst den genuine dialogen som skapes gjennom nærvær og oppmerksomhet. På denne måten artikulerer Veck en humanistisk relasjonsbasert spesialpedagogikk. Denne argumentasjonsrekken faller innen det Alexander Sidorkin (2000) betegner som et skifte fra adferdspedagogikk til relasjonspedagogikk.

Mødres stemme om pedagogisk inkludering

Mens Vecks diskusjon avgrenses til grunnleggende inkluderende praksis på mikronivå, har Barbara Cole (2005) et bredere perspektiv i sin intervjustudie med seks lærere som også er mødre til barn med ulike funksjonshemninger. Hun spør hva som "gjelder" som pedagogisk inkludering og får mange og nyanserte svar om utvikling av en mer inkluderende skolekultur. Virkelig inkludering handler om at elever og foreldre opplever 1) at de er velkomne og ønsket i skolen og klassen; 2) at de blir oppfattet som "helt normale" uansett hvilke opplæringsbehov de hjelpes med; 3) at uttrykket spesielle behov, som oppfattes som maktesløshet, byttes ut med termer som ulikheter og mangfold; 4) at oppleste og vedtatte "sannheter" om funksjonshemming og særskilte behov blir forkastet til fordel for utvikling av en ny terminologi. Disse synspunktene er sammenfallende med Slee og Allans (2001) argumentasjon for økt bevissthet og revidering av både terminologi og kunnskapsanvendelse innen ordinær- og spesialpedagogikk.

Gjensyn med omsorgsbegrepet

Omsorg var et honnørord i tidligere norske læreplaner. I dagens konkurransepregede skole har det havnet i vanry og blitt byttet bort med "mer tidsmessige ord som solidaritet og raushet" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (L96), (1996). Cole (2005) hevder at omsorgsbegrepet har blitt forskjøvet fra den ordinære til spesialpedagogikkens domene. Hennes informanter ønsker imidlertid å gjeninnføre det i den inkluderende skole. Det gjør også Jenny Corbett (1992) i sin drøfting av "careful teaching" – omsorgsfull undervisning, som handler om at undervisning og omsorg faller sammen i et verdig samspill med sårbare elever. Dette er i tråd med en voksende omsorgsetisk bevissthet. En framtreddende representant for omsorgsetikk innen pedagogikken er Nel Noddings, som har skrevet et stort antall bøker og artikler om emnet. I en artikkel fra 2005 sammenfatter hun hva hun mener med omsorg:

Fenomenologisk analyse av omsorg avdekker den rollen hver av deltakerne spiller. Omsorgsgiveren er først og fremst oppmerksom (attentive). Denne oppmerksomheten ... er imøtekommende; den er mottakelig for det omsorgsmottakeren føler og prøver å uttrykke. Den er ikke bare diagnostisk og måler omsorgsmottakeren i forhold til forutbestemte idealer. I stedet motiverer den omsorgsgiveren til å skifte perspektiv. Når jeg har omsorg, retter min energi seg mot omsorgsmottakers behov og ønsker. Dette betyr ikke at jeg alltid aksepterer det den andre ønsker, og heller ikke at jeg aldri vil prøve å lede ham eller henne til et bedre verdisett, men jeg må ta hensyn til følelsene og behovene som faktisk er til stede og svare så positivt som min etiske kapasitet tillater.

I en relasjon eller et møte preget av omsorg vil omsorgsmottaker oppfatte omsorgen og reagere på en gjenkjennbar måte. Et spedbarn smiler og bukker seg som svar på mors omsorg. En student kan anerkjenne lærerens omsorg direkte og uttrykke takknemlighet eller ganske enkelt arbeide videre med oppgaven sin med større trygghet. Den oppmerksomme lærer kan observere på elevens reaksjon at hennes omsorg mottas. Uten bekreftende tilbakemelding fra omsorgsmottaker kan relasjonen eller møtet ikke betegnes som omsorg (Noddings, 2005, s. 3, egen oversettelse).

Imøtekommende oppmerksomhet, verdighet, omsorg og relasjon: Disse og beslektede begreper gjenfinnes på tvers av ulike nyanser og sjangere i tekstene ovenfor. De er blant hovedbegrepene innen relasjonspedagogikk.

Relasjonspedagogikk

Relasjonspedagogikk er en framvoksende tradisjon. Et hovedtrekk illustreres ved Vecks (2013) artikkel hvor objekt-gjøring av eleven gjennom mål-middel pedagogikk og ensidig instrumentalisme kritiseres, og Bubers humanistiske pedagogiske filosofi forsvares. Sidorkin (2000) henviser til en rekke nåværende og tidligere bidragsytere i en kortfattet oversikt hvor han beskriver Buber og Noddings som sentrale skikkelser. Relasjonspedagogikken tar utgangspunkt i Bubers redegjørelse for det mellommenneskelige samspillet i subjekt-subjekt relasjonen. Noddings (2002) redegjør for utviklingen av det relasjonelle mennesket innen en rekke livsområder. Hun fletter dette sammen med opplæring til omsorg som en personlig egenskap og et samfunnsmessig ansvar. Her møtes hennes standpunkt med Kristevas (2010) etisk-politiske program, uten at Noddings går veien om psykoanalysen slik Kristeva gjør. Samtidig tar Noddings et oppgjør med normalitet-avvik dikotomi og problematiserer manglende omsorg i relasjoner til minoriteter og marginaliserte grupper og enkeltpersoner.

Sidorkin (2000) kommer i sin oversikt inn på relasjons-pedagogikkens ontologiske og epistemologiske grunnlag og henviser til at mellommenneskelig relasjon bygger på gjensidig tillit, respekt og omsorg. Han nevner mer spesifikt ulike relasjonstyper i klasserommet som han gir følgende karakteristikk; stereotypiske – utforskende – samarbeidende – aksepterende – respekterende og – gjensidige relasjoner. Med dette tar Sidorkin et skritt videre fra filosofiske resonnementer henimot forskbare relasjonskvaliteter. Hvordan forholder denne tilnærmingen seg til relasjonen mellom pedagogen og elevene? Her tar Sidorkin utgangspunkt i Bubers (1947) drøfting av den mellommenneskelige gjensidighet, men samtidige ubalanse på grunn av lærerens kunnskapsautoritet i forhold til elevene. Sidorkin øyner et dilemma. Problemet er om det kan være full gjensidighet i relasjonen mellom mester og novise. Han trekker imidlertid fram hvordan Bakhtin (1963 i Sidorkin, 2000) anvender termen "polyfoni" som metafor for engasjert sameksistens av flere stemmer som fremdeles ikke har smeltet sammen til en – i dette tilfellet – felles kunnskapsforståelse. Videre argumenterer han for – igjen med henvisning til Bakhtin – at den polyfone autoritet skaper gjensidighet. Dette er den eneste typen autoritet som bør brukes i skolen, hevder Sidorkin. Hvor foregår relasjonen mellom pedagog og elev? Gert Biesta (2004) svarer med å si "Mind the Gap!" – Vær oppmerksom på avstanden! Han konstruerer en avstand, et gap eller mellomrom mellom mennesker, som mellom pedagog og elev. I dette mellomrommet foregår kommunikasjonen. Her finner samspillet mellom pedagogens og elevens handlinger – gjerne tankeaktiviteter – sted. Slik plasserer Biesta kommunikasjonsteori innen relasjonspedagogikken som en mulig forklaringsmodell og videreføring

av Bubers (1947) drøfting av kommunikasjonsakten og de beslektede begrepene dialogisk relasjon og inkludering.

Sammen med Noddings, Biesta og en rekke andre partnere skaper Sidorkin antologien *No Education Without Relation* (Bingham & Sidorkin, 2004) som en samlet presentasjon av relasjonspedagogikken. Her får omsorg og demokratiutvikling rikelig plass. Men det stilles også spørsmål ved relasjonsbegrepets to sider. Er all relasjon positiv? Hvordan står det til med relasjoner til fremmede? I boka anvender Jaylynn N. Hutchinson (2004) og Bonnie L. McDaniel (2004) relasjonspedagogikken i kritikk av marginaliseringen av minoriteter innen det kulturelle mangfoldet på lignende måte som Noddings (2003). Men hverken de eller Noddings drøfter relasjonene til barn med ulike funksjonsnedsettelse og vansker. Det gjør Kristeva (2010) i sin psykoanalytisk baserte kritikk av forholdene for funksjonshemmede. Hun diskuterer hvordan den funksjonshemmede oppfattes som en fremmed i møtet med medlemmer av majoritetsbefolkningen; en fremmed som vekker ubehagelige følelser av egen sårbarhet og avmakt. Konsekvensene er usynliggjøring, nedprioritering og diskriminering – også av deres skolegang. Men Kristeva har tro på at denne mentaliteten kan snus. Hun argumenterer for et humanistisk etisk-politisk samfunnsprogram idet hun henter fram og revitaliserer mottoet fra den franske frigjøringen i modernismens barndom: Frihet, likhet, fellesskap – og legger til: i erkjennelse av alle borgeres sårbarhet.

Relasjonspedagogikk, funksjonshemming og den inkluderende skole

Biesta beveger seg i tekstene sine mellom 1) det "dyadiske" relasjonsperspektivet som plasserer kommunikasjon i det mellomrommet han konstruerer mellom pedagog og elev, og 2) i et overordnet politisk-filosofisk perspektiv. I en artikkel (2007) retter han oppmerksomheten mot forholdet mellom demokrati, opplæring og spørsmålet om inkludering. Han konkluderer med at inkludering er en sentral verdi ved ideen om demokrati og at demokratiets ideal inkluderer alle og enhver – i opplæring så vel som i samfunnet forøvrig. Dette baserer han på det han kaller en vid – i motsetning til snever – forståelse av forutsetningene for inkluderings- og demokratibygging. Han tar også opp det klassiske problemet, som er nevnt i andre del av denne artikkelen, vedrørende hvem som i praksis ansees som inkluderte og hvem som da er ekskluderte. Videre drøfter han hvorvidt ansvaret for inkludering av ekskluderte grupper ligger hos dem som er utenfor eller hos de allerede inkluderte. Denne problematiseringen synliggjør ulike synspunkter på ansvaret for inkludering som vi finner i inkluderingsdiskurser. Solveig Reindal (2010) følger Biestas argumenter om at demokratiets ide, med inkludering som en hovedpilar, begrunner opplæring for alle og at funksjonshemmede tilhører

”alle”. Hun påpeker imidlertid at å være inkludert i opplæringsfelleskapet handler om mer enn en likeverdig rett, det er også hensiktsmessig for individet og samfunnet. Hvordan kan en forståelse av funksjonshemming inneholde hensiktsmessighets-perspektivet? I den videre drøftingen tar hun utgangspunkt i Carol Thomas’ (2004) redegjørelse for en sosial-relasjonell forståelse av funksjonshemming, hvor den sosialt betingede funksjonshemmingen (disability) sees i forhold til funksjonsnedsettelse (impairment). Å ha en funksjonsnedsettelse har både individuelle og sosiale konsekvenser for den enkelte samtidig som det finner sted en sosial undertrykkelse i relasjonen mellom mennesker med og uten funksjonsnedsettelser. Funksjonshemmingen handler om denne dobbelte effekten (Reindal, 2010; Thomas, 2004). Det sosial-relasjonelle aspektet dreier seg altså om at en funksjonsnedsettelse i tillegg til å hemme individuell aktivitet også hemmes av ulike undertrykkende kulturelle mekanismer relatert til funksjonsnedsettelsen. Her pekes det på negative sosiale relasjoner. Men Reindal (2004) trekker også fram den menneskelige vilje; evnen til egen myndiggjøring (empowerment), til å planlegge og handle i sitt eget liv med de mulighetene som foreligger, som en kapasitet hos alle mennesker med eller uten funksjonsnedsettelse. Viljen til å skape et godt liv i en funksjonshemmende situasjon angir hensikten med deltakelse i opplæring og i den inkluderende skole.

Kulturhistoriske bidrag til relasjonspedagogiske inkluderingsbestrebelse

At kulturelle forhold har innvirkning på inkluderingsbestrebelse er nevnt i majoriteten av tekstene som er anvendt her. Det er derfor rimelig at ”fyrtårnet” innen dagens diskurs om opplæring-læring og utvikling, Vygotskys kulturhistoriske skole, trekkes fram. Mark B. Tappan (1998) ser en direkte forbindelse mellom Noddings omsorgsetiske relasjonspedagogikk og Vygotskys beskrivelse av sonen for den nære eller proksimale utvikling (ZPD) og relaterte begreper (Johnsen, 2014b). Tappans prosjekt går ut på å vise hvordan Noddings omsorgsetiske relasjonspedagogikk artikulere ”the hidden curriculum” – det han ser som den skjulte læreplanen i den kulturhistoriske tradisjon, gjennom å dokumentere likheter mellom Noddings og Vygotskys (1987; 1993) tekster på ulike områder; som begges vektlegging av a) kulturen som læremester, b) pedagogen som modell for eleven, c) dialogens sentrale rolle, d) betydningen av praksis for læring og utvikling og e) at omsorgsgiveren og pedagogen bekrefter elevens læringspotensial. Tappans prosjekt kan kritiseres for å være en direkte – det som i komparativ pedagogikk kalles naiv – sammenligning, fordi han ikke trekker fram historiske og kulturelle kontekstuelle ulikheter ved de to tradisjonene.

Et annet bidrag som anvender kulturhistorisk teori sammen med flere av de samme teoretikerne og forskerne som Tappan (1998), er Srikala Naraians (2011) artikkel som beskriver og diskuterer en single-case studie av opplæring i et inkluderende klassefelleskap med et mangfold av elever med ulike opplærings- og støttebehov. Her møtes tekster av Vygotsky og senere kulturhistoriske forskere som James Wertsch og Barbara Rogoff, med kollegaer som anvender Vygotsky sammen med amerikansk pragmatisme som Jean Lave og Etienne Wenger, og Nel Noddings omsorgs- og relasjonspedagogikk, samt Allan og Sleses refleksjoner om den inkluderende skole. Og her trekkes det tråder mellom det normative fellesskapet av likeverd og omsorg, forståelsen for kulturens medvirkning i opplæringsprosessene og mangfoldets klasseroms-pedagogikk. De ulike, men beslektede tradisjonene møter praksis i denne casestudien.

Konklusjon: Den kompliserte inkluderende praksis

Majoriteten av tekstene som er anvendt i denne artikkelen handler om historiske, politiske, filosofiske og teoretiske drøftinger i rommet mellom det erklærte inkluderingsprinsippet (UNESCO, 1994) og inkluderende praksis. Intensjonen har vært å drøfte noen beslektede tradisjoner og ideer som indikerer en samlet forståelse av hva den inkluderende skole kan dreie seg om. Flere av tekstene refererer også til studier av inkluderende praksiser. Det dreier seg om hva som kan betegnes som intenderte og reelle eller manglende inkluderende praksiser, men også om kritikk av inkluderingsbegrensede praksiser. De gjenspeiler en viss pessimisme til foreløpige gjennomføringsforsøk, men også normativ vilje til å videreutvikle og prøve ut nye inkluderende praksiser. Slee og Allan (2001) hevder at pedagogisk inkludering ikke kan fungere som en påbygning på ordinær klasseromspedagogikk. En ny pedagogikk må utvikles gjennom revidering av ordinære og spesialpedagogiske kunnskaper og alternative forskningstilnærminger.

Coles' (2005) praksisanalyse konkluderer også med at det er nødvendig med en fullstendig reversering av "tatt-for-gitte sannheter" for å kunne utvikle inkluderende praksis i skolen. Hun påpeker at pedagogene trenger å holde "alle veier åpne" og ha en profesjonell ydmykhet som lar barnets behov være avgjørende. I Naraians (2011) casestudie var intensjonene å skape et praksis-felleskap (a community of practice) av likeverd og omsorg; et mangfoldig elevfelleskap med gjensidig engasjement og felles virksomhet og repertoar – i tråd med kulturhistorisk tradisjon og relasjonspedagogikk. Det er generell enighet om at inkluderende pedagogikk dreier seg om både sosial og skolefaglig inkludering, men i Naraians eksempel så hensynet til det sosiale aspektet ut til å overskygge den skolefaglige opplæringen. Hennes problematiseringer støttes av Coles (2005,

s. 341, egen oversettelse) konklusjoner på sin praksis-studie: "Inkludering var en mangefasettert og vanskelig prosess, som selv om den kan defineres innen politisk retorikk, var mye vanskeligere å definere i virkeligheten".

At inkludering er en mangesidig, komplisert og langvarig prosess ser altså ut til å være en generell oppfatning innen internasjonal inkluderingsdiskurs. Det er tross alt noen år siden Salamanca konferansen. Også i Norge kan det ta lang tid fra politiske vedtak til realisering. For eksempel tok det rundt 150 år fra den nevnte *Forordningen* av 1739 om skolen for alle og enhver, til alle landets kommuner hadde realisert en form for skolehold. Dette er verdt å huske på når det nå er 40 år siden den offisielle vendingen fra segregerende til inkluderende skolepolitikk, som beskrevet tidligere. I langsiktighetens lys kan fokus på inkluderende praksiser være ett av flere pragmatiske forskningsperspektiv.

Hvordan er skolen i stand til å gi opplæring som er tilrettelagt for mangfoldet av elevenes ulike mestringsnivå og hjelpebehov i klassens fellesskap? Dette spørsmålet er beslektet med spørsmålene som ble stilt i begynnelsen av denne artikkelen. Men perspektivet er skiftet til skolens evne til å praktisere inkludering. Dette er tema i en longitudinell single case klasseroms studie. For å utforske dette mangesidige fenomenet rettes oppmerksomheten her mot skolens arbeid relatert til følgende hovedaspekter gjennom klasseroms-observasjoner og åpne intervju samtaler med klassens hovedlærer:

Kunnskaper om eleven og elevene – vurdering av opplæring og læring – pedagogiske intensjoner – pedagogisk innhold – klasseorganisering og metodebruk – kommunikasjon – omsorg.

I tillegg til de syv nevnte hovedaspektene ved klassens indre virksomhet, settes fokus på klassens *opplæringskontekst* gjennom kartlegging av ulike rammefaktorer. Det jakes på inkluderende praksiser. Denne studien er et bidrag til en internasjonal komparativ klasseroms studie med fokus på utvikling av inkluderende praksiser. Studien har deltakere fra syv universiteter i seks europeiske land og forskningsprosessene er beskrevet i to antologier (Johnsen, 2013; 2014c). Den endelige rapporten som beskriver og drøfter funnene fra disse studiene venter publisering i 2016.

Referencer

Arbeids- og sosialdepartementet. (2013). *Målene om et mer inkluderende arbeidsliv – status og utviklingstrekk*. Rapportering fra faggruppen for IA-avtalen, 14. juni 2013. http://www.regjeringen.no/upload/AD/publikasjoner/rapporter/2013/Faggruppens_rapport_2013.pdf. Nedlastet 29. 11. 2014.

- Arbeids- og Inkluderingsdepartementet.** (2007). *Oppvekst, utdanning, levekår, kulturaktiviteter og inkludering. Groruddalssatsingen*. Programområde 4. Programgruppe 4. Oslo: Arbeids og Inkluderingsdepartementet.
- Biesta, G.J.J.** (2007). "Don't Count Me in". *Democracy, Education and the Question of Inclusion. Nordisk Pedagogik*, 27(1), 18-31.
- Biesta, G.** (2004). "Mind the Gap!" *Communication and Educational Relation*. I: C. Bingham & A.M. Sidorkin (Eds.). *No Education Without Relation* (pp. 11-22). New York: Peter Lang.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. M.** (Eds.). (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Booth, T.** (1991). *Integration, Disability and Commitment: a Response to Mårten Söder. European Journal of Special Needs Education*, 6(1), 1-16.
- Buber, M.** (1947). *Between Man and Man*. London: The Fontana Library.
- Cole, B.A.** (2005). "Good faith and effort?" *Perspectives on Educational Inclusion. Disability & Society*, 20(3), 331-344.
- Corbett, J.** (1992). *Careful Teaching: Researching a Special Career. British Educational Research Journal*, 18(3), 235-244.
- Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde.** (1739).
- Hutchinson, J.N.** (2004). *Democracy Needs Strangers, and We Are Them*. I: C. Bingham & A.M. Sidorkin (red), *No Education Without Relation* (s. 73-90). New York: Peter Lang.
- Inclusion.** (s.d.). I: *Oxford Dictionaries*. Lokalisert 29. november 2014, på <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/inclusion>
- Inkluderingsutvalget.** (2011). *Bedre integrering* (NOU 2011:14). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14/3/5.html?id=650770>
- Johnsen, B.H.** (2014a). *A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice, Innovation and Research*. I: B.H. Johnsen (red), *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies* (s. 133-181). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, B.H.** (2014b). *Vygotsky's Legacy Regarding Teaching-Learning Interaction and Development*. I: B.H. Johnsen (red), *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies* (s. 82-98). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, B.H.** (2014c). *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Johnsen, B.H.** (2013). *Research Project Preparation within Education and Special Needs Education. Introduction to Theory of Science, Project Planning and Research Plans*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, B.H.** (2010). Julia Kristeva om funksjonshemming, usynliggjøring og solidaritet i lys av og sårbarhetens politikk. I: S. Reindal & R. Hausstätter (red), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 88–99). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, B.H.** (2001). Special Needs Education as a University Discipline – the Department of Special Needs Education, UiO. I: B.H. Johnsen & M.D. Skjørten (red), *Education – Special Needs Education. An Introduction* (s. 173-186). Oslo: Unipub.
- Johnsen, B.H.** (2000a). *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. (Dr. Scient avhandling). Oslo: Unipub.
- Johnsen, B.H.** (2000b). Idéhistorisk perspektiv på spesialpedagogikk i skolen for alle. I: Knut Jordheim (red). *Skolen 1999-2000* (s.107-126). Notodden: Stiftelsen Skolen – Årbok for norsk utdanningshistorie.
- Johnsen, B.** (1985). *Utvikling av læreplan for grunnutdanning i spesialpedagogikk for lærere på Øst-Island*. (Upublisert hovedfagsoppgave). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet.** (1987). *Mønsterplan for grunnskolen* [M87]. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet.** (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m. v.* [Blom-utvalget]. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.** (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* [opplæringslova]. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet.** (1987). *Mønsterplan for grunnskolen* [M8]. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.** (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L96). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kristeva, J.** (2010). Frihet, likhet, brorskap og ... sårbarhet. I: J. Kristeva (red) & E. Engebretsen, *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 34-59). Oslo: Gyldendal.
- Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen med endringer av 13. juni 1975.*
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne.* (1889).
- Lov om Folkeskolen paa Landet.* (1889).

- McDaniel**, B.L. (2004). Between Strangers and Soul Mates: Care and Moral Dialogue. I: C. Bingham & A.M. Sidorkin (red), *No Education Without Relation* (s. 91-101). New York: Peter Lang.
- Mjøs**, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. (Upubliseret PhD-avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Morken**, I. (2015). Den besværlige kategoriseringen. *CURSIV*, (17), 95-113. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Naraian**, S. (2011). Seeking Transparency: the Production of an Inclusive Classroom Community. I: *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 955-973.
- Nirje**, B. (1980). The Normalization Principle. I: R. Flynn & K. Nitsch (red). *Normalization, Social Integration, and Community Services* (s. 31-49). Austin: TX: PRO-ED.
- Noddings**, N. (2005). Caring in Education. I: *Encyclopedia of Informal Education*. Lokalisert på www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm
- Noddings**, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noddings**, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. California: University of California Press.
- Nordahl**, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr. 2 fra prosjektet "Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet". Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Reindal**, S.M. (2010). What is the Purpose? Reflections on Inclusion and Special Education from a Capability Perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 1-12.
- Sidorkin**, A.M. (2000). Toward a Pedagogy of Relation. *Faculty Publications*. Paper 17. Lokalisert på <http://digitalcommons.ric.edu/facultypublications/17>
- Slee**, R. & Allan, J. (2001). Excluding the Included: A Reconsideration of inclusive Education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Solvang**, P. (2007). Developing an Ambivalence Perspective on Medical Labeling in Education: Case Dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 79-94.
- Söder**, M. (1991). Theory, Ideology and Research: a Response to Tony Booth. *European Journal of Special Needs Education*, 6(1), 17-23.
- Söder**, M. (1989). Disability as a Social Construct: the Labelling Approach Revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 4(2), 117-129.
- Tappan**, M.B. (1998). Sociocultural Psychology and Caring Pedagogy: Exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum". *Educational Psychologist*, 33(1), 23-33.

- Tetler, S.** (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Thomas, C.** (2004). How is Disability Understood? An Examination of Sociological Approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-83.
- Troyna, B.** (1995). Beyond Reasonable Doubt? Researching "Race" in Educational Settings. *Oxford Review of Education*, 21(4), 395-408.
- UNESCO.** (2009). *Educational Marginalization in National Education Plans*. Paris: UNESCO.
- UNESCO.** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations.** (2006). *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Veck, W.** (2013). Martin Buber's Concept of Inclusion as a Critique of Special Education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 614-628.
- Vygotsky, L.S.** (1993). I: R.W. Rieber & A.S. Carton (red), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. The Fundamentals of Defectology*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S.** (1987). The Development of Scientific Concepts in Childhood. I: R.W. Rieber & A.S. Carton (red), *The Collected Works of L.S. Vygotsky; Vol. 1. Problems of general Psychology Including the Volume Thinking and Speaking* (s. 167-241). New York: Plenum Press.
- WHO.** (2001). *International Classification of Functioning, disability and Health (ICF)*.
- Ytterhus, B. & Tøssebro, J.** (2005). *En skole for alle? En studie av organisering av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. NTN-rapport. Trondheim: NTNU.

English summary

From International Principles Towards Inclusive Practices in Schools

Around twenty years after UNESCO's (1994) introduction of the principle of the inclusive school, there is still a considerable gulf between principle and practice. What is meant by inclusion? How can inclusion support development of educational practices in a local school where all children are welcome; a school addressing the diversity of educational needs in the community? This article discusses these issues through text studies highlighting aspects of historical and contemporary discourses. A selection of related traditions is in focus. These are the pedagogical traditions of humanism, care and relation, as well as the Vygotskian cultural-historic school. Philosophical, theoretical and empirical analyses are discussed in light of inclusion "in the space between principle and practice". Two arguments are highlighted as particularly fruitful for further research and development: 1) Educational inclusion cannot serve as a supplement to ordinary classroom pedagogy. A new pedagogy must be developed through reconstruction of knowledge from mainstream and special needs education (Slee & Allan, 2001). 2) Inclusion is a multifaceted and difficult process that, although it can be defined within policy level rhetoric, is much more complex to define in practice (Coles, 2005; Johnsen, 2014c).

Keywords: inclusion, special needs education, history of ideas, cultural-historic tradition, pedagogy of care and relation.

Elevperspektiver på inklusion

– Fra specialskole til almen skole

Af Line M. Laursen & Karen Bjerg Petersen

Resumé

I mange inklusionsundersøgelser fokuseres på de professionelle voksne og deres handlemuligheder i forhold til eleverne. Denne artikel tager udgangspunkt i en empirisk funderet undersøgelse af inklusion i folkeskolen, hvor fokus er på eleverne¹. Hvordan oplever og italesætter eleverne selv dette at skulle inkluderes? I undersøgelsen er ni elever mellem 11 og 15 år fulgt i perioden juni-oktober 2013, hvor de alle er flyttet fra forskellige specialskoler for nu at indgå i en almen skoleklasse. Artiklen indkredser undersøgelsens vigtigste konklusioner i forhold til, hvordan inklusion ser ud gennem de elevers øjne, der i disse år flyttes fra specialskoler tilbage i almene skoleklasser som et led i kommunernes bestræbelser på at inkludere flere elever i almen skolen. Artiklen afsluttes med en status på nogle af eleverne via interviews i februar 2015.

Nøgleord: elevperspektiv, fællesskab, deltagelse, Bourdieu, habitus, kapital, inklusion.

Indledning

I de senere år er sket en flytning af elever fra specialskoler eller specialtilbud tilbage i almen skolen. Det er sket som et led i regeringens planer om at skabe en mere inkluderende almen folkeskole, hvilket indebærer, at specialskoler er

nedlagt eller reduceret (Dyssegaard, Larsen & Tiflikci, 2013). Elever, der tidligere har været visiteret til et specialtilbud, skal nu – siden ændringen af loven i 2012² – være en del af en almen folkeskoleklasse. En af baggrundene er, at antallet af henvisninger til specialtilbud har været stødt stigende gennem 1990'erne og 2000'erne, og regeringen og Kommunernes Landsforening har ønsket antallet af elever til specialtilbud reduceret³ (Regeringen, 2012, s. 35). I en redegørelse for status på inklusionsområdet i tolv danske kommuner fra marts 2013 dokumenteres, at antallet af elever, der er inkluderet i den danske folkeskole, er steget, og det konkluderes, at det er "lykket at vende den tendens til stigende eksklusion, der har været til stede fra midt i 1990'erne ..." (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lynggaard & Tetler, 2013, s. 8).

Inklusion og inklusionsindsatsen i Danmark er blevet anskuet og diskuteret ud fra flere forskellige diskurser, idet der kan siges at være etiske, politiske, pædagogiske såvel som økonomiske begrundelser for det øgede fokus på at inkludere flere elever i den almene folkeskole (Clausen et al., 2008; Hansen, 2012; Tetler, 2008; Sløk, Balle, Carlsen & Hulgård Larsen, 2011)⁴.

Den *etiske* begrundelse har haft sit udspring i, at alle har lige ret til deltagelse i almene fællesskaber og kommer bl.a. til udtryk gennem *Salamanca Erklæringen* (UNESCO, 1994). *Politisk* har inklusion bl.a. været begrundet ud fra, at eksklusion truer samfundets sammenhængskraft, og der er risiko for udvikling af parallel-samfund. Det er således vanskeligt at blive inkluderet i samfundet, når man har været ekskluderet til specialområdet (Sløk et al., 2011, s. 15). *Pædagogisk* har inklusion især været begrundet ud fra, at det ikke er godt for barnet at blive isoleret fra almenområdet. Det handler om at se barnet som et, der ikke har vanskeligheder, men er i vanskeligheder (ibid.). Læring i segregerede miljøer – som specialskoler eller specialklasser kan opfattes som – kan således have utilsigtede konsekvenser og forringe livschancer og kompetencer hos eleverne (Quvang, 2011).

Endelig har der også været økonomiske baggrunde for at tale om inklusion, idet udgifterne til specialtilbud ofte har været dyre, og der har derfor været penge at spare for kommunerne ved at flytte elever fra specialtilbud til almenskolen. Inklusion ses således som et strategisk værktøj til at spare penge (Sløk et al., 2011, s. 14). Ønsket om øget inklusion kan således have en række begrundelser, og i samtlige kommuner og på de enkelte skoler arbejdes der i disse år i mere inkluderende retning (Dyssegaard, Larsen & Tiflikci, 2013).

Historisk er inklusion og inklusionsbestrebelse søgt beskrevet gennem en række større og mindre undersøgelser (se fx EVA, 2011, Dyssegaard, Larsen & Tiflikci, 2013). Imidlertid er disse undersøgelser især beskrevet ud fra læreres, pædagogers eller lederes synsvinkel, hvorimod undersøgelserne i mindre grad har haft fokus på, hvordan eleverne selv oplever at skulle inkluderes. Elevperspektivet er imidlertid udgangspunktet for denne artikels undersøgelse⁵.

Undersøgelsens teoretiske afsæt

Den teoretiske ramme omkring undersøgelsen er bl.a. Bourdieus begreber om felt, habitus og kapital (Bourdieu, 1980, 1986, 2005; Bourdieu & Wacquant, 1996). Ifølge Bourdieu eksisterer individer som aktører inden for forskellige felter forstået som netværk af objektive relationer mellem forskellige positioner. Man kan således forstå aktørerne ved at forstå deres position i feltet, inden for hvilket der kæmpes om den kapital, der har valør (Bourdieu & Wacquant, 1996). Ud fra denne forståelse kan en specialskole og en almen skole ansues som to forskellige felter, indenfor hvilke der kræves forskellige former for kapital, som den enkelte aktør må være i besiddelse af for at kunne gøre sig gældende i dette felt.

Habitus kan forstås som et system af varige dispositioner, der strukturerer forestillinger og praksis, og som gør, at man handler på forskellige måder (Bourdieu, 1980). Der er således tale om den "bagage", den enkelte aktør har med sig, og som gør, at den enkelte tendentielt vil handle på bestemte måder.

Foruden økonomisk kapital taler Bourdieu om kulturel, social og symbolsk kapital (Bourdieu, 1986). Kulturel kapital er den status, individet tildeles i form af uddannelse og kulturel dannelse. I denne undersøgelse omtales faglig⁶ kapital som en del af den kulturelle kapital. Den sociale kapital er summen af de ressourcer, den enkelte får ud af at deltage i netværk af venner, familie og andre forbindelser, og den symbolske kapital handler om prestige og anerkendelse – dvs. det, der genkendes som værdifuldt af de andre i gruppen (Olesen, 2010, s. 124). For at kunne føle sig inkluderet i et nyt felt er det således nødvendigt at have mulighed for at få del i den symbolske kapital, der har værdi i dette felt.

Foruden Bourdieus begrebsapparat, lægger undersøgelsen sig op ad Farell & Ainscow's (2002) og Alenkær's (2008) forståelser af inklusion. Farell & Ainscow taler om fire aspekter af inklusion, nemlig tilstedeværelse, accept, deltagelse og præstation (Farell & Ainscow, 2002). Det er således ikke tilstrækkeligt, at eleven er fysisk til stede i en almen skoleklasse. For at der kan være tale om inklusion, må lærerne og de andre elever acceptere den nye elev som et fuldt aktivt medlem, eleven må have mulighed for deltagelse i skolens aktiviteter, og eleven må have mulighed for at præstere, hvilket i Farell & Ainscow's forståelse vil sige at have mulighed for at lære og for at udvikle positive selvbilleder.

Rasmus Alenkær (2008) pointerer, at inklusion handler om, at den enkelte elev "oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab" (Alenkær, 2008, s. 21). Dette fokus på "elevens egen oplevelse" indikerer, at det er eleven selv, der kan vurdere, om han eller hun er inkluderet eller ej, hvilket understreger betydningen af at inddrage et elevperspektiv i en undersøgelse af inklusion. Alenkær (2012) taler endvidere om "kvalitativ inklusion", der ud over fysiske

betingelser (fx mad, søvn, lokaler m.m.) indbefatter social inklusion (det sociale samspil) og den faglige inklusion (opgaveløsning). Social inklusion handler om, at elever oplever sig som en naturlig og værdifuld del af det person-relationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende (Alenkær, 2008, s. 21). Det betyder bl.a., at eleven deltager aktivt i aktiviteter og samarbejdsopgaver sammen med sine jævnaldrende. Eleven har værdi i fællesskabet, og der arbejdes aktivt for at skabe en respektfuld, anerkendende og venlig relation til eleven (Alenkær, 2012, s. 5).

Den faglige inklusion handler om, at eleven oplever sig som værende en værdifuld og naturlig bidragsyder til de opgaver, der stilles i undervisningen. Det vil bl.a. sige, at de opgaver, der stilles, er niveaumæssigt afstemt elevens forudsætninger, og at det faglige er organiseret, så eleven har mulighed for at bidrage aktivt. Det faglige skal give mening for eleven (Alenkær, 2012, s. 5).

Inklusion handler således om både sociale og faglige faktorer, og særligt vigtigt er det – i forlængelse af Alenkær –, at det er eleven selv, der kan vurdere i hvilken grad inklusionen synes at lykkes. Det er netop den vinkel, der lægges på denne artikels undersøgelse, idet der er brug for ”projekter, der tager elevperspektivet alvorligt” (Tetler, 2011, s. 13).

Metode

Empirien omfatter kvalitative data bestående af observationer og interviews med ni elever i perioden juni-oktober 2013⁷. Fire af eleverne er 11 år og lige begyndt i 5. klasse. De fem øvrige elever er 14-15 år og lige begyndt i 8. klasse. For alle elever gælder, at de har været en del af forskellige specialtilbud i kommunen, og som et led i bestræbelserne på at flere elever skal inkluderes i folkeskolens almene klasser, er alle ni elever fra august 2013 blevet optaget i henholdsvis 5. og 8. klasse i almene folkeskoler. Spørgsmålet er, hvordan disse elever har opfattet den inklusionsproces, som de er blevet en del af?

Idet det er hensigten at fortolke og forstå (frem for at forklare og forudsige), er en kvalitativ tilgang anvendt til undersøgelsesdesignet (Kruse, 2008). Inden for den kvalitative tradition er valgt en kombination af kvalitative (semistrukturerede) interviews og observationer. Det kvalitative interview er rettet mod at forstå fænomener fra informantens liv ud fra informantens eget perspektiv (Kvale, 2004, s. 19). Det har således været hensigten i denne undersøgelse at indhente eleverne egne italesatte oplevelser af at føle sig inkluderet eller ekskluderet i almen skolen.

Observationer handler ifølge Kristiansen & Krogstrup (2005) om at observere mennesker i deres naturlige omgivelser – i dette tilfælde et klasseværelse i en folkeskole. Observationerne af elever i deres klasseværelse har således kunnet

bidrage til at bibringe indsigt i de forskellige sider af det liv, der udspiller sig blandt mennesker i forskellige sociale kontekster og situationer, ligesom der har været adgang til data af nonverbal karakter (Kristiansen & Krogstrup, 2005). Kombinationen af interviews og observationer har i denne undersøgelse vist sig at være gavnlige, idet det har været muligt at "spørge ind" til tanker, motiver og følelser hos eleverne i forlængelse af de observerede situationer.

I undersøgelsen er det således elevernes stemmer, der er den primære informationskilde. Metodisk har dette betydet, at barnet ses som et subjekt, der er ekspert i sit eget liv og dermed er en sagkyndig informant. Ligeledes betyder det, at den voksne må foretage forskellige oversættelser og tolkninger af barnets udtryk, og den voksne må således placere sig i en ydmyg rolle, som er afhængig af barnets frivillige medvirken (Kampmann, 2000).

I analysen anvendes Bourdieus begreber samt den inklusionsteoretiske viden repræsenteret af Farell & Ainscow (2002) og Alenkær (2008) i forbindelse med undersøgelsens empiri. Felt-begrebet anvendes som tidligere omtalt til at adskille specialskolen og almen skolen som to forskellige felter. Habitusbegrebet anvendes i forhold til elevernes "specialskole-habitus" – altså den "bagage", de har med sig, fordi de har gået på en specialskole. Kulturel kapital ses i sammenhæng med faglig inklusion, social kapital ses i sammenhæng med social inklusion, og endelig refererer symbolsk kapital til prestige og anerkendelse, altså den kapital, som eleverne har brug for at få del i for at betragte sig som værende inkluderet.

Med udgangspunkt i kodning og analyse af de indsamlede data, vil de følgende afsnit omhandle først en indkredsning af den habitus, som eleverne møder almen skolen med. Dernæst følger analyser af henholdsvis kulturel kapital/faglig inklusion og social kapital/social inklusion og endelig den symbolske kapital i form af præstige og anerkendelse.

Elevernes specialskole-habitus

De ni elever i undersøgelsen har som nævnt alle tidligere gået på en specialskole. Det drejer sig om Fie, Cathrine, Ellen og Clara, der i august 2013 begynder i 5. klasse, og det er Tim, Marcus, Malthe, Anna og Mette, der begynder i 8. klasse⁸. I et tilfælde (Tim) drejer det sig om en specialskole for elever med en autismediagnose, i et andet tilfælde (Anna) drejer det sig om en særlig tale-læse klasse, og for de resterende syv elever er der tale om en specialklasserække for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Nogle af eleverne har fra begyndelsen af deres skolegang gået på en specialskole. Andre er startet deres skolegang på en almen skole, hvorefter de er blevet flyttet til et specialtilbud pga. forskellige faglige såvel som sociale vanskeligheder i almen skolen.

Hvad er det så, der har præget deres hverdag og dermed har været med til at danne den specialskole-habitus, som er en del af den bagage, de ankommer til almenskolen med?

For alle ni elever gælder, at de i deres respektive specialskoler har været en del af en skoledag og en struktur præget af små klasser eller hold evt. med flere lærere om børnene. Hjælpen fra en voksen har således ikke været langt væk.

Fælles for alle elever er også, at de har en følelse af, at de ikke har lært særligt meget på specialskolen. De giver i de personlige interviews udtryk for, at der ikke har været særligt stort fokus på den faglige progression. Fx siger Mette: "Vi så jo nærmest bare film". På specialskolen har de imidlertid ikke følt sig drillet med at være fagligt bagefter, for her var de en del af en gruppe, som alle havde faglige vanskeligheder. Cathrine siger: "nej, fordi næsten alle, der gik der, var ikke særligt gode. Så de havde det selv", og hermed mener hun altså, at alle havde faglige vanskeligheder.

Nogle af eleverne fra 8. klasse beskriver sig selv som "hardcore" – dvs. at de har en adfærd, som er præget af at være en sej ballademager, der tør stille sig op mod lærerne. Mette fortæller fx, hvordan hun er blevet mobbet på specialskolen, indtil hun selv er blevet "en af de hardcore", og Malthe fortæller, hvad der sker, hvis nogen driller ham: "De driller, og jeg driller igen. Og hvis de bliver ved med at irritere, så smadrer jeg dem". Mette fortæller endvidere om situationer på specialskolen:

Der var på et tidspunkt, hvor jeg var alene inde i klassen sammen med en lærer. Så blev jeg sur på hende, og så kastede jeg et bord efter hende ... Vi lavede faktisk meget ballade. Vi satte ild til et skur ... og så kom de andre bare og flækkede af grin.

At være "hardcore" ser således ud til at være en del af de interviewede elevers selvforståelse, og de giver udtryk for, at det har givet dem status på specialskolen at være en ballademager.

Tim har gået i en almindelig folkeskole de første år, men da han i 3. klasse får diagnosen autisme, flyttes han til en specialskole for elever med autisme. Tim forstår skiftet til specialskolen på følgende måde:

Ikke på grund af at jeg arbejdede dårligt eller noget, bare fordi de fandt ud af, at jeg havde autisme, så blev jeg smidt over på autismeafdelingen ... Hvis der aldrig nogen sinde var nogen, der var kommet hen til mig og havde sagt, at jeg var autist, så kunne jeg sagtens have fået en 100% normal lærdom og den slags. Så havde jeg sikkert fået en masse venner. Jeg havde ikke følt mig så sky og dum.

Nu hvor Tim i 8. klasse er rykket tilbage til almenskolen og ser tilbage på sine år på specialskole, ser han det således som noget negativt, at han har fået en diagnose, og han betragter diagnosen som stigmatiserende⁹.

Informanterne møder således almenskolen med en bagage, der bl.a. består af et fagligt underskud, samt hvad man kunne kalde en "hardcore-habitus" og en stigmatiserende diagnoseforståelse. Spørgsmålet er, hvordan det går, når elever med denne anderledes bagage flyttes ind i det nye felt (almenskolen) med henblik på inklusion?

Kulturel kapital og faglig inklusion

I mødet med almenskolen illustrerer de første interviews i august 2013, hvordan eleverne bliver opmærksomme på, at de ikke medbringer den samme faglige kapital¹⁰ som de øvrige elever. Cathrine fra 5. klasse fortæller fx helt konkret, hvordan hun oplever forskellen i engelsktimerne, idet hun siger: "fordi de har allerede lært at tælle til 100 her, og vi har kun lært at tælle til ti", ligesom hun viser med hænderne, at i dansktimerne læser de andre "sådan en tyk bog, og jeg læser sådan en tynd bog" (august 2013). Det faglige niveau opleves således af eleverne som værende langt højere end det niveau, de er vant til. Efter få måneder i almenskolens 8. klasse siger Malthe: "For det meste laver jeg ingenting i klassen. Jeg sidder bare og stirrer ud i luften". Malthe har således tilsyneladende ikke en opfattelse af at være fagligt inkluderet i klassen – jf. Alenkær (2008), der som nævnt peger på, at det faglige skal tilpasses elevens niveau og give mening for eleven.

Samtidig forstår de fleste interviewede elever, at det i dette nye felt er vigtigt at fremstå som dygtig. Det viser sig bl.a. ved, at flere af eleverne under interviewene forsøger at fortælle om det, som de faktisk kan fagligt. Fx siger Cathrine fra 5. klasse: "Men ovre på specialskolen, der sagde alle, at jeg skrev flot. Det har jeg altid gjort ... og i tredje lærte jeg at skrive sammenhængende. Så det kan jeg allerede" (august 2013). Og Mette fra 8. klasse siger: "Jeg var meget dygtig til at læse og stave. Det er jeg stadig" (august 2013). Det synes således vigtigt for dem at fremstå så dygtige som muligt. Imidlertid viser observationerne i både 5. og 8. klasse i perioden august-oktober, at alle de ni elever har meget svært ved at følge med i forhold til det generelle faglige niveau i klasserne (Laurson, 2014, s. 62).

Tim observeres i en lektion i 8. klasse i september 2013, hvor der arbejdes i grupper. Tim bliver imidlertid aldrig rigtigt en del af gruppen, og han får intet lavet i denne lektion. Han sidder ikke sammen med gruppen, men for sig selv ved et bord i klassen. En måned senere siger han i et interview om situationen:

Jeg følte mig lidt udenfor ... Jeg kan bedst lide at arbejde alene. Det her gruppearbejde, der var noget med, at det var over længere tid, og så bliver det endnu sværere. Og det ender altid med, at jeg er den, der er udenfor og ikke rigtigt laver noget. Selvom jeg godt vil, og jeg godt kan.

Ligeledes prøver han at forklare, hvorfor han så ikke viser, hvad han kan:

Altså, det er ikke noget, jeg vælger ... Jeg tror bare, de sådan vælger hinandens jobs. Sådan, du gør det, og du gør det. Og så er det bare mig, der ikke får noget ... Det sker meget tit, at jeg ikke får noget job, og så sidder jeg et eller andet sted og venter på at få noget at lave. Og så brokker de sig over, at jeg ikke rigtigt laver noget, men så siger jeg til dem: Men så giv mig noget at lave.

Tim oplever altså gruppearbejdet som ekskluderende frem for inkluderende. Han har ingen erfaring med denne arbejdsform fra autismeafdelingen, og han kender således ikke "reglerne for spillet", når der arbejdes i grupper. Han ved ikke, hvilket "job" han har i gruppen.

Derimod iagttages to af pigerne fra 5. klasse i september 2013, hvor klassen arbejder ud fra en mere stram struktur. I klassen arbejder de med en Cooperative Learning¹¹ øvelse samt et afgrænset gruppearbejde, hvor de får kort tid til at løse en konkret opgave. Observationerne illustrerer, at selv om både Cathrine og Fie er tøvende overfor, hvad der kræves af dem, oplever de efterhånden en grad af deltagelse i det arbejde, der foregår i klassen. Fx observeres, hvordan Fie og Cathrine i begyndelsen kigger på, hvad de andre gør og ligesom stiller sig lidt ved siden af aktiviteten. Da de får hjælp til at læse nogle kort, der skal bruges i øvelsen, bevæger de sig efterhånden hen mod de andre elever, der viser dem, hvordan øvelsen skal gøres.

I forhold til den kulturelle kapital illustrerer både interviews og observationer af eleverne i klasseinteraktionen, at de ni elever møder den almene skole med et underskud. De har både et fagligt underskud og et underskud i forhold til fx at arbejde i grupper – især hvis gruppearbejdet har en løs struktur. De kommer således ikke til at deltage i et værdifuldt samarbejde med jævnaldrene, hvor de oplever at kunne bidrage fagligt (jf. Alenkær, 2008). Desuden bliver de hurtigt bevidste om, at den kulturelle kapital spiller en anden (vigtigere) rolle i almenskolen.

Social kapital og social inklusion

De fire piger i 5. klasse havner på den samme folkeskole, og i frikvartererne viser observationer, at de har hinanden. De ser således ud til at danne deres eget parallelle fællesskab ved siden af de fællesskaber, der er i deres klasser (to parallelklasser).

Malthe fra 8. klasse forsøger at bringe sin hardcore-habitus med sig ind i almen skolen. Fx observeres han i en situation, hvor han forsøger at imponere sine klassekammerater ved at sige, at han vil pjække fra næste time: "Tror du ikke jeg tør? Det får vi at se – jeg skrider", siger han til dem. Imidlertid får han ikke anden respons, end at de andre drenge trækker lidt på skuldrene. Denne hardcore-habitus ser dermed ikke ud til at give prestige i almen skolen, på samme måde som på specialskolen.

På samme måde bringer Mette sin hardcore-habitus med sig ind i almen skolen. Ifølge hende selv har hun i begyndelsen meget fravær, hun kommer for sent, og hun laver ballade. Hun har tidligere haft problemer med stoffer, og hun føler ikke, der er nogen i hendes nye klasse, hun rigtigt kan tale med:

Jeg føler bare ikke, at jeg hører til i denne her klasse. Jeg synes, de virker meget barnlige, sådan at de gør ingenting forkert. Mors dengse ... Jeg vil have én som forstår mig i stedet for det der børnepis. Man kan ikke snakke med dem om det.
(oktober 2013)

Mette føler sig ikke forstået og anerkendt af sine klassekammerater, og hun er således ikke socialt inkluderet.

Tim er fra begyndelsen positiv overfor sin nye klasse. Han vil gerne være en del af almen skolen, og han siger i august 2013, at han vil "fyre nogle jokes af" for at komme ind på livet af de andre i klassen. Imidlertid virker Tim til at have opgivet sin strategi efter få måneder i almen klassen. Han siger i oktober 2013, at han har indset, at de andre i klassen er ligeglade med ham: "De er ligeglade med om jeg ender som skraldemand, eller om jeg ender med at få nobelprisen".

Tim har tidligere været en del af en autismeafdeling, hvor han fortæller, at han mest var venner med lærerne. Tim har således ikke samme mængde erfaringer med jævnaldrene med sig i sin bagage. Han har ikke den samme sociale kapital som sine nye klassekammerater, og han kender ikke koderne for samværet. Dette understreges også af de andre elever i klassen, fx giver Anna i interviewet fra oktober 2013 udtryk for, at Tim er "irriterende".

Symbolsk kapital – prestige og anerkendelse

Symbolsk kapital refererer til den enkelte aktørs evne til at udnytte de andre kapitalformer, sådan at prestige og anerkendelse opnås (jf. Bourdieu 1986). Det er altså den kapital, der kæmpes om i feltet, som i dette tilfælde udgøres af en almen skoleklasse. Denne kapital er afgørende for de ni elever, hvis de skal kunne betragte sig som værende inkluderet.

Undersøgelsen viser, at den kapital, der har haft værdi i specialskolen – fx at være en "sej ballademager" (hardcore) – ikke viser sig at have samme værdi i almenskolen. Derimod har undersøgelserne illustreret, at den faglige kapital har stor betydning i almenskolen. Flere af de gennemførte observationer viser, at det er en kapital, som eleverne er i underskud af, ligesom flere af eleverne også selv i interviews giver udtryk for at føle sig bagefter fagligt. Eleverne ser heller ikke ud til at have de samme sociale forudsætninger, hvilket bl.a. bliver tydeligt i forhold til deltagelse i gruppearbejde. De ni elever i undersøgelsen ankommer således til almenskolen med en anderledes bagage end de andre elever, og dette synes at vanskeliggøre deres muligheder for deltagelse.

Specialskole eller almenskole?

Imidlertid er det ikke ud fra elevernes egne udsagn muligt at konkludere, at disse elever aldrig skulle have været en del af en almen skoleklasse, for meningene er delte, når eleverne spørges, om de foretrækker almenskolen eller specialskolen. Clara og Ellen i 5. klasse ønsker, at de stadig kunne gå på specialskolen, især fordi de havde større mulighed for at få hjælp fra en voksen. Cathrine og Fie foretrækker derimod almenskolen. Især for Cathrine virker det vigtigt at være "ligesom de andre".

Eleverne fra 8. klasse er ligeledes delte i spørgsmålet. Marcus siger tydeligt, at han hellere vil gå på en almindelig skole end på en "spasserskole", som han kalder den specialskole, som han tidligere var en del af. Tim, der tydeligvis har vanskeligheder på almenskolen, foretrækker alligevel almenskolen frem for autismeafdelingen, hvor han følte sig fejlplaceret, fordi han synes, de andre elever i klassen "opførte sig som idioter". Han er således glad for, at han er blevet flyttet til en almen skoleklasse, fordi:

Jeg følte mig mere normal, da jeg fik at vide, at jeg skulle videre, for i tre eller fire år, der har folk sagt til mig, at jeg ikke er normal, og det kan jeg bare ikke lide.

For Tim er det således vigtigt at føle sig "normal", og det føler han i højere grad på den almene skole. Imidlertid mener han ikke, at nogle af stederne er ideelle for ham. Han siger: "Jeg har ikke fundet det sted, jeg hører til endnu. Men jeg siger bare, at jeg har det lidt bedre herovre end derovre", hvilket henviser til, at han foretrækker almenskolen frem for specialskolen, men altså samtidig giver udtryk for, at der ikke er nogen af stederne, der rigtigt passer til ham.

Mette giver på samme måde udtryk for, at hun ikke rigtigt hører til nogle af stederne:

Jeg synes aldrig, jeg sådan har gået på en rigtig god skole ... Enten har det været slemt med, at de har været lige som mig ... de der hårde typer. De der jeg-ryger-lige-en-joint, det gider jeg ikke ... og det skal heller ikke være de der barnlige ... Jeg vil helst være midt på. Det må gerne være en blanding af de to ting.

I modsætning til Tim, Mette og Marcus, der altså foretrækker almenskolen, savner både Anna og Malthe den specialskole, de tidligere var en del af. Malthe fortæller, at han i sine første skoleår har gået i en almen skole, og her havde han mange nederlag: "Det var lige før, at jeg bare trådte indenfor i klassen, så røg jeg op til inspektøren", fortæller han om sine første år i almenskolen. Malthe flyttes til en specialskole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder i 3. klasse, og her oplever han et skoleliv, der ifølge ham er "meget bedre", og hvor han føler sig godt tilpas. Nu er han så tilbage i almenskolen, hvor han føler, at han ofte bare "kigger ind i væggen" i timerne, og hvor det ikke giver status på samme måde at være hardcore. Malthe siger, at han klart ville vælge at komme tilbage på specialskolen, hvis dette var en mulighed.

Anna har været flyttet rundt på flere forskellige skoler, inden hun havnede i en tale-læseklasse. Her har hun følt sig rigtigt godt tilpas, og hun giver udtryk for, at hun savner denne skole, hvor hun følte et "bånd" til de andre elever, og hvor man havde mere "faste rammer" med få lærere til en lille gruppe elever.

Således er de ni elever delte i spørgsmålet om, hvorvidt de helst vil være en del af en specialskole eller en almen skole.

Tim – et grænsetilfælde

Specielt Tim på 15 år gør under indsamlingen af empirien i 2013 et stort indtryk. Tim begynder sin skolegang i en almindelig 0. klasse. Da han går i 3. klasse bliver han udredt og får diagnosen autisme, hvorefter han bliver "smidt ud", som han formulerer det, og han flyttes til en specialklasse for børn med autisme. I løbet af 7. klasse begynder han at have timer i en almen skoleklasse, og fra august 2013 flyttes han så til en helt nyoprettet 8. klasse.

Ved første interview i august 2013 virker Tim som en veltalende ung mand, der beskriver, hvordan han har følt sig forkert på specialskolen. Han siger om specialskolen:

Jeg følte mig meget udenfor. Jeg følte mig samtidig for dum og for klog. Sådan overfor lærerne, der tænkte jeg, at de bare så på mig som en idiot, og alle eleverne, dem tænkte jeg, at jeg var meget klogere end dem. Hvorfor er jeg her? ... Til sidst følte jeg mig rigtigt fejlplaceret, eftersom alle omkring mig, de opførte sig som idioter. Ikke for at udpege nogen.

Det er i samme interview, at Tim forklarer, at han vil "fyre jokes af" for at komme ind på livet af de andre, og det er også her, han forklarer, hvordan han har følt autismediagnosen som stigmatiserende. Han forklarer om autismeafdelingen:

De hjalp mig selvfølgelig derovre og fik mig til at have det godt. Men det gjorde bare ikke noget specielt for mig. Det ændrede ikke, at jeg havde autisme, det gjorde det ikke bedre, og det gjorde ikke, at jeg kunne kontrollere det bedre. Alt, hvad det gjorde, var bare, at jeg blev sat længere ned ... fagligt og socialt. ... Vi sad alle sammen med én lærer. Det er grunden til, at jeg havde meget mere med mine lærere end med de andre elever ... For alle de andre elever var idioter i forhold til mig, synes jeg. Jeg så på dem som meget mindre og dummere. Det er selvfølgelig meget overlegent af mig, for jeg havde jo også autisme, og jeg havde stadig mine problemer og mine dårlige tider. Men jeg følte mig bare bedre end dem. Så derfor holdt jeg mig meget for mig selv og snakkede ikke med nogen ud over mine lærere.

Tim giver endvidere udtryk for, at han ville ønske, at han ikke var blevet en del af autismeafdelingen, og om sine fremtidsdrømme siger han:

Ja, det er så der, det bliver mørkt. For jeg ved ikke, hvad jeg vil. Jeg har ikke nogen speciel rute jeg vil efter skole. Jeg har ikke nogen trappe eller bil, der kører mig et specielt sted hen ... Lad os sige det på denne her måde: Jeg har 100 taxaer, jeg kan vælge mellem, som kan tage mig 100 forskellige steder hen ... Jeg ved bare ikke, hvor jeg skal hen.

Som det fremgår, er Tim altså yderst veltalende, og man får indtrykket af, at han måske har ret, når han siger, at han har følt sig fejlplaceret på autismeafdelingen, ligesom man forestiller sig, at han sagtens kan gøre sig gældende i en almen skoleklasse.

Imidlertid observeres Tim i sin nye klasse en måned efter første interview, hvor man får et anderledes nuanceret billede af, hvordan Tim har det i almenskolen. Det er her, han til sidst sidder som den eneste i klassen, mens alle de andre har fundet sammen i grupper uden for klassen. Flere gange forsøger lærerne at få Tim til at deltage i gruppearbejdet, men det lykkes ikke, og det er indtrykket, at de andre elever finder Tim irriterende. Tim sidder således hele timen for sig selv, hvilket betyder, at Tim hverken fagligt eller socialt er inkluderet. Tim er således et klart eksempel på en elev, som har været vanskelig at placere det "rigtige" sted. Det har været vanskeligt for Tim at føle sig inkluderet såvel i specialskolen som i almenskolen.

Opfølgende interviews

Undersøgelsen er som sagt foretaget i juni-oktober 2013, men hvordan er det siden gået eleverne fra undersøgelsen? I februar 2015 er tre af eleverne interviewet igen. Det drejer sig om Tim, Malthe og Anna, der stadig er en del af deres klasse, der nu er blevet 9. klasse¹². De har nu gået i klassen i ca. 1½ år.

Anna fortæller i interviewet, at hun på sin vis stadig savner sin gamle talelæse klasse:

Jeg ville stadig gerne være blevet der ... altså vi var sådan delt op i tre hold, og der var vi kun fire på hvert hold. Så jeg ville helt klart være blevet der, fordi man sådan fik meget mere hjælp. Og man var sådan tættere.

Anna kan altså stadig savne at have hjælpen tæt på og også fællesskabet i talelæse klassen. Hun mener nemlig ikke, at der er det store fællesskab i klassen i almenskolen: "Men altså det der fællesskab inde i klassen, det går ikke så godt. Jeg snakker kun med en, der hedder Lotte. Hende er jeg sådan rigtigt tæt med. De andre snakker jeg næsten aldrig med". Anna føler således ikke, at hun har en "værdi i fællesskabet" i klassen som sådan, men hun har dog en enkelt god ven, som hun har en god relation til.

Samtidig med at Anna giver udtryk for stadig at savne specialskolen, giver hun på den anden side også udtryk for at være glad for at være blevet flyttet til almenskolen. Hun siger: "Det er sådan lidt svært at følge med, men i nogle fag, der er jeg kommet højere op end dengang, jeg startede her". Hun mener således, at hun er nået længere fagligt, fordi hun er blevet flyttet til almenskolen, og hun fortæller, at hendes forældre ville ønske, hun var blevet flyttet til almenskolen allerede i 7. klasse, i stedet for først i 8. klasse, netop fordi det faglige niveau på specialskolen ikke har været særligt højt.

Anna fortæller, at hun er glad for, at de i klassen ofte deler eleverne op i et "stort hold" og et "lille hold" på omkring 8 elever. Hun trives godt med at være på det lille hold: "Jeg synes, det er en god idé, at man kan trække dem ud, der har problemer, så de andre ikke bliver forstyrret af det". Ligeledes fortæller Anna om IT-hjælpemidler og om særlige vilkår til eksamen, ligesom hun fortæller om en særligt tilrettelagt prøve i engelsk, fordi hun ikke har det faglige niveau til at kunne tage den egentlige afgangsprøve. Man kan dermed sige, at Anna i højere grad end tidligere føler sig fagligt inkluderet, idet hun siger: "Men fagligt, så får jeg det skub, jeg får, bare på en anden måde end de andre gør i klassen". Hermed siger hun netop, at opgaverne er niveaumæssigt afstemt, og at det faglige er organiseret, så hun får mulighed for at bidrage (jf. Alenkær, 2008).

Malthe har derimod ikke samme følelse af at rykke sig fagligt. Han er ligesom Anna glad for at være på "det lille hold" og også for at bruge sin iPad i undervisningen. Men han siger stadig i februar 2015: "Det er svært at komme fra en specialklasse over på en normal". Han fortæller, at lærerne forsøger at hjælpe ham, men "der er bare nogle af lærerne, når de skal forklare det, så gør de det på en halvsvær måde". Endvidere siger han: "Jeg får også opgaver, jeg kan løse. Men jeg får også opgaver, hvor jeg tænker; hvad skal jeg gøre?". Malte savner således både vennerne og undervisningen på specialskolen:

Jeg må indrømme, at jeg savner mine venner fra specialskolen. Dem savner jeg en hel del ... Der var jeg jo vant til at blive undervist på specielle vilkår, så kommer jeg over til noget, der er svært.

Malthe tænker således stadig tilbage på specialskolen som et sted, hvor han i højere grad end i almenskolen har følt sig inkluderet både fagligt og socialt.

Tim har ifølge interviewet i februar 2015 fået det langt bedre på almenskolen, end han havde i begyndelsen. Han siger i interviewet, at han har "lært rytmen". Fagligt klarer han sig rigtigt godt og har bl.a. fået to 12-taller ved terminsprøverne. På spørgsmålet om den almene skole har været god for ham, siger han: "Ja, det har i hvert fald hjulpet mig til at lære, hvilket er en god ting for en skole". Tim kan således siges at være inkluderet fagligt – forstået på den måde, at han føler, at han lærer og vel at mærke lærer mere, end han ville have gjort på specialskolen.

Om det sociale i klassen siger Tim i interviewet:

Altså det fællesskab der er, vil jeg ikke ligefrem kalde det bedste, men der er ikke nogen i klassen, der ligefrem hader hinanden ... Klassen har altid været sådan ikke samlet og heller ikke spredt. Den har bare sådan været der.

Endvidere siger han:

Jeg er ikke særlig social, men jeg vil heller ikke sige nej, hvis jeg bliver inviteret, men jeg bliver det bare ikke, for mine venner er ikke her i klassen. De er meget uden for skolen. Så jeg sidder meget selv. Jeg sidder ved en computer og spiser min frokost. Men jeg snakker fint med dem, når jeg så snakker med dem ...

Jeg er måske den mest anti-sociale i klassen. Men ja, jeg har det meget godt sammen med de andre. Man kan godt sige, at jeg har venner i klassen, men det er ikke nogen, jeg snakker med. Det er ikke nogen, jeg vil invitere hjem til mig selv eller noget. Men jeg kan godt kalde dem mine klassekammerater uden at det lyder dårligt i munden.

Ovenstående tyder på, at Tim er lidt "ved siden af" fællesskabet i klassen, men samtidig virker det til at være sådan, Tim trives bedst. Han kan godt lide at sidde for sig selv, og samtidig føler han, at de andre i klassen accepterer ham. Dette bekræftes af læreren, der ligeledes giver udtryk for, at Tim kan lide at sidde for sig selv, og at de andre i klassen accepterer det.

Tims syn på sin autismediagnose som stigmatiserende er imidlertid stadig intakt i februar 2015. Han siger, at han foretrækker almenskolen frem for specialskolen "mest fordi, at det ser bedst ud på mine papirer, at jeg ikke har gået i en autismeskole i så lang tid". Han siger også, at han har følt sig set ned på i begyndelsen i sin nye klasse "men det var også fordi, de ikke vidste, at jeg havde et handicap. Det var sådan noget, de gættede sig til". Tim ønsker imidlertid ikke, at lærerne skulle have italesat hans diagnose i klassen:

... det er bare ikke noget, der skal sættes spotlight på, for det er ikke det, jeg vil defineres som, som ham med autisme. Ham, der har et handicap. Det gider jeg ikke være den i klassen, der har. Jeg har så fået titlen som den underlige. Det, synes jeg, er bedre.

Tim vil altså hellere se på sig selv som "den underlige" end en, der har et handicap, fordi han helt klart føler, at der er fordomme om dette at have et handicap. Tim siger:

Men jeg gad stadigvæk ikke være kendt som sådan en. For jeg ved stadigvæk, at når folk siger, at han har et handicap, så tænker folk, hvad nu? Savler han eller sådan noget? Sidder han i rullestol?

Tims tænker altså stadig på sin diagnose som stigmatiserende, hvilket har en betydning i forhold til inklusionsprocessen, fordi diagnosen kommer til at skygge for muligheden for at danne positive selvbilleder (Jf. Farell & Ainscow, 2002).

Om sin udvikling gennem skoleforløbet som en person med en autismediagnose, siger Tim:

Det betyder mindre og mindre for mig gennem årene, at jeg har fået at vide, at jeg har autisme. I starten var det et stort problem for mig, for jeg tænke: Åh nej, er jeg retarderet ... Jeg får aldrig et godt liv, jeg får aldrig en kæreste. Jeg får ikke nogen venner. Så begyndte jeg at tænke: Jeg er normal. Hvad fanden laver jeg her i den dumme skole for dumme børn ... Og nu tænker jeg bare: Jeg er normal, fordi jeg går i en normal skole, og jeg er lidt underlig ...

Efter 1½ år i almenskolen, mener Tim at have "lært rytmen" i almenskolen, hvor han ikke længere føler sig "retarderet" eller fejlplaceret blandt "dumme børn", som han gjorde i specialskolen. Han vil dog stadig hellere kaldes "underlig" end tale om sin autisme med sine klassekammerater i almenskolen.

Afslutning

Sammenfattende kan man sige, at *undersøgelsen fra 2013* viser, hvordan inklusionsprocesser kan vanskeliggøres af, at nogle elever medbringer en anderledes habitus i forhold til det at gå i skole. Undersøgelsen peger således på, at det bestemt ikke er ligetil at flytte elever fra specialskoler til almenskoler. Samtidig er det en vigtig pointe, at inklusion og inklusionsprocesser er komplicerede og kræver vurdering af, hvad der er bedst for den enkelte elev.

De *opfølgende interviews fra februar 2015* er med til at synliggøre, at nogle af eleverne ifølge egne udtalelser, har opnået en højere grad af faglig og social inklusion efter omkring 1½ år i almenskolen, men samtidig bekræfter interviewene de mange nuancer i inklusionsprocessen. Tim og Anna mener klart, at de har profiteret fagligt af at være en del af en almen skoleklasse, frem for at være i en specialklasse, hvorimod Malthe stadig synes, det er svært at følge med fagligt. Socialt set føler de sig accepterede i klassen, om end ingen af dem omtaler et godt fællesskab i klassen.

Særligt Tims fortælling er med til at synliggøre nuancerne i inklusionsprocessen. Da han begynder i almenskolen i august 2013, er han positiv overfor sin nye klasse og giver udtryk for at være glad for at være en del af en almenskole, idet han har følt sig fejlplaceret på specialskolen. Imidlertid viser observationer i september og interviewet i oktober samme år, at Tim er stærkt udfordret i forhold til at føle sig inkluderet både fagligt og socialt. I det opfølgende interview i februar 2015 har Tim ifølge egne udtalelser opnået en højere grad af inklusion både fagligt, hvor han klarer sig godt og selv mener, at han har lært mere, fordi han går i en almen skole, men også socialt, hvor han har "lært rytmen" og i højere grad giver udtryk for, at de andre i klassen accepterer ham, selv om han har fået "titlen som den underlige".

Tims sociale inklusion er imidlertid påvirket af den stigmatiserende diagnoseforståelse, som han giver udtryk for i 2013 såvel som i 2015. Det er tankevækkende, at Tim ikke ønsker en italesættelse af de vanskeligheder, han har, fordi han er bange for at blive sat i bås som en, der er handicappet og sidder i "rullestol og savler". Det kunne tyde på, at der netop er brug for en italesættelse og en debat i forhold til diagnoser i relation til inklusion i folkeskolen.

Perspektivering

I april 2015 er udkommet en ny rapport om inklusion, udarbejdet af SFI.¹³ Rapporten indeholder bl.a. resultaterne af en kvalitativ interviewundersøgelse af såkaldte "tilbageførte" elever. En tilbageført elev defineres som en elev, der er tilbageført til en almindelig folkeskoleklasse, efter at have gået på en specialskole uden for

folkeskolen (Amilon, 2015, s. 173). Eleverne i rapporten er blevet interviewet i forsommeren 2014. I rapporten fremhæves, at de tilbageførte elevers erfaringer og oplevelser opfattes som "et vigtigt aspekt at tage højde for i arbejdet med øget inklusion" (ibid., s. 20). Dermed vælges altså at fokusere på den samme gruppe af elever, som har været genstand for denne artikels undersøgelse.

Rapporten fra 2015 konkluderer, at de "tilbageførte" elever overordnet set er glade for at være tilbage i almenskolen. Imidlertid har eleverne en oplevelse af at have svært ved at følge med fagligt i deres nye klasser. Det drejer sig både om specifikke faglige vanskeligheder samt problemer med at overskue stoffet. De føler, at de har "mistet faglighed" i specialklassen. Tilbage i almenskolen giver flere af eleverne udtryk for at have fået et fagligt løft, selvom det er svært at følge med, og selvom flere af eleverne giver udtryk for at mangle støtte i klassen (ibid., s. 191-210).

Rapporten konkluderer endvidere, at inklusionsprocesser (ligesom eksklusionsprocesser) er processer med "store sociale og personlige belastninger". Eleverne udtrykker således, at de har følt stor usikkerhed og utryghed bl.a. i forhold til venner og i forhold til stigmatisering som "speciel" (ibid., s. 192).

I rapporten understøttes også andre af indeværende artikels konklusioner i forhold til den elevgruppe, der i rapporten omtales som værende "tilbageført" til almenskolen. På samme måde som eleverne i denne artikel, forklarer de interviewede "tilbageførte" elever, hvordan de "mangler faglighed" i mødet med almenskolen, og flere af eleverne er – ligesom eleverne i artiklen – bange for at blive stigmatiseret som "speciel" eller "handicappet" (ibid., s. 192).

Rapporten¹⁴ påviser desuden, at aktiviteter, der bidrager til øget socialt samspil og interaktion mellem eleverne, har gavnlig effekt på både læring og trivsel. Således vægtes det, at eleverne må indgå som centrale aktører i arbejdet med et inkluderende skolemiljø (ibid., s. 10-12). Erfaringerne fra den del af rapporten, der handler om at afprøve forskellige indsatser, viser, at "indsatserne giver børn nye muligheder for at indgå i fællesskaber på nye præmisser og ad den vej få øje på egne og andres bidrag" (ibid., s. 170). Det er således en vigtig pointe, at alle elever i klassen er vigtige aktører i arbejdet med at skabe et inkluderende miljø.

Arbejdet med inklusion i folkeskolen er – både ifølge rapporten fra SFI og undersøgelsen, der ligger til grund for denne artikel – således ikke uproblematisk. Det er et "komplekst felt", og der er brug for en konstruktiv professionel dialog om, hvilke problemer der er, og hvad der skal til for at løse dem.

Inklusion er således et dilemmafyldt område, som kræver indsigt i, hvordan det enkelte barn trives både fagligt og socialt. En vigtig kilde til disse informationer er at spørge eleverne selv.

Noter

- 1 Undersøgelsen er lavet i forbindelse med udarbejdelsen af specialet: "Fra specialskole til almenskole. Et elevperspektiv på inklusion i folkeskolen", Upubliceret speciale fra foråret 2014. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet (Laursen, 2014).
- 2 Regeringen har i 2010 i samarbejde med Kommunernes Landsforening og Finansministeriet gennemført en analyse af folkeskolens specialundervisning, der bl.a. har peget på sammenhængen mellem kommunernes styring og organisering og antallet af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning. På baggrund af undersøgelsen er foretaget en lovændring i 2012, der bl.a. har givet kommunerne mulighed for større fleksibilitet i forbindelse med at tilrettelægge en inkluderende undervisning. I en senere aftale for kommunernes økonomi for 2013 er aftalt konkrete målsætninger for en succesfuld omstilling til inklusion (Baviskar m.fl., 2013).
- 3 Målet for regeringen og Kommunernes Landsforening har været at øge antallet af elever i almenskolen fra 93,1% i 2010 til 96% i 2015 (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lynggaard & Tetler, 2013).
- 4 De forskellige diskurser omkring inklusion er oprindeligt blevet beskrevet af Alan Dyson (1999) i en analyse af *Salamanca Erklæringen* (UNESCO 1994).
- 5 Der findes andre undersøgelser, der antager et elevperspektiv. Dele af projektet "Effekter af specialundervisning" (Egelund & Tetler, 2009) har undersøgt, hvorledes elever har vurderet deres læringsmiljø. Skovlund (2012) har interviewet børn med diagnoser om deres selvforståelse. Larsen (2011) har forsket i "børn i vanskeligheder", hvilket bl.a. indebærer interviews med "børn i grænselandet", for at nå indsigt i de forskellige indsatsers betydning for det enkelte barn (Larsen, 2011). I foråret 2015 er desuden udgivet en undersøgelse fra SFI (Amilon, 2015).
- 6 Faglig kapital defineres i forlængelse af Alenkær (2008), der taler om faglig inklusion.
- 7 I juni 2013 er specialskolen for elever med generelle indlæringsvanskeligheder besøgt og der er foretaget for-interviews med Marcus og Malthe. I august 2013 er foretaget første interview med alle ni elever. I september 2013 er foretaget observationer i begge 5. klasser og i 8. klasse. I september 2013 er foretaget andet interview med de fire piger fra 5. klasse. I oktober 2013 er foretaget andet interview med de fem elever fra 8. klasse. De tre opfølgende interviews med tre elever fra 9. kl. er foretaget i februar 2015.
- 8 Alle navne er anonymiserede.
- 9 Skovlund (2012) konkluderer omkring børn med diagnoser, at diagnosen ikke opfattes negativt, mens de går på specialskolen. Til gengæld kommer diagnosen til at fungere som en eksklusionsmekanisme i almenskolen, hvor børnene får en følelse af uegnethed.
- 10 Faglig kapital betragtes som nævnt her som en del af den kulturelle kapital.
- 11 Cooperative Learning henviser til en række strukturer i undervisningen, der bl.a. beskrives i bogen "Cooperative Learning" af Kagan & Stenlev (2007).
- 12 De to andre elever fra klassen: Marcus og Mette er på efterskole i 9. klasse.
- 13 Rapporten (Amilon, 2015) er en sammenfattende rapportering fra projekt ERIS (elevers roller i det inkluderende skolemiljø). Formålet med projektet har været at belyse aspekter af inklusion og inklusionsindsatser samt at udvikle og afprøve nye inklusionsindsatser. Rapporten er udarbejdet af SFI: Det nationale forskningscenter for velfærd.
- 14 Den henvises her til den del af rapporten, der er en systematisk forskningskortlægning.

Referencer

- Alenkær, R.** (2008). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund.
- Alenkær, R.** (2012). *Kvalitativ inklusion*. [Artiklen er en netbaseret, opdateret version af en tidligere publiceret artikel *Kvalitativ inklusion og IC3* Lokaliseret 15. oktober 2015 på <http://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf>
- Amilon, A.** (2015). (red). *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. København: SFI – det nationale forskningscenter for velfærd. Lokaliseret 15. oktober 2015 på <http://www.sfi.dk/resultater-4726.aspx?Action=1&NewsId=4670&PID=9422>
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lynggaard, M. & Tetler, S.** (2013). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion marts 2013*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet & SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Bourdieu, P.** (1980). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P.** (1986). The forms of capital. I: J.G. Richardson (red), *Handbook of Theory and Research of Sociology of Education*. New York/London: Greenwood Publishing Group.
- Bourdieu, P.** (2005). *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.D.** (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Clausen, B., Bjerregaard Christiansen, A., Lund, P., Jensen, J., Møller K.P., Christensen, B. & Omdahl, U.** (2009). *Forudsætninger for at skabe en inkluderende skolekultur. Rapport fra et Pampædia udviklingsprojekt*. [Ringsted]: Ringsted Kommune. Lokaliseret 15. oktober 2015 på http://ringsted.dk/sites/default/files/acadre/mm/Files_1066_790092/bilag_-_forudsætninger_for_at_skabe_en_inkluderende_skolekultur.pdf.pdf
- Dyson, A.** (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. I: Daniels, H. & Garner, P. (red), *World Yearbook of education 1999*. London: Routledge Education.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiflikci, N.** (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk Review*. (Clearinghouse – forskningsserien nr. 13, 2013). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet. Lokaliseret 15. oktober 2015 på [http://inklusionsudvikling.dk/Service/~media/Inklusion/Filer/PDF/ReIS/Systematisk%20review%20-%20Effekt%20](http://inklusionsudvikling.dk/Service/~/media/Inklusion/Filer/PDF/ReIS/Systematisk%20review%20-%20Effekt%20)

- og%20p%C3%A6dagogisk%20indsats%20ved%20inklusion%20af%20b%C3%B8rn%20med%20s%C3%A6rlige%20behov.ashx?smarturl404=true
- Egelund, N. & Tetler, S.** (red). (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Aarhus Universitet. Lokaliseret 15. oktober 2015 på <http://www.b.dk/upload/webred/pdf/2009/marts/special.pdf>
- EVA.** (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Rosenborg-Schultz a/s. Lokaliseret 15. oktober 2015 på <http://www.eva.dk/projekter/2011/undersogelse-af-skolens-indsatser-for-inklusion>
- Farell, P. & Ainscow, M.**, (red) (2002). *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton Publishers. Lokaliseret 15. oktober 2015 på http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136609480_sample_510645.pdf
- Hansen, K.S.** (2012). *Oplæg med efterfølgende debat om inklusion i folkeskolen*. Lokaliseret 15. oktober 2015 på http://www.etf.dk/sites/default/files/uploads/public/documents/oest/oplaeg_inklusion.pdf
- Kagan, S. & Stenlev, J.** (2007). *Cooperative learning – undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.
- Kampmann, J.** (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I: Kampmann, J. & Jørgensen, P.S. (red), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K.** (2005). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kruse, E.** (2008). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag* (6. udgave). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S.** (2004). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M.R.** (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. (Ph.d.-afhandling). Roskilde: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Laursen, L.M.** (2014). *Fra specialskole til almenskole. Et elevperspektiv på inklusion i folkeskolen. Upubliceret speciale*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Olesen, S.G.** (2010). Pierre Bourdieu. I: S. Gytz Olesen & P.M. Pedersen (red), *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. København: VIA System.
- Quvang, C.** (2011). Inklusion – diskurser, dilemmaer og praksis. I: J. Christensen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (red), *Specialpædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Regeringen.** (2012). *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning, Rosendahls Schultz grafisk a/s. Lokaliseret 15. oktober 2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%20en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.pdf>
- Skovlund, H.** (2012). Stemmer fra diagnosticerede børn om relationer i specialpædagogiske fællesskaber. Herfølge: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 6.
- Sløk, C., Balle, K., Carlsen, M.H. & Hulgård Larsen, N.E.** (2011). *Hvad skal barnet hedde? Rapport om ledelse af inklusion*. Lokaliseret 15. oktober 2015 på http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_52713/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Tetler, S.** (2008). Historien bag begrebet "den inkluderende skole". I: Alenkær, R. (red), *Den inkluderende skole*. København: Frydenlund.
- Tetler, S.** (2011). Inkluderende specialpædagogik ... som konstruktiv modsigelse. *Specialpædagogik* 3, 3-14. Lokaliseret 15. oktober 2015 på <http://tidsskriftetspecialpaedagogik.dk/shop/inkluderende-specialpaedagogik.html>
- UNESCO.** (1994). *Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning. Verdenskonference om specialundervisning: Adgang og kvalitet*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 15. oktober 2015 på <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

English summary

A Student Perspective on Inclusion

Taking the student's perspective on inclusion and applying concepts from Bourdieu, this article analyses and discusses whether it is possible for students entering the Danish 'Folkeskole' (Danish municipal primary and lower secondary school) with a "special needs school habitus" to acquire the necessary capital to consider themselves included in the school. The article is based on a qualitative study in which nine students, aged between eleven and fifteen, have been moved from special needs schools into the 'Folkeskole', and are observed in the new classroom and interviewed several times.

The study indicates that the students find it difficult to bond with their new classmates and become part of the classroom community in the new environment of the 'Folkeskole'. It is also difficult for them to work in groups because they lack both academic and social capital.

The process of inclusion is further complicated by these students not knowing "the rules of the game" in the 'Folkeskole'. The article demonstrates that moving

students from special needs schools to the 'Folkeskole' is not a straightforward process. Furthermore, the study shows that inclusion is not easy to implement; on the contrary, inclusion and inclusion processes are complex and dilemma filled areas. As such, the study concludes that former pupils at special needs schools are divided as to whether they would have preferred to stay in a special needs school.

Keywords: student's perspective, community, participation, Bourdieu, habitus, capital, inclusion.

II.

**Inklusion som diskussion
og udfordring i
flerkulturelle samfund**

Alna mellom drabantbygd og hypermangfold

Af Thomas Hylland Eriksen

Resumé

Dette kapitlet formidler noen sentrale temaer fra et tverrfaglig forskningsprosjekt i Alna bydel, Oslo øst, som utforsket betingelser for sosial tilhørighet og integrasjon i en fleretrisk drabantby. 'Løvlia', som er en del av Alna, ble i all hovedsak bygget på 1970-tallet, og har i dag en etnisk blandet befolkning på ca. 9000 innbyggere. I et slikt miljø oppstår ikke sosialt fellesskap automatisk. Offentlige institusjoner og arenaer i det sivile samfunn spiller en rolle med hensyn til å skape fellesskap og lokal identitet, men enkeltpersoner ('ildsjeler') er også viktige. En sammenligning med en gammel, vel etablert småby syd for Oslo illustrerer utfordringene forbundet med å skape tilhørighet og identitet i en ny, kompleks og turbulent drabantby, og kan også si noe om sosial kompleksitet, typer av samfunn og flerkulturelle utfordringer.

Nøgleord: identitet, urbanitet, sted, Oslo, hypermangfold.

Introduksjon

Før ordet 'drabantby' kom inn i norsk språk, fantes begrepet 'sovebyer'. På femtitallet ble ordet gjerne brukt om amerikanske forsteder med identiske typehus, som regel bungalower, samtlige med hageflekk, postkasse og carport. I disse områdene fantes verken butikker eller kollektivtrafikk. Innbyggerne kunne strengt

tatt ha bodd hvor som helst, men de trengte et sted å sove, og sovebyene befant seg i grei kjøreavstand til arbeidsplasser, butikker og tjenester.

I likhet med begrepet soveby, har det særnorske ordet drabantby noe odiøst over seg. En drabant kan bety en satellitt. Planeten befinner seg i sentrum, og rundt den kretser noen mindre himmellegemer som er totalt avhengige av planetens gravitasjon for å eksistere. Noe krav på selvstendig interesse har satellittene sjelden; det er ikke et troverdig science fiction-prosjekt å beskrive besøkende fra en fremmed sivilisasjon som neglisjerer Jorden og slår seg ned på månen. Månen er et sted du flytter til når du blir jaget fra Jorden.

Drabantbyene er av nyere dato enn sovebyene, og i Oslo er de forbundet med bysentrum med t-bane og busser, av og til lokaltog. De har egne kjøpesentere og et varierende tilbud av fritidsaktiviteter. Noen befinner seg i nærheten av store arbeidsplasser. De har med andre ord en større grad av selvstendighet enn begrepet drabantby skulle tilsi, men uansett har ikke 'drabantby' noen positiv klang på norsk. Blant folk som ikke bor i disse forstedene, er ordet uløselig forbundet med asfaltjungler, grafitti på veggene i gangtunnelene, ungdomskriminalitet, dårlige levekår, trafikkstøy, etnisk segregering og fremmedgjørende høyblokker.

Både sovebyer og drabantbyer er misforståtte. Sovebyene ble opprinnelig kalt *garden cities*, og målet i de første tiårene av det 20. århundre var å bygge boligområder i nærheten av storbyenes arbeidsplasser og servicetilbud, men i tilstrekkelig avstand til at beboerne kunne slippe unna storbyens smog og stank. I Oslo ble bydelene Ullevål Hageby og Lille Tøyen Hageby bygget på 1920-tallet i tråd med denne filosofien. Drabantbyutbyggingen i Oslo fra 1950-tallet til rundt 1980 var i utgangspunktet et svar på boligkrisen i byen etter annen verdenskrig, da tusenvis levde i elendige boliger i sentrum. Senere gjorde de nye boligene i drabantbyene det mulig for innflyttere med jobb i Oslo å etablere seg i byens vanskelige boligmarked, og siden tidlig på 1980-tallet har mange innvandrere flyttet fra leiligheter i indre øst til større og bedre boliger på Furuset, Grorud og Stovner. Drabantbyen er med andre ord ikke i seg selv et sosialt problem, men ble bygget som svar på et sosialt problem.

Ikke desto mindre har problemer forbundet med tilhørighet vært på dagsorden helt siden drabantbyene ble bygget. De er kompromissløst urbane og dermed unorske, ettersom norsk nasjonal identitet er symbolsk forbundet med livet på landet. Å bo i blokk er det motsatte av å bo på en gård. De fleste av drabantbyene har også vært preget av rastløs og kontinuerlig innflytting og utflytting. Befolkningen er ikke homogen, uansett hvilken betydning man legger i ordet. De kommer fra hele Norge og i økende grad fra andre land. I deler av Oslo øst utgjør hvite et nesten like lite mindretall som svarte utgjør i de vestlige bydelene. Noen beboere er godt etablerte og har bodd samme sted i over tyve år, mens andre er

nyinnflyttede. Det er betydelig arbeidsløshet blant ungdom og mange trygdede i de ytre østlige bydelene i Oslo. Nyankomne innvandrere strever med å finne seg til rette, og det oppstår gnisninger rundt sentrale institusjoner som skoler og barnehager, hvor andelen barn med begrensede norskkunnskaper stedvis er svært høy. Noen steder har ungdomskriminalitet vært et tilbakevendende problem. Bydelene har en del infrastruktur og offentlige tjenester, men de mangler kulturtilbud som konsertsaler, kino og teater. Det er også skrint med kafeer og restauranter. Ett sted ble jeg henvist til Narvesen-kiosken på T-banestasjonen da jeg ville sette meg ned med en kopp kaffe. Et dårlig tegn, noterte jeg meg.

Løvlia

Fra 2010 til 2013 ledet jeg et forskningsprosjekt om stedstilhørighet i Alna bydel i Oslo øst. Selv om det er lett å finne ut hvor vi har vært, har vi ofte omtalt drabantbyen vår som Løvlia. Det skyldes ikke at det er noen hemmelighet hvor forskningen har funnet sted, men for å flytte fokus fra det spesifikke til det generelle. Det vi har funnet ut om 'Løvlia' vil nemlig kunne gjelde også for andre drabantbyer og fleretrniske bydeler i Norge, og sammenligninger med lignende boligområder i andre land kan også være interessante.

Det sentrale spørsmålet for oss har vært hva som skaper tilhørighet i et lokalsamfunn som dette, og hvilke krefter som motvirker tilhørighetsfølelse. Vi har hatt hele 15 delprosjekter som sorterer under overskriften "Inclusion and exclusion in the suburb" og som på forskjellige måter har belyst faktorer som skaper fellesskapsfølelse, bygger broer og gi beboerne en opplevelse av eiendomsrett til sitt nærmiljø – og, ikke minst, faktorer som trekker i andre retninger.

I stedet for å referere funn fra samtlige delprosjekter, som spenner fra livshistorier til sport, mat og medier, skal jeg benytte denne anledningen til å reflektere rundt Løvlia og dens plass i Oslo, og hva denne drabantbyen kan fortelle både om Oslo og om hva et lokalsamfunn er.¹

Norge er kjent som et egalitært samfunn med relativt små forskjeller på folk. Det er landet der selv statsministeren spiser en enkel matpakke til lunsj og hvor tiltaleformen 'De' nesten er gått helt ut av bruk. Derfor blir samfunnsinteresserte utlendinger som besøker Oslo, forbløffet over hvor klassesdelt denne byen er. Det første en byforsker må vite om Oslo, er at den er delt i to (Andersen, 2013). Jeg bor selv en fem minutters sykkel tur fra den skarpeste klassegrensen i byen. Hadde jeg flyttet én kilometer østover, ville min forventede levealder statistisk ha sunket med tolv år, fra 80 til 68. Dette tilsvarer forskjellen mellom Sverige og Marokko!

Forstadsbaner forbinder øst og vest gjennom en åttearmet stjerne med krysningspunkt i sentrum, like ved parlamentet og den viktigste paradegaten, som

paradoksalt nok fremdeles er oppkalt etter en svensk konge (Karl Johan), over hundre år etter at Norge ble en selvstendig stat. De vestgående banene er til dels betydelig eldre enn de østgående, som ble bygget på 1960-tallet parallelt med utbyggingen av en rekke nye forsteder. Imidlertid er det ikke så vanlig at folk flytter seg fra øst til vest eller omvendt, hvis de ikke skal på jobb eller skole. Det finnes mennesker som har bodd i Oslo vest i hele sitt liv, og som aldri har vært i Groruddalen, der to av t-banelinjene går, og hvor en fjerdedel av byens befolkning bor. Dalen, som kan skimtes når man kjører fra flyplassen til sentrum, frister en underlig anonym tilværelse i norsk offentlighet. Selv om den ville ha vært Norges fjerde største by, figurerer den sjelden i det nasjonale mediebildet, med unntak av kriminaljournalistikken. For noen år siden pågikk en omfattende nasjonal debatt om noen strø姆ledninger som skulle strekkes langs Hardangerfjorden for å sikre Bergens strømforsyning. Indignasjonen var stor også hos mennesker som aldri hadde vært i det uomtvistelig naturskjønne området, hvor det for øvrig bor få mennesker som ville ha blitt berørt av ledningene. I Groruddalen finnes det ikke bare 'monstermaster' som bringer strø姆 til boliger og industri, men dalens over hundre tusen innbyggere må også leve med tre større motorveier, fabrikker og verksteder, lagerbygninger og containere. Hva det gjør med deres livskvalitet er sjelden noen sak for verken medier eller politikere, med unntak for lokalavisene i Groruddalen.

Løvlia, som inngår i bydelen Alna, er en urban satellitt rundt tyve minutter fra Oslo sentrum med t-bane, noe mindre med bil utenom rushtiden. Løvlia har sitt fysiske sentrum rundt t-banestasjonen, der bydelsadministrasjonen, biblioteket, kjøpesenteret, NAV²-kontoret for sosiale tjenester og arbeidsformidling, idretts-hallen og postkontoret er lokalisert, og hvor statuen av Løvlia's store sønn, FN's første generalsekretær, ruver på plassen som er oppkalt etter ham.

Med unntak av gamle Løvlia, et hovedsakelig hvitt område bestående av småhus og villaer med eplehager og trampoliner, er Løvlia et nytt sted, med boliger og annen infrastruktur som i det alt vesentlige er bygget mellom slutten av 1960-årene og slutten av 1970-årene. Omtrent 70% av de ca 9000 innbyggerne i Løvlia har minoritetsbakgrunn, men i de to grunnskolene er prosentandelen nærmere hundre. Det hender at ungdom i bydelen sier, i fullt alvor, at de gjerne vil integrere seg i det norske samfunnet, 'men hvordan kan vi integrere oss når vi ikke kjenner noen nordmenn?'. Andre opplever trygghet og forankring over å være omgitt av mennesker som deler deres språk og religion.

I likhet med andre drabantbyer langs Groruddalen er Løvlia dobbelt marginal i forhold til norsk nasjonsbygging og nasjonal identitet. For det første er den etnisk og kulturelt sammensatt. En pakistansk-norsk mor sier til oss at "jeg føler ofte at jeg bor i Pakistan", og det mener hun ikke som kritikk, men som noe

positivt. Den største og mest etablerte gruppen er pakistansk-norsk, men det bor mennesker med mange typer nasjonal bakgrunn i området, fra nyankomne til folk som har bodd på Løvli hele livet. Andelen hvite nordmenn er imidlertid synkende, og av dem som fortsatt bor der, er trygdede overrepresentert. For det andre representerer Løvli arkitektonisk og fysisk en kontrast til norsk nasjonal identitet. Den er et urbant, industrielt, moderne, nytt, hektisk, støyende sted – et lite stykke anti-Norge, sammenlignet med det rurale, rene, fredelige, tradisjonelle og rotfestede Norge som dominerer i turistbrosjyrer og nasjonal selvforståelse (Gullestad, 1992; Eriksen, 1998; Eriksen & Høgmoen, 2011; Villa, 1999).

Hypermangfold og nettverkstyper

Det kan nesten virke som om Steven Vertovec utviklet sitt begrep om hypermangfold (*superdiversity*, Vertovec, 2007; Meissner & Vertovec, 2014) ikke for å beskrive London i det tidlige 21. århundret, men steder som Løvli. Ved å innføre dette nye begrepet, ønsket Vertovec å rette søkelyset mot en ny type mangfold, som var mer omskiftelig og uoversiktlig enn situasjonen i etterkrigstiden. Mens migranter tidligere reiste fra noen få steder til noen få steder, sier Vertovec (personlig kommunikasjon), reiser de nå fra mange steder til mange steder. Grensene mellom flyktninger, arbeidsmigranter, studenter og turister er blitt mer utydelige, migranter bosetter seg ikke nødvendigvis i bestemte strøk og bydeler, og mange vet ikke engang om de er kommet for å bli eller for å reise videre. Vertovec påpeker (2007) at de største nye innvandrergruppene i London nå ikke har bakgrunn fra det britiske imperiet, at de bor spredt og ikke lokalisert til bestemte bydeler, og at det nå tales over tre hundre språk i London. Hypermangfold viser til en *diversification of diversity*, en utvidelse av mangfoldet. Dagens Løvli passer godt til en slik beskrivelse.

På Løvli er mobilitet en konstant faktor i dagliglivet, både på kort og lang sikt. Det finnes beboere der som bor i eneboliger de har arvet av sine foreldre – en av våre informanter beskriver seg selv som 'tredje generasjons Løvliabeboer' – mens andre er annengenerasjons pakistansk-norske med tilknytning til lokalmiljøet gjennom personlige nettverk, slektskap og barndomsminner, og igjen andre er nylig ankomne flyktninger og migranter fra ulike deler av verden, inkludert andre deler av Oslo. Etnisk norske, som utgjør 87% av den nasjonale befolkningen, ble en minoritet på Løvli rundt årtusenskiftet. Selv om det har vært mye snakk om 'hvit flukt' fra steder som dette, viser det seg at utflyttingen for en stor del er klassebasert og omfatter både hvite nordmenn og minoriteter (Stambøl, 2013).

En annen type mobilitet er den kortsiktige og daglige. Den jevne, daglige flyten av mennesker over plassen foran t-banestasjonen og bussholdeplassene

hver morgen og ettermiddag går i begge retninger, og omfatter både mennesker fra andre deler av Oslo som arbeider på Løvliå og lokalbefolkning som arbeider eller studerer i andre deler av byen. Som et resultat er rundt halvparten av befolkningen borte i arbeidstiden, mens over halvparten av de som jobber der, bor andre steder.

Den årlige Løvliå-festivalen, som støttes av bydelsadministrasjonen og organiseres av lokale foreninger og ildsjeler, viser frem det spraglete mangfoldet av mat, kunst og musikk som finnes i bydelen. Arbeidet med festivalen er stort sett ulønnet og dugnadsbasert. Der fremføres det reggae og bhangra, det serveres paella og samosaer, og besøkende kan oppleve lokale rap-artister og kjøpe ullvotter strikket av kvinner på Eldresenteret. Ved å rette fokus mot estetiske uttrykk for mangfold, skapes ikke bare en opplevelse av komplementaritet og fellesskap lokalt, men oppmerksomheten flyttes også bort fra mer kompliserte og konfliktladede temaer som kjønnsroller og barneoppdragelse, som representerer en type mangfold som er betydelig mer betent og omstridt enn mat og musikk. På disse områdene arbeider representanter for det norske storsamfunnet (NAV, Bydelsadministrasjonen, skole og barnehager) for økt likhet, mens forskjellighet både tillates og oppmuntres på det estetiske felt. Religion fungerer både splittende og samlende, og både kirken og moskeen forener mennesker med ulike etnisk og språklig bakgrunn, men etablerer naturlig nok grenser overfor annerledes troende. Det er dessuten et rikt organisasjonsliv på Løvliå, fra en lokal naturvernforening til etnisk og religiøst baserte sammenslutninger. På den ene side innebærer denne variasjonen et stort mangfold og svak overordnet integrasjon, men samtidig er foreningslivet som sådan uttrykk for en organisasjonsform som har lange tradisjoner i Norge (Eikenes, 2012).

Det er lett å beskrive Løvliå som et hypermangfoldig sted: Beboerne er kommet på ulike tidspunkter og under forskjellige forutsetninger; noen blir hele livet, andre er på gjennomreise; mange har transnasjonale bånd; for noen er etnisk eller religiøs identitet avgjørende, for andre irrelevant; det finnes ingen felles historie eller enighet om felles identitet. Prisen å betale for stor kulturell variasjon, kan følgelig være svak sosial integrasjon ut over primærgruppen, enten den er definert gjennom slektskap, etnisitet, kaste eller religion.

For mange av innbyggerne i Løvliå oppleves mangelen på nasjonal integrasjon som et beskjedent problem. De ser ikke noe behov for å delta i et system på større skalnivå enn det mellommenneskelige, eller de får tilfredsstilt mange av sine behov gjennom sine eksisterende nettverk. De vil være tilfredse med et håndterlig antall tykke bånd, og ser ikke behovet for et stort antall tynne bånd. Med henblikk på stedsidentitet samt integrasjon i det norske storsamfunnet, skaper denne typen situasjon imidlertid problemer. I et hypermangfoldig samfunn har

mennesker begrenset kjennskap og tillit til hverandre. De vil i mange tilfeller ha få, men vesentlige tykke bånd (multiplekse relasjoner) som utløser familie- og slektskapsforpliktelser, personavhengig lojalitet og fremtidige muligheter, men har i mindre grad tynne bånd (uniplekse relasjoner) til et stort antall mennesker de kjenner litt. Dermed svekkes mulighetene for mobilitet ettersom man får et begrenset kontaktnettverk (se Granovetter, 1995); man blir godt integrert på et lavt skalanivå, men dårlig integrert på et høyere skalanivå.

Da John Barnes (1954), som etablerte nettverksstudier i sosialantropologien, skrev om bygda Bremnes i Vest-Norge at den sosiale integrasjonen i bygda var basert på nettverk snarere enn korporative grupper, hadde han sin tidligere forskning fra det sørlige Afrika som komparativ horisont. Der var en persons rettigheter og plikter, muligheter og begrensninger for en stor del definert gjennom askripsjon til slektskapsbaserte grupper. I Bremnes var det derimot gjennom klassesilhørighet, personlige bekjentskaper, foreninger og komiteer at sosial integrasjon fant sted (på systemnivå) og at en person fikk realisert seg selv (på individnivå). Løvli fremviser kjennetegn ved begge typene av systemer; det korporative (basert på slektskap, kaste osv.) og det individualistiske. Det offisielle Norge ønsker generelt å styrke den individualistiske dimensjonen på bekostning av den korporative, og et middel til å gjøre dette er å legge forholdene til rette for styrking av brokapital (*bridging capital*) på bekostning av, eller i det minste i tillegg til, gruppekapital (*bonding capital*, begrepene kommer fra Putnam (2000)). Sosial kapital kan defineres som summen av andres forpliktelser overfor en selv, og sprer du dine investeringer over et bredt felt, øker både risikoen og mulighetene for å høste gevinst. Samler du dine investeringer hos folk du allerede kjenner godt, får du alltid noe igjen, men ikke nødvendigvis mer enn du har investert. I et systemperspektiv er det lett å se at gruppekapitalen skaper avgrensede fellesskap, mens brokapitalen skaper individer i forestilte fellesskap.

Både nettverkstypene og kapitalformene viser implisitt til en av de eldste dikotomiene i sosiologien, nemlig *Gemeinschaft* og *Gesellschaft*; lokalsamfunnet versus storsamfunnet. Det offentlige Norges identitetsprosjekt for Løvli kan beskrives som dobbelt: For det første ønsker man å skape et *Gemeinschaft* som omfatter hele bydelen og ikke bare enkeltgrupper; og for det andre ønsker man for innbyggerne at de deltar i et nasjonalt *Gesellschaft*, der de er likestilte individer i et abstrakt, forestilt fellesskap. I denne omgang skal jeg begrense meg til den første problemstillingen.

‘Drabantbygda vår’

Løvlia har lenge vært forbundet med gjengkriminalitet, og har i senere år også blitt knyttet til fremveksten av militant islamisme. Disse faktorene kommer i tillegg til stedets generelle stigmatisering, og kan betraktes som mulige konsekvenser av hypermangfold, altså et samfunn uten en moralsk og symbolsk kjerne, der både individer og grupper lever i verdener som bare delvis er overlappende.

For å motvirke tendensene til fragmentering, og for å bidra til en forbedring av Løvlia negative omdømme, har bydelsadministrasjonen satt i gang aktiviteter som både skal endre livsbetingelsene, selvbildet og omdømmet til bydelen. Bydelen har god finansiering gjennom den kommunale Groruddalssatsningen, og har blant annet utbedret infrastrukturen (‘Verdensparken’, med parcouranlegg, ble åpnet i 2013, stier har fått belysning osv.; se Vestel (2012) for noen detaljer) og tatt initiativ til flere aktiviteter i tilknytning til biblioteket og ungdomssenteret. I tillegg arbeides det både med omdømme utad og praktisk sosial integrasjon innad i det sivile samfunn. Målet er å skape stolthet og selvbevissthet knyttet til hjemstedet, og å styrke brokapitalen slik at innbyggerne i Løvlia føler fellesskap med hverandre – ikke fordi de har samme opprinnelse (*ius sanguinis*) eller tilhører samme religiøse retning, men fordi de bor samme sted (*ius solis*).

Det var visstnok Arbeiderpartiets legendariske sekretær Haakon Lie som sa, i sosialdemokratiets velmaktsdager på 1950-tallet, at det eneste samfunnet (les: staten) kunne gjøre, var å snekre dansegulvet, men folk måtte lære seg å danse selv. Strukturelle betingelser og tilretteleggelse av aktiviteter som, eksempelvis, er ment å skape nettverk på tvers av etablerte grupper og stedsbasert identifikasjon, gjør ingen ting i seg selv, men avhenger av at mennesker betjener seg av mulighetene og realiserer dem. Ellers blir dansegulvet øde, dansehallen et tomt skall.

Når du kommer til Løvlia og forhører deg om hva som skjer der og hvem det er verdt å snakke med, oppdager du nesten umiddelbart at det er et knippe enhetspersoner som spiller en avgjørende rolle i å etablere og styrke stedsidentiteten. Et par av dem er ansatt i bydelsadministrasjonen, et par er profesjonelle ungdomsarbeidere, og en organiserer idrett på mange nivåer, men er også involvert i kriminalitetsforebyggende arbeid og den årlige festivalen. Disse personene er ikke bare interessante i seg selv, men har også en samfunnsvitenskapelig interesse, spesielt med henblikk på metode. For samfunnsvitere har sjelden noen sterk forkjærlighet for enkeltindivider. Vi leter vanligvis etter mønstre og strukturelle forklaringer, og vil ha en tilbøyelighet til å se enhetspersoner som uttrykk for strukturelle faktorer. Imidlertid er det sannsynlig at dersom du fjerner en av ildsjelene fra Løvlia, ville konsekvensene merkes umiddelbart. Det ville nemlig ikke være en ny ‘Tom, Dick or Harry’ som stod klar til å gå inn i samme status, og spille nøyaktig samme rolle, som den personen som ble borte.

Ildsjelene har noe felles. De bruker mye av sin fritid på å skape sosial integrasjon. De har et stort og allsidig nettverk, de husker personer de har møtt, og mange finner det både trygt og naturlig å komme til dem med sine problemer. De fungerer som edderkopper i nettverk, men det de fanger er ikke fluer men personer som ellers ville ha vært litt mer frittsvevende, litt mer isolerte, eller kanskje litt mer spunnet inn i familiens kokong. Disse personene, som finnes i mange, men ikke alle lokalsamfunn, spiller en sentral rolle i den praktiske sosiale integrasjon, og de gjør det *qua* individer, ikke som uttrykk for strukturelle faktorer. Som Fredrik Barth skrev en gang: "Ikke se på hva som skaper entreprenøren, se heller på hva entreprenøren skaper" (Barth, 1963, s. 5).

I tillegg til sine personlige egenskaper og sosiale engasjement, har ildsjelene det felles at de ønsker å tilføre Løvlia identitetsmessige trekk som gjør stedet til et genuint lokalsamfunn slik det forstås i Norge generelt. En av dem snakker for eksempel om 'drabantbygda vår', og skaper følgelig bevisst en symbolsk forbindelse til *la Norvège profonde*, det mytologiserte norske bygdesamfunnet som i generasjoner har vært symbolsk viktig for norsk nasjonal identitet. Men 'drabantbygda' viser også til et tett integrert lokalsamfunn der innbyggerne ikke bare opplever sterk stedstilhørighet, men også utgjør et moralsk fellesskap med kollektivt ansvar for nærmiljø og infrastruktur.

Ikke alle Løvlis innbyggere uttrykker noe ønske om å bo i en 'drabantbygd', altså et urbant miljø med mange av bygdesamfunnets trekk. En av våre informanter, en etnisk norsk mann med høyere utdanning, sier tvert imot at han selv har bakgrunn fra et bygdesamfunn og opplevde det som frigjørende og en lettelse å flytte til en løst integrert drabantby der det var mulig å forsvinne i mengden. For ham var det storbylivets anonymitet som hadde vært Løvlis store attraksjon i utgangspunktet, og han betraktet det som både urealistisk og lite ønskelig å forsøke å gjøre drabantbyen om til et tett lokalsamfunn. For ham var en løs integrasjon, der offentlige institusjoner fungerte og felles anliggender ble tatt hånd om, tilstrekkelig, og så fikk folk velge selv hvor mye de ønsket å involvere seg. Dette perspektivet kan være et viktig korrektiv til forskning som tar det for gitt at beboere ønsker sterk tilhørighet til sitt hjemsted. Enkelte gjør jo ikke det. Under et pilotprosjekt forut for Alna-prosjektet, fant Lykke Stavnes (2009) ut at hennes hovedinformanter overhodet ikke identifiserte seg med Løvlia. For dem var Løvlia bare et praktisk sted å bo, med t-bane og offentlige tjenester i nærheten, og et relativt lavt prisnivå. De var heller ikke sterkt integrert i sin etniske gruppe, men hadde sin primære sosiale tilhørighet til en protestantisk menighet som hadde kirke i en annen bydel.

Løvlia og den arketypiske småby

Det er altså slett ikke alle som er interessert i lokal tilhørighet for sin egen del. Men heller ikke de har noe imot andres identitetsprosjekter, så lenge de ikke oppleves som påtvunget eller begrensende for egen livsutfoldelse. Verken frivillighetssektoren, idretten, ungdomsarbeidet eller Løvlia-festivalen har synlige lokale motstandere; poenget er at flere gir uttrykk for at det må være frivillig om man ønsker å investere noe personlig i lokalsamfunnet eller ikke.

På et sted som Løvlia har innbyggerne rent faktisk et valg, individuelt eller kollektivt. Det er jo ikke gitt at de skal utvikle en kollektiv 'stedsfølelse' (Danielsen, 2010; Danielsen & Lundberg, 2010) eller en felles 'stedsmyte' der, og lite tyder på at bydelen vil gi beslektede opplevelser av tilhørighet for alle innbyggerne. Til det er de for forskjellige innbyrdes.

Lokal tilhørighet oppstår ikke av seg selv noe sted. Steder med en sterk identitet, lokalpatriotisme og fellesskapsfølelse har vanligvis en lang historie. Nyere steder, eller steder med mye gjennomtrekk og raske endringer, må utvikle sine egne måter å skape fellesskap på. Ellers ender de som mellomstasjoner eller umarkerte omgivelser i beboernes liv. USA er et interessant eksempel i så måte, og amerikanske småbyer blir ofte sett i kontrast til europeiske byer av tilsvarende størrelse. På grunn av sin lange historie som innvandringsland har USA måttet utvikle metoder for å integrere nykommere raskt. Derfor kan innflyttere oppnå tilhørighet i mange amerikanske lokalsamfunn bare ved å flytte inn og delta i stedets felles aktiviteter, som loppemarkeder, barneidrett og aktiviteter rundt kirken. Rase er riktignok stadig et problem som mange steder gjør lokal integrasjon vanskelig, noe opptøyene i forbindelse med politivolden høsten 2014 gir en håndfast påminnelse om.

Dersom inngangsbilletten er billig i amerikanske lokalsamfunn på grunn av den omfattende mobiliteten, blir det sagt om tyske småbyer og landsbyer at det kan ta seks generasjoner før innflyttere blir betraktet som integrerte medlemmer av lokalbefolkningen. Den eventuelle empiriske gyldigheten av disse modellene skal ikke tas opp her, men de er interessante som weberske idealtyper. I lokalsamfunn med lav inngangsbillett vil integrasjonen generelt være svakere enn der hvor inngangsbilletten er dyrere, ettersom båndene er løsere jo lettere det er å komme inn i varmen. Store deler av den tidlig norske moderne skjønnlitteraturen, fra Knut Hamsuns *Sult* og Hans Jægers *Fra Kristiania-Bohemen* til Arne Garborgs *Bondestudentar* og Tarjei Vesaas' *Det store spelet*, tematiserer spenningsforholdet mellom den konforme, men trygge tilværelsen på bygda og det utrygge, men frie storbylivet. I byen trenger ingen å vite noe om deg, men der har du heller ikke automatisk noen å gå til med dine problemer.

Historisk er det rimelig å anta at norske lokalsamfunn har ligget nærmere den tyske enn den amerikanske idealtypen, men i og med de siste tiårenes raske endringer og ikke minst innvandringen, presser nye metoder for å skape integrasjon seg frem. I Alna, og også i andre nyere bydeler i Oslo, gjør lokale myndigheter en betydelig større innsats for å skape trygghet, fellesskap og trivsel enn andre steder, hvor lokal identifikasjon i større grad kan tas for gitt. Likevel er det hardt arbeid å skape en felles identitet basert på sted på et sted som Løvlia. En kontrast til et lokalsamfunn på omtrent samme størrelse, men med en helt annen historie, viser noen av utfordringene som må tas på alvor.

Et par hundre kilometer sør for Oslo ligger småbyen Kragerø, kjent for sitt yrende liv av tilreisende og hytteeiere om sommeren. Innbyggertallet i Kragerø er omtrent som på Løvlia, men der slutter likheten på de fleste områder.

Til tross for en viss inn- og utflytting er befolkningen i Kragerø relativt stabil. Den er etnisk homogen, historisk rotfestet i en flere hundre år gammel historie de fleste voksne innbyggere kjenner i hovedtrekk, og har en rekke markerte 'stedsmyter'. Maleren Edvard Munch bodde der en tid, i likhet med tegneren Erik Werenskiold. Byen har to torv der folk kan møtes og en offentlig badeplass like ved bykjernen. Den har en stolt seilskutehistorie, og mange kjenner både årstall og åsted for de mest kjente forlisene. Om sommeren øker innbyggertallet dessuten markant, ettersom mange Oslo-folk har sommerhytter i skjærgården utenfor byen, og byen har en tydelig syklisk rytme, med perioden fra St. Hans til slutten av juli som den mest intense.

Det ville være en overdrivelse å si at de fleste innbyggerne i Kragerø kjenner hverandre, men svært mange kjenner til hverandre. Når to fremmede fra byen møtes og presenterer seg, kan begge parter ofte plassere hverandre sosialt og geografisk ut fra alder og etternavn. De som bor i byen kjenner til alle lokalpolitikere og er gjerne engasjert i lokale stridsspørsmål, som kan ha å gjøre med hyttebygging eller utbedringer av infrastruktur. Mange kjenner hverandre gjennom overlappende, multiplekse nettverk (Wallman, 1986); de kjenner hverandre på mer enn én måte. For eksempel jobbet fedrene deres sammen på skipsverftet, eller den enes mor driver frisørsalong sammen med den andres tante, eller nære venner eller slektninger ble konfirmert sammen. De har mange parallelle erfaringer og kjenner mange av de samme anekdotene om lokale personligheter og hendelser, selv om de aldri har møtt hverandre før. De deler mengder av taus, lokal kunnskap om lærere på skolene, butikkinnehavere og kioskdamer, rådmenn og hva man gjør om vinteren når snøen ikke legger seg. Stedstilhørighet kan tas for gitt. Den sniker seg inn i innbyggernes habitus fra det øyeblikk de ytrer sine første ord på den lokale dialekten. Unge mennesker som flytter fra byen uttrykker

lettelse over å ha forlatt den kulturelle intimitetens tvangstrøye (Herzfeld, 1997), men mange vender senere tilbake for å stifte familie.

Situasjonen på Løvli er, som jeg har vist, motsatt. Der dominerer uniplekse, altså endimensjonale, relasjoner i det offentlige rom. Rundt halvparten av de som sover der, befinner seg i andre deler av Oslo fra morgen til sen ettermiddag. Siden så mange av dem som jobber på Løvli bor i andre deler av Oslo, er det lite sannsynlig at du vet noe mer om hun som jobber i klesbutikken enn hvilken jobb hun har, selv om du er på hils med henne. I tillegg er det nå skolemobilitet i Oslo, noe som betyr at foreldre kan søke om å få ta barna ut av sin lokale skole og flytte dem til en skole de foretrekker. Dermed forsvinner mange av de sosiale båndene som oppstår rundt en skole blant både barn og foreldre, før de rekker å dannes. Verken religion, dialekt, kollektiv erindring eller språk kan danne grunnlag for fellesnevnerne på Løvli. Mens Kragerø kan oppleves som trangt og klamt på grunn av de mange overlappende båndene og korte sosiale avstandene, består utfordringen på Løvli i å skape en opplevelse av kollektiv identitet og tilhørighet der dette tidligere ikke fantes. Til forskjell fra klassisk nasjonalisme og tradisjonelle *Gemeinschaften*, kan ikke en kollektiv identitet på et hypermangfoldig sted som Løvli basere seg på felles opprinnelse, historie og kultur. Ikke bare er det hardt arbeid å skape og vedlikeholde lokal identitet under slike betingelser, men selve fellesskapets symbolske innhold og sosiale organisering er omstridt. Det lokale identitetsarbeidet kan sammenlignes med å bygge om skipet på åpent hav.

Løvli gir imidlertid muligheten av å skape en type kosmopolitisk fellesskap som er av et annet slag enn de tette lokale tilhørighetene som finnes mange steder i Norge. En forutsetning er at det finnes meningsfylte felles arenaer der inngangsbilletten er billig nok til at mennesker med ulik bakgrunn har anledning til å delta, og dessuten må nyinnflyttede raskt inkluderes i felles aktiviteter. I motsatt fall danner det seg gjensidig ekskluderende vi-og-de-mønstre som ikke er forenlige med tilhørighet i et lokalsamfunn.

Det kan godt hende at mange av dem som tilbringer store deler av sine liv i drabantbyer som Løvli aldri vil få en sterk nasjonal identitetsfølelse knyttet til Norge. Ungdom på Løvli omtaler seg selv gjerne som 'utlendinger'. Med det mener de ikke at de kommer fra et annet land enn Norge, men at majoriteten ikke vil akseptere dem som likeverdige eller like, og at de ikke opplever en sterk identifikasjon med den norske nasjon. Fjorder, fjell og snø er fjerne, abstrakte størrelser for en tenåring med somaliske foreldre som aldri engang har vært på en telttur i nærmeste skog, som aldri har spilt Yatzy på hytta mens det regnet ute om sommeren, gått på en utedo i minus femten om vinteren eller kost seg med kakao og appelsin under en lang skitur i påsken. Derimot har mange, både ungdom og voksne, en sterk tilhørighetsfølelse knyttet til Oslo, og spesielt Oslo øst (Andersen

& Biseth, 2013). De som flytter ut fra Løvlia fordi de får råd til en større bolig, reiser sjelden lenger enn til andre bydeler i ytre øst, eventuelt til nabokommunene.

Grenser og gråsoner

Spørsmålet stilles hver dag av forskere, offentlig ansatte, politikere, journalister og aktivister: I hvilken grad, og i hvilken forstand, vil Norge overhodet kunne betraktes som et samfunn om en generasjon eller to, de raske forandringene og migrasjonsbølgene tatt i betraktning? Bekymringer er, som i andre europeiske land, knyttet til fremveksten av parallellsamfunn med lite innbyrdes kontakt, økt kriminalitet og stor utrygghet, religiøs fanatisme og tilbaketrekning, diskriminering og rasisme. Utviklingen på Løvlia, et av de mest etnisk mangfoldige bomiljøene i landet, kan gi noen antydninger om hvor samfunnet er på vei. La oss se litt nærmere på saken.

Helt siden utgivelsen av Barths *Ethnic Groups and Boundaries* i 1969 har ideen om at grupper har grenser, vært gjenstand for kritisk diskusjon. Mange har betraktet begrepet om grensen som for skarpt og entydig til å fange opp tilhørighetens flertydighet. A.P. Cohen (1994) foreslo *the frontier*, grensetraktene, som et alternativt begrep, som viste til en gråsoner av forhandling og ambivalens snarere enn en rød strek som skilte kategoriene fra hverandre. Senere har Rogers Brubaker i et mye sitert essay, senere en bok (Brubaker, 2004), påpekt at forskning om etnisitet ofte overvurderte graden av gruppeintegrasjon, og at samfunnsforskere burde være mer kritiske til gjengse avgrensninger av grupper. Mange år tidligere hadde Don Handelman gjort et lignende poeng i et kort, elegant essay der han skilte mellom fire grader av etnisk inkorporering – kategorien, nettverket, foreningen og samfunnet (Handelman, 1977). At etnisitet finnes i et samfunn, sier med andre ord ingen ting om hvor viktig det er.

Samtidig ville det være feil å benekte gruppenes eksistens dersom de faktisk finnes. På Løvlia finnes grupper. De fleste etniske kategorier i drabantbyen fungerer som grupper når det gjelder den mest fundamentale av alle menneskelige prosjekter, nemlig biologisk reproduksjon: De har en tendens til å være endogame. I tillegg går mange av muslimene til moskeer som er basert på nasjonalitet, og den lutherske kirken på Løvlia tilbyr gudstjenester på flere språk. Folk har en tendens til å identifisere hverandre på bakgrunn av deres opprinnelsesland. Til forskjell fra andre bydeler, er det ikke mange på Løvlia som har blandet avstamning. Av og til snakker Løvlia-beboere om 'oss utlendinger', av og til om 'oss fra Østkanten'. Men i siste instans er etnisitet den mest fundamentale kategorien som skaper gruppetilhørighet, noe som viser seg i de høye endogamitalle.

Som jeg har vist, finnes det mange arenaer for samhandling på tvers av grensene, særlig for ungdom, men også i arbeidslivet og frivillighetssektoren. Musikkmiljøet er relativt fargeblindt, og det samme gjelder langt på vei for idretten. Ikke desto mindre er de primære referansegruppene basert på slektskap og etniske nettverk. I dette henseendet minner Løvliia om pluralsamfunn slik de er blitt beskrevet av Furnivall (1948) og Smith (1965) – og som senere ble kritisert for å overdrive grensesetting og å underkommunisere hybridisering, kreolisering og blanding (Eriksen, 1992).

I en analyse av kreolisering i Karibien har Sidney Mintz (2008) argumentert for at utviklingen av nye sosiale institusjoner var viktigere enn den kulturelle blandingen som ofte vektlegges i litteraturen om kreolisering (se f.eks. Hannerz, 1996; Stewart, 2007). Dette skillet mellom sosiale og kulturelle prosesser er viktig for å forstå steder som Løvliia: Med hensyn til sosial organisasjon, har bydelen trekk av pluralsamfunnet; men med hensyn til symbolsk kultur og mening, er det et kreolsk, hybridiserende sted. Der grupper langt på vei er diskontinuerlige (de trekker grenser rundt seg selv), er kulturen kontinuerlig (den flyter og blander seg på promiskuøse og uforutsigbare måter). For eksempel er det fullt mulig for en pakistansk-norsk taxisjåfør å iakttå et ungt par som ikke er ment å være sammen, og ringe til jentas foreldre for å rapportere hva han har sett. Men det er umulig å måle og registrere presist hvilke endringer i ungdommens selvforståelse som finner sted når de går på norsk skole og ser på norsk barne-tv.

Det er nettopp i feltet mellom gruppeintegrasjon og kulturell flyt at de viktigste spenningene oppstår. For selv om alle er enige om hvem som bor på Furuset, hvem som har pakistansk opprinnelse, hvem som er mann og kvinne, så er det ikke enighet om hva dette vil si, altså om gruppeidentitetens meningsinnhold. Den dialektiske dansen mellom hybridisering og tradisjonelle verdier, mellom modernitet og tradisjon, individualisme og kollektivism, mellom ønsket om å tilpasse seg storsamfunnet og ønsket om å tilfredsstillte familiens krav, skaper en kompleks og ofte komplisert tilværelse. Vi har både sett hissig individualisme og lydlig underkastelse, tradisjonsbevissthet og sekularisme, transnasjonale forpliktelser og lokal forankring, ofte i én og samme person. Løvliia er et konglomerat av livsprosjekter, personforståelser og verdisyn. Som forskningen fra de komplekse samfunnene i Karibien tyder på, er det generelt endringer i sosial organisasjon som medfører endringer i kulturelle oppfatninger og verdier, og ikke omvendt. Derfor er felles praksis viktigere enn dialog, lik behandling i arbeidslivet viktigere enn debatter for og imot hijaber, klasse viktigere enn etnisitet. Alternativet er ikke tilbaketrekning til en førmoderne tilværelse, men tilbaketrekning til opposisjonell identitetspolitikk. Løvliia blir neppe noen gang et lokalsamfunn av samme slag som Kragerø, men i stedet kan bydelen vise seg å bli ikke et lite stykke anti-Norge,

men et lite stykke nye Norge, altså et sted der felles identitet ikke er definert gjennom kulturell likhet, men gjennom felles institusjoner og aktiviteter. Det finnes ingen ferdig oppskrift på et slikt samfunn, den må skapes underveis, og den kan bare lykkes dersom det finnes et tilstrekkelig antall felles aktiviteter som er av en slik art at de skaper tillit og trygghet.

Noter

- 1 I *Den globale drabantbyen* (Alghasi, Eide & Eriksen, 2012) er en del av prosjektene presentert samt noen foreløpige funn, og intervjuer, artikler og lenker kan finnes på <http://www.sv.uio.no/sai/forskning/prosjekter/alna/index.html>.
- 2 Arbejds- og velferdsforvaltningen, opprinnelig Ny arbeids- og velferdsforvaltning (NAV).

Referencer

- Alghasi, S., Eide, E. & Eriksen, T.H.** (red) (2012). *Den globale drabantbyen – Groruddalen og det nye Norge*. Oslo: Cappelen.
- Andersen, B.** (2013). *Westbound and Eastbound: Making Sameness and the Making of Separations in Oslo*. (PhD dissertation). Oslo: Department of Social Anthropology, University of Oslo.
- Andersen, B. & Biseth, H.** (2013). The myth of failed integration: The case of eastern Oslo. *City and Society*, 25(1), 5-24.
- Barnes, J.** (1954). Class and committees in a Norwegian island parish. *Human Relations*, 7, 39-58.
- Barth, F.** (1963). Introduction. I: F. Barth (red), *The Role of the Entrepreneur in Social Change in Northern Norway*, (s. 5-18). Bergen: Universitetsforlaget.
- Barth, F.** (ed). (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Culture Differences*. New York: Little, Brown.
- Brubaker, R.** (2004). *Ethnicity Without Groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, A.P.** (1994). *Self Consciousness*. London: Routledge.
- Danielsen, H.** (2010). Diversity and the concept of place. *Ethnologica Scandinavica*, 40, 68-81.
- Danielsen, H. & Lundberg, K.** (2010). Nærmiljø og plassmyter: Sentrum og drabantby mellom mangfold og trygghet. *Sosiologisk tidsskrift*, 2, 115-136.
- Eikenes, I.** (2012). Puck og punjabi: Førte år med frivillig engasjement på Furu-set. I: S. Alghasi, E. Eide & T.H. Eriksen (red), *Den globale drabantbyen* (s. 213-227). Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, T.H.** (1992). *Us and Them in Modern Societies*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Eriksen, T.H.** (1998). *Et langt, kaldt land nesten uten mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T.H. & Høgmoen, A.** (2011). Et lite stykke anti-Norge. *Samtiden*, 1, 29-38.
- Furnivall, J.S.** (1948). *Colonial Policy and Practice: A Comparative Study of Burma and Netherlands India*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granovetter, M.** (1995). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gullestad, M.** (1992). *The Art of Social Relations: Essays on Culture, Social Action, and Everyday Life in Modern Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handelman, D.** (1977). The organization of ethnicity. *Ethnic Groups*, 1, 187-200.
- Hannerz, U.** (1996). *Transnational Connections*. London: Routledge.
- Herzfeld, M.** (1997). *Cultural Intimacy*. London: Routledge.
- Meissner, F. & Vertovec, S.** (2014). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 1-21.
- Mintz, S.W.** (2008). Creolization and Hispanic Exceptionalism. *Review*, 31(3), 251-265.
- Putnam, R.D.** (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Smith, M.G.** (1965). *The Plural Society of The British West Indies*. London: Sangster's.
- Stambøl, L.S.** (2013). *Flytting til og fra Oslos bydeler*. Oslo: SSB.
- Stavnes, L.** (2009). Survival of the fittest in multi-ethnic Oslo: The role of 'diversity' in the process of local attachment and developing identity. (PhD dissertation). St Andrews: Department of Social Anthropology, St Andrews University.
- Stewart, C.** (red). (2007). *Creolization: History, Ethnography, Theory*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Vertovec, S.** (2007). *Super-diversity* and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054.
- Vestel, V.** (2012). Pionerer i det nye Norge? I: S. Alghasi, E. Eide & T.H. Eriksen (red), *Den globale drabantbyen* (s. 35-57). Oslo: Cappelen Damm.
- Villa, M.** (1999). Bygda – sosial konstruksjon av 'trygt og godt'. *Sosiologi i dag*, 29(1), 31-53.
- Wallman, S.** (1986). Ethnicity and the boundary process in context. I: D. Mason & J. Rex (red), *Theories of Race and Ethnic Relations* (s. 226-35). Cambridge: Cambridge University Press.

English summary

Alna Between Local Community and Superdiversity

This article presents some central themes from an interdisciplinary research project conducted in the borough of Alna, eastern Oslo, which explored the conditions for social belonging and integration in a multiethnic suburb. 'Løvliå', which forms part of Alna, was mainly built in the 1970s, and now has an ethnically diverse population numbering roughly 9000. In this kind of environment, creating a sense of community requires hard work. Public institutions and arenas in civil societies play a part in this endeavour, but individuals with large networks and a strong engagement are also important. A comparison with an old, well-established small town south of Oslo illustrates the challenges of creating collective identity and belonging in a new, complex and turbulent satellite town, and may also say something about social complexity, societal forms and the challenges of cultural diversity.

Keywords: identity, urbanity, place, Oslo, superdiversity.

Den besværlige kategoriseringen

Af Ivar Morken

Resumé

Ekskludering er tett forbundet med kategorisering og særlig med konsekvenser av kategorisering. For å fremme inkludering kan det derfor være nødvendig å diskutere ulike former for kategoriserende praksis. Denne artikkelen forsøker å diskutere problemstillinger relatert til kategorisering både innenfor spesialpedagogikk og det flerkulturelle området. Artikkelen er ikke spesielt opptatt av hvilke gruppebetegnelser som brukes, men mer av det problematiske ved å redusere mennesker til kategorier, uansett betegnelser. Ved at individer kategoriseres eller plasseres i grupper, reduseres lett mangfoldige individer til kategorier, samtidig som mer relasjonelle forhold underkommuniseres. I dette ligger det viktige dilemmaer og utfordringer i inkluderingsammenheng.

Nøgleord: fellesskap, kategorisering, globografi, identitet, inkludering, multikulturalisme, relasjonell forståelse, spesialpedagogikk, uenighetsfellesskap.

Innledning

Vi kategoriserer og kategoriseres. Vi omtaler andre mennesker med gruppebetegnelser som innvandrere, homofil og funksjonshemmet og blir selv kategorisert ut fra de samme eller tilsvarende gruppebetegnelser. Ved å kategorisere andre og oss selv på denne måten, forenkler og rydder vi i en mangfoldig virkelighet

slik at den blir overskuelig og fattbar. Samtidig kan slik kategorisering innebære stereotype oppfatninger som både overskygger viktig kunnskap og kan oppfattes stigmatiserende og ekskluderende. Plassering av mennesker i gitte kategorier er altså ikke uproblematisk. Den overordnede problemstillingen i artikkelen dreier seg derfor om hva slags forståelse kategorisering representerer, og hva slags utfordringer det kan føre til.

Enhver kategorisering tar utgangspunkt i bestemte kriterier. De som tilfredsstillter kriteriene, faller innenfor kategoriene, mens de som ikke tilfredsstillter dem, faller utenfor. Ut fra kriteriene, framstilles de som faller innenfor som temmelig like, i hvert fall som med større grad av innbyrdes likhet enn i forhold til dem som faller utenfor. Samtidig vil slik gruppering se bort fra en rekke former for ulikhet som ikke fanges opp av de kriteriene som ligger til grunn for kategoriseringen. Slik kan det argumenteres for at kategoriserende bruk av gruppebetegnelser, konstruerer likhet innad og forskjeller utad. Dette gjør kategorisering til et aktuelt tema i inkluderingssammenheng. Dette gjelder innen spesialpedagogikk, innenfor det flerkulturelle området og i enhver mangfoldssammenheng. Artikkelen forsøker derfor å tematisere kategorisering på tvers av etablerte faggrenser.

I diskusjon om kategorier og kategorisering er det mye fokus på gruppebetegnelser. En har særlig vært opptatt av å erstatte betegnelser som kan gi negative assosiasjoner, som kan fungere stigmatiserende, med betegnelser med et mer positivt innhold. I en del tilfeller er for eksempel betegnelsen "blind" blitt byttet ut med "menneske med synsvansker", og "innvandrer" med "språklig og kulturell minoritet". Kategorier kan klebe (Christie, 2009) og begreper kan lett komme i miskreditt (Morken, 2012a). Det kan derfor være nødvendig med etikettbytte, selv om effekten kan være kortvarig (Tøssebro, 2010).

Ekskludering og stigmatisering er imidlertid mer enn en terminologisk utfordring. Positive gruppebetegnelser framhever egenskaper og kvaliteter, men underkommuniserer begrensninger og barrierer. I dette kan det ligge en konflikt mellom språklig og reell verdsetting. Språk er både virkelighetskonstituerende og reproduserende, og kan være både årsak og symptom på et funksjonshemmende samfunn. Men terminologiske endringer innebærer ikke nødvendigvis sosial forandring (Marks, 1999). Betegnelser kan fungere både stigmatiserende og tilslørende. I spesialpedagogikken diskuterer man derfor stigmatisering versus synliggjøring som et dilemma (Morken, 2012a). Noe av utfordringen er at kategorisering kan fungere ekskluderende og stigmatiserende helt uavhengig av hva slags terminologi som anvendes, samtidig som kategorisering ofte ikke er til å unngå. Vi trenger derfor å løfte fram hvilke dilemmaer og utfordringer som er forbundet med kategoriserende praksis, ikke bare innenfor mitt eget fag, spesialpedagogikken, men også i samfunnet i alminnelighet. Artikkelen diskuterer

derfor ikke bestemte gruppebetegnelser, men kategorisering og kategoriserende praksis som sådan.

Kategorisering kan altså ha både negative og positive konsekvenser. I inkluderingsammenheng er det en stor utfordring at ulike kategoriseringsmåter ikke bare dreier seg om ulike virkelighetsbeskrivelser, men at måtene vi kategoriserer på også har konsekvenser for folk og samfunn. Når enkeltindivider og grupper fikseres i faste kategorier, grupperes de samtidig i båser, noe som lett innebærer at de blir møtt med bestemte forestillinger og forventninger. Videre kan ulike kategorier og ulike måter å kategorisere på ha ulike virkninger. Noen kategorier kan bidra til aksept og inkludering, andre til stigmatisering og ekskludering. Hvilken gruppe, eller kategori, en person blir plassert i, har derfor store konsekvenser, ikke minst for den personen det gjelder.

Problemstilling og tilnæringsmåte

Artikkelen tar opp utfordringer relatert til kategorisering. Det overordnede problemet dreier seg om hva slags forståelse kategorisering kan representere, og hva slags utfordringer det kan føre til: Hva slags forståelse av enkeltmennesker og menneskelig mangfold bidrar kategorisering til? Viktige underspørsmål kan formuleres som: Hvilke begrensninger har en slik kategoriserende forståelse og fins det alternative forståelser?

Artikkelen tar sikte på en bredt anlagt teoretisk diskusjon om kategorisering, med spesialpedagogikk og flerkulturalitet som særlige interesseområder. I første del av artikkelen trekkes det opp noen perspektiver og dilemmaer med referanse til spesialpedagogisk og sosialantropologisk faglitteratur. For å få inn noen andre perspektiver, bringer jeg i siste del inn tre ulike teoretikere – Næss, Iversen og Sen – som ikke uten videre kan kalles verken spesialpedagoger eller antropologer. Kategorisering er ikke noe hovedtema for noen av dem. Næss (2014) skriver om stedlig frakobling og globografi, Iversen (2014) om uenighetsfellesskap og Sen (2006) om identitet, et tema som berører kategorisering. Forestillinger om stedlig lokalisering, fellesskap og identitet som noe entydig og uproblematisk utfordres. Slik har vi et utgangspunkt for å problematisere viktige forutsetninger for entydig kategorisering.

Mange kategoriseringssystemer

Vi kategoriserer ut fra mange ulike systemer. Innen spesialpedagogikk kategoriseres mennesker ut fra funksjonsnivå med referanse til ulike former for funksjonshemming, lære vanske og/eller funksjonshemmede barrierer. I antropologi er det

vanligere å kategorisere mennesker utfra kulturell og etnisk tilhørighet. I juss og kriminologi kategoriseres mennesker oftere ut fra grad av lovlydighet, som mer eller mindre lovlydige og mer eller mindre kriminelle. Slike kategoriseringsmåter representerer ulike perspektiver som på ingen måte utelukker hverandre. En og samme person kan derfor kategoriseres ut fra mange ulike kategoriseringssystemer, hver til sitt bruk. I noen sammenhenger kan det være relevant å kategorisere en person som funksjonshemmet, mens det i andre sammenhenger kan være mer relevant å omtale samme person som kriminell, som norsk eller som pensjonist. Det fins også situasjoner der en og samme person blir kategorisert på flere måter samtidig, og blir omtalt som for eksempel kriminell, norsk pensjonist.

Vi har særlig lett for å ty til kategorisering når vi står overfor fremmede mennesker. Vi tar i bruk det Goffmann (1975) kaller en kategorisk innstilling. Det er imidlertid en utbredt forestilling at tendensen til stereotyp kategorisering avtar etter hvert som vi blir kjent med den eller de det gjelder. Det fins mange eksempler som underbygger en slik forestilling, samtidig som det ikke er snakk om noen regel. Ifølge Goffmann kan folk bo i umiddelbar nærhet av bebyggelser forbeholdt såkalte tribalt stigmatiserte grupper, uten å oppgi sine fordommer mot gruppene.

Samtidig bruk av flere kategoriseringssystemer

En og samme person kan altså karakteriseres på mange forskjellige måter og ha mange forskjellige identiteter. I faglige sammenhenger har dette ført til at en gjerne kombinerer ulike kategoriseringssystemer. Dette gir en form for flerdimensjonal kategorisering som får fram at en og samme person har flere personkarakteristika og flere identiteter. Eksemplet kriminell, norsk pensjonist illustrerer nettopp dette. Slik flerdimensjonal kategorisering gir en mer nyansert beskrivelse enn kategorisering ut fra ett enkelt kategoriseringssystem.

Hvis hver enkelte kategoriseringsmåte er beheftet med problemer og negative konsekvenser, kan en driste seg til å spørre om det å kombinere to eller flere mangelfulle kategoriseringssystemer representerer en forbedring, eller om problemene og de negative konsekvensene tvert imot bare blir større. I matematikken er det for eksempel slik at minus og minus gir pluss. Det er imidlertid ikke noe belegg for å hevde at det samme er tilfellet når det gjelder kategorisering av mennesker. I sosiale sammenhenger er det snarere slik at det å bli plassert i to stigmatiserende kategorier samtidig, kan representere et dobbelt stigma. Tospråklige elever med funksjonshemning er for eksempel omtalt som "thriple-threat students" (Baca & Cervantes, 2004): De har en funksjonshemning, har begrensede ferdigheter i majoritetsspråket og de har ofte lav økonomisk status. Slik risikerer de et tredobbelst stigma.

Likevel er det ofte utilstrekkelig å ta i bruk bare ett enkelt kategoriseringssystem. Hvis vi eksemplifiserer med kategorisering utfra funksjonsnivå, kan vi spissformulere utilstrekkeligheten som at det også må tas med i betraktning at mennesker med funksjonshemning har et kjønn, en klassebakgrunn og en kulturell tilhørighet. Spesialpedagoger nøyer seg derfor ikke alltid bare med å referere til lærevansker og ulike former for funksjonshemning, men må noen ganger også ta kulturell og etnisk tilhørighet, morsmål og migrasjonsbakgrunn med i betraktning. Betegnelsen *migrasjonsrelaterte lærevansker* brukes derfor til å begrepsfeste dette aktuelle fellesområdet mellom spesialpedagogikk og migrasjonspedagogikk (Morken, 2012b).

Et annet eksempel er kjønnsforskeres behov for å koble kjønn til klasse og etnisitet, omtalt som *interseksjonalitet* (de los Royes & Mulinari, 2007). Å ta bare kjønn i betraktning, blir for endimensjonalt, og det gjelder derfor å ta flere maktrelasjoner med i betraktning. Både betegnelsen interseksjonalitet og migrasjonsrelaterte lærevansker dreier seg slik sett om å erstatte bruken av ett endimensjonalt kategoriseringssystem med samtidig bruk av flere systemer. Men det er likevel ikke snakk om å forkaste de gjengse måtene å kategorisere på. Selv om en tar i bruk flere systemer samtidig, forblir hvert enkelt av dem relativt uendret.

Å redusere et menneske til en bestemt kategori, enten det reduseres til diagnose eller kulturbakgrunn, er en form for reduksjonisme. Problemet trenger ikke å være innholdet i diagnosen eller den kulturelle bakgrunnen, men snarere alt det som utelates. Ved å kombinere flere kategoriseringsmåter, vil en kunne få fram flere sidere ved en person. Men dette betyr ikke nødvendigvis at vi unngår reduksjonisme. Den som mener at et menneske er mer enn det som kan kategoriseres, vil derfor kunne argumentere for at flerdimensjonal kategorisering bare utgjør flerdimensjonal reduksjonisme.

Kategoriserende og relasjonelle forståelser

Dette betyr ikke at ulike kategoriseringssystemer ikke utsettes for kritikk. Karsten Hundeide (2003) var for eksempel svært opptatt av hvordan barn formes av forventninger og miljø. I en artikkel gikk Hundeide (2008) nærmere inn på konstruksjonen av menneskelig svikt og avvik. Et poeng var at både faglige diagnoser og "folkedefinisjoner" innebærer en form for kategorisering som binder den det gjelder i gitte posisjoner. Han mente derfor at det noen ganger kunne være relevant å foreta en "intersubjektiv sviktanalyse" i stedet for å diagnostisere feil og mangler.

Mennesker kategoriseres ikke bare av forskere og behandlingsorienterte profesjoner, men kategoriserer også hverandre. Ifølge Hundeide (2008) er ikke

psykologens diagnose den viktigste diagnosen et barn utsettes for. Fordi de er bestemmende for det videre samspillet og samværet med barnet, er omsorgsgjavernes uformelle diagnoser og oppfatninger enda viktigere. Hundeide eksemplifiserer med karakteristikker som "han blir lett såret" og "hun er en sjenerøs og hjelpsom person". Fagfolk bør derfor ikke bare diagnostisere barns mangler og begrensninger, men også undersøke hvordan barn blir oppfattet og posisjonert av omsorgsgivere og lærere.

I spesialpedagogikken kategoriseres og "posisjoneres" elever ut fra funksjonsnivå og forutsetninger for læring. Men slik kategoriserende praksis er omdiskutert også innen faget spesialpedagogikk. I tidsskriftet *Spesialpedagogikk* tar Rune Saroomaa Hausstätter (2008) opp diskusjonen om spesialpedagogikkens oppgave og innhold, og knytter diskusjonen til to forskjellige problemforståelser, til det han kaller et kategorisk og et relasjonelt perspektiv. Det kategoriske perspektivet tar utgangspunkt i biomedisinske årsaksforklaringer som uttrykkes i kategorier, eller diagnoser, mens det relasjonelle perspektivet tar utgangspunkt i relasjoner mellom mennesker og samfunn.

Noe av Hausstätters (2008) poeng er at behandlingen, eller måten å hjelpe mennesker med læringsproblemer på, er kvalitativt forskjellig avhengig av hvilket perspektiv som anvendes. Ut fra det kategoriske, eller kategoriserende, perspektivet vil hjelpen ha hovedfokus på bestemte læringsproblemer. Ut fra det relasjonelle perspektivet er det mer nærliggende å fokusere på inkludering og tilpasset opplæring.

Bengt Persson (2001) har også satt det kategoriske perspektivet opp mot det relasjonelle, og påpekt at spesialpedagogisk virksomhet tradisjonelt har foregått innenfor et kategorisk perspektiv. I en note kommenterer han at begrepet "kategorisk" kan ha negative konnotasjoner i betydningen "doktrinær, dogmatisk", men at han selv bruker det i betydningen "ubetinget, absolutt, uvilkårlig". Her er det verdt å understreke at kategorisk, også kan knyttes til "kategoriserende": Hausstätter (2008) legger for eksempel vekt på at det kategoriske perspektivet innebærer at menneskers problemer kategoriseres i diagnoser. Diagnosen sier først og fremst noe om den personen som blir diagnostisert. Derfor er det en fare for at mennesker som er i vanskeligheter diagnostiseres til å være mennesker med problemer og mangler.

Merkelappene "funksjonshemmet" og "lærevanske" sier følgelig ikke alt om et menneske, men aktualiseres i spesielle sammenhenger og i lys av bestemte utfordringer. Mennesker som plasseres i samme kategori, som tildeles samme merkelapp, trenger heller ikke å ha stort mer enn merkelappen felles. Begreper som "funksjonshemning" og "lærevanske" er med andre ord svært kontekst sensitive.

Grensedragning og problematiske kombinasjoner

Kategorisering og grensedragning er ikke bare et problem i pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng. Gruppering og grensedragning er også en utfordring i mange samfunnsmessige og mellommenneskelige sammenhenger. Innenfor sosialantropologien møter vi den blant annet når det er snakk om kultur og etnisitet. Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen (1994) avviser forestillingen om kulturelle øyriker, og skriver at renhet og skarpe grenser bare fins på tegnebord og kart. I samfunnsvitenskapene kategoriseres mennesker ikke desto mindre med referanse til for eksempel kjønn, nasjonalitet, kultur, etnisitet og sosial klasse. Kirsten Hastrup (2004) skriver om kultur som distinksjon, kultur med vekt på grensen mellom innenfor og utenfor. Selv om det er mennesker som kategoriseres som enten tilhørende eller ikke tilhørende kulturer, dreier kategoriseringen seg like mye om kulturer som sådan.

Hastrup (2004) viser blant annet til Fredrik Barth som er kjent for å ha forsøkt å flytte antropologiens fokus fra kulturelt innhold til kulturelle relasjoner. Ifølge Barth (1994) er ordene kultur og samfunn belastet med tvilsomme forutsetninger om holisme og integrasjon. Et viktig poeng er at det er variasjon og uenighet innad i en kultur og at en kultur ikke er noe lukket univers. Dette er imidlertid ikke til hinder for kulturell grensedragning. Etnisitet er følgelig relasjonelt fundert, altså et grensedragningsfenomen, og ikke en egenskap ved kulturen. Men når grensene først er dratt, begynner de å virke, og grensene naturaliseres gradvis. Med referanse til Gellner, skriver Hastrup at de minste kulturforskjeller kan brukes til å skape maksimal distinksjon. Slik vil selv små kulturforskjeller kunne bidra til ekskludering.

Relasjonsperspektivet er altså framtreddende i samfunnsvitenskapelig kulturforståelse også. Kapittel 2 i Eriksens (2010) bok *Samfunn* har rett og slett tittelen *Det relasjonelle*. Kapitlet dreier seg mye om grupperelasjoner, som relasjonen mellom norske muslimer og etniske nordmenn, men han fokuserer også på at gruppeidentitet kan dreie seg om relasjonell posisjonering i form av både kontrastering og matching. Slik sett er gruppeidentitet en relasjonell konstruksjon. Eriksens forståelse av enkeltindivider er ikke like eksplisitt formulert, men i kapittelåpningen sier han at ingen er uenig i at identitet er relasjonell, og framhever den enkeltes individualitet og at personer er forskjellige fra hverandre. Han fortsetter: "men ettersom de er forskjellige fra hverandre på ulike måter, fremstår de som ulike og unike på forskjellige måter når de relaterer seg til ulike unike andre" (Eriksen, 2010, s. 42).

Eriksen tar også opp et annet viktig poeng i inkluderingsammenheng. Ulike kategoriseringssystemer behandles ikke alltid som likeverdige. Med henvisning

til Skjeie stiller han spørsmålstegen ved privilegering av religiøs identitet på bekostning av andre identiteter, som for eksempel kjønn. I lys av offentlige støt-teordninger kan det synes som om trosfrihet tillegges større verdi enn likestilling. Det er derfor verdt å merke seg at det fins kategoriseringssystemer som ikke alltid er lette å kombinere.

Eriksen har selv ledet et større forskningsprosjekt i Groruddalen i Oslo (Alghasi, Eide & Eriksen, 2012). En av utfordringene i prosjektet dreier seg om klassifisering av lokale utfordringer som utfordringer relatert til kultur og kultur mangfold eller til klasse og klasseforskjeller. Logisk sett burde disse to klassifiseringssystemene kunne la seg kombinere, men i gitte konkrete sammenhenger synes det likevel problematisk. Noe av utfordringa dreier seg om at kultur og kultur mangfold legger helt andre verdimeslige føringer for samfunnsdebatt enn klasse og klasseforskjeller. Forskjellen synes å være at kulturforskjeller kan forsvares som berikende, mens klasseforskjeller kan angripes som urettferdig. Om man snakker om lokale utfordringer som relatert til kultur eller sosial klasse, vil derfor kunne henge sammen med hva slags klassifiseringssystem man benytter seg av, men også med hva slags lokale erfaringer man har, og om man er positivt eller negativt innstilt til lokale forhold.

Når det dreier seg om grensdragning og problematiske kombinasjoner, er betegnelsen *flerkulturell* spesielt utfordrende. Slik flertallsbruk av kulturbegrepet antyder noe om at noen mennesker har flere kulturer enn andre, og at de bærer atskilte kulturer med seg som personlige egenskaper. Slik forstås kultur som noe som karakteriserer individet og som kan danne grunnlag for kategorisering.

I et moderne, flerkulturelt samfunn er det imidlertid vanskelig å operere med entydige kulturelle tilhørighetsforhold. Dette er noe av grunnen til at det ofte anvendes såkalte bindestreksbetegnelser som norsk-amerikaner og norsk-marokkaner. Slik tydeliggjøres det at den eller de personene det snakkes om har tilhørighet i to kulturer. Men vi har fortsatt med kultur som noe som kan telles å gjøre, og som kan knyttes til individer og følgelig danne grunnlag for kategorisering.

Det problematiske i dette har mer med den underliggende kulturforståelsen enn gruppebetegnelsene å gjøre. Ifølge Eriksen (1994) er ikke kulturer udelelige pakker av skikk og bruk. Hvis vi derimot forstår kultur som det som gjør kommunikasjon mulig, er det umulig å bøye ordet kultur i flertall, fortsetter han. Hvis kulturer ikke er lukkede univers, og vi legger til at kulturer også rommer mangfold og konflikt, blir bruken av betegnelsen flerkulturell og av alle bindestreksbetegnelsene derfor problematisk. Denne flertallsbruken av kulturbegrepet antyder som nevnt at flerkulturell, eller tokulturell, er noe man kan være, en egenskap, kvalitet eller et kjennetegn ved et individ eller en gruppe

individer. Men hvis kultur er et relasjonsbegrep som har med grensedragning, kontrastering og distinksjoner å gjøre, utfordres nettopp den essensialistiske kulturforståelsen som indikeres med de ulike bindestreksbetegnelser og med betegnelsen flerkulturell.

Individuelle og kollektive rettigheter

Kan kategorisering ha noen positive konsekvenser? Noe av det som gjør kategorisering så utfordrende, er at det fins kategorier som utløser rettigheter. Kategorisering kan derfor bli et spørsmål om tilgang til anerkjennelse, støtte, ressurser og muligheter. Å bli klassifisert som statsborger innebærer for eksempel å bli anerkjent som medborger og få tilgang til ulike statsborgerlige rettigheter, både sivile, politiske og sosiale (Marshall & Bottomore, 1992). Tilsvarende vil det å bli kategorisert som menneske med funksjonshemming, kunne utløse ulike ytelser som for eksempel rett til spesialundervisning, tilbud om hjelpemidler og tilgang til bestemte parkeringsplasser. I begge disse tilfellene dreier det seg om individuelle rettigheter.

Statsborgerskap dreier seg om like rettigheter og å bli anerkjent på linje med alle andre borgere i landet, mens det å bli kategorisert som funksjonshemmet dreier seg om å bli anerkjent som spesielt behovstrengende. Det siste representerer et tveegget sverd: På den ene siden særskilte rettigheter og velferdsgoder, og på den andre siden risikoen for å bli betraktet som "annerledes". I dette ligger det en spenning mellom bruk av betegnelsen funksjonshemmet som en slags velferdsstatlig konstruksjon og en potensielt stigmatiserende posisjon.

Menneskerettighetene assosieres med en grunnleggende respekt for enkeltindivider. Ikke desto mindre har det i menneskerettighetssammenheng også vært en viss vektlegging av grupperettigheter (Elliot, 2014). FNs vedtak av erklæring for urfolks rettigheter i 2007 er et eksempel. I denne erklæringen slås det fast at urfolk har rett til å bestå som eget folk, noe som blant annet innebærer en kollektiv rett til å ta vare på sitt språk og sin kultur. Sammenligner vi med FNs konvensjon om barnets rettigheter av 1989, ser vi en interessant forskjell: Barnekonvensjonen tar sikte på å beskytte det enkelte barn, ikke barn som et særskilt "folk" eller som en særegen gruppe.

Vi finner også noe av den samme spenningen i den norske Opplæringslova. Kapittel 6 har tittelen *Samisk opplæring*. Kapitlet slår blant annet fast at samer i grunnskolealder har rett til opplæring i samisk og innvilger Sametinget rett til å gi forskrift om opplæring i samisk språk. Sammenligner vi med §2-8 med tittelen *Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter*, ser vi en interessant forskjell: Mens samer innvilges en ubetinget rett som urbefolkning, innvilges det som

omtales som elever fra språklige minoriteter bare en betinget rett som enkeltelever, ikke som tilhørende kategorien språklige minoriteter. Opplæringslovas §2-7 handler om finskopplæring for elever med kvensk-finsk bakgrunn. Fordi kvenene er kategorisert som nasjonal minoritet, innvilges de også visse grupperettigheter.

Denne forskjellen mellom ulike grupper, eller minoritetskategorier, er minoritetspolitisk begrunnet, ikke pedagogisk: Den norske staten har påtatt seg spesielle forpliktelser overfor samene som et kolonialisert urfolk. Samene har derfor sterkere gruppevern enn andre språklige og kulturelle minoriteter. Å bli kategorisert som same innebærer følgelig å bli anerkjent som del av en urbefolkning med helt spesielle rettigheter.

Elever med innvandrerbakgrunn har selvsagt den samme retten til tilpasset opplæring som alle andre norske elever, og for noen elever vil denne universelle retten medføre rett til særskilt språkopplæring (særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring). Men denne retten gjelder bare "om nødvendig", som loven formulerer det. Ut over dette, overlates det til de ulike innvandrergruppene å ta vare på sin egen kultur og identitet. Slik rangerer Opplæringslova ulike minoritetsgrupper i et minoritetshierarki med samer på toppen, nasjonale minoriteter i et mellomstykke og innvandra minoriteter på bunnen (Morken, 2009). Å bli kategorisert som elev med innvandrerbakgrunn utløser ikke spesielle rettigheter. En spennende tanke, er om noen av dagens innvandrergrupper vil kunne gjøre krav på å bli kategorisert og anerkjente som nasjonale minoriteter, og få lovfestet visse begrensede grupperettigheter, i takt med at de utvikler historisk tilknytning til landet.

I denne sammenhengen er det også interessant å sammenligne med Opplæringslovas §5-1 *Rett til spesialundervisning*. Ut fra denne paragrafen har elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning. Ved vurdering av elevens opplæringstilbud, skal det legges vekt på elevens utviklingsutsikter og blant annet undervisningsutbytte i forhold til andre elever. Men vurderinga synes helt og holdent å dreie seg om hva som tjener eleven som enkeltelev, ikke hva som tjener den kategorien eller gruppa som eleven eventuelt måtte plasseres i. Det er videre verdt å poengtere at Opplæringslova ikke viser til diagnoser eller lærevansker, bare til elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Diagnostisering og kategorisering av lærevansker er altså ikke en forutsetning for spesialundervisning i henhold til Opplæringslova.

Multikulturalisme

Multikulturalismen er verdt en diskusjon i denne sammenhengen. Begrepet multikulturalisme kan brukes beskrivende for å karakterisere et flerkulturelt miljø eller et flerkulturelt samfunn, men det kan også assosieres med en ideologi basert på ukritisk verdirelativisme (Eide & Eriksen, 2012), og med en ideologi som går inn for offentlig beskyttelse av kulturelle særtrekk hos minoriteter (Eriksen, 1994). I dette ligger det vektlegging av kulturforskjeller på gruppenivå og en kategorisering som tar gitte kulturelle kategorier for gitt. Den ideologiske multikulturalismen innebærer grupperettigheter og en form for minoritetsvern som ifølge Eriksen kan bli en tvangstrøye for mange av dem som faller innenfor minoritetsgrensene.

En viktig problemstilling i diskusjonen om multikulturalisme dreier seg om mennesker skal kategoriseres ut fra nedarvede tradisjoner, tilskrevne identiteter og fellesskap som de tilfeldigvis er født inn i, eller om de skal forstås som personer med mange tilknytninger og tilhørigheter som de selv er i stand til å prioritere og å velge mellom (Sen, 2006, s. 150).

Hvis vi er opptatt av frihet som demokratisk verdi, må folk ha mulighet til å velge, også når det gjelder på områder som har med kultur å gjøre. Forutsatt at lover og menneskerettigheter respekteres, bør det selvsagt legges til rette for at folk kan få velge å praktisere "sine egen" kultur. Men å ha kulturell tilhørighet, eller det å være født inn i en kultur, er ikke det samme som å ha kulturell frihet, eller som Amartya Sen uttrykker det: "Being born in a particular culture is obviously not an exercise of cultural liberty" (Sen, 2006, s. 116). Folk må derfor ha mulighet til å foreta kulturelle valg, til å velge andre levemåter en den de er født inn i.

Amartya Sen (2006) spør om multikulturalisme ikke dreier seg om mer enn toleranse for kulturmangfold, og skiller mellom multikulturalisme og plural monokulturalisme. Videre spør han: "Does the existence of a diversity of cultures, which might pass each other like ships in the night, count as a successful case of multiculturalism?" (Sen, 2006, s. 156). Han mener at mye prat om multikulturalisme, ofte bare er en unnskyldning for plural monokulturalisme. Han eksemplifiserer med konservative foreldre som forsøker å forhindre ungdommer i å gå ut og date dem de ønsker. Med dette bidrar de til plural monokulturalisme. Multikulturalister som forsvarer dette med henvisning til kulturelle tradisjoner, gjør det på bekostning av ungdommenes egen kulturelle frihet.

Multikulturalisme som ideologi dreier seg altså om å legge kulturell kategorisering til grunn for en samfunnsmodell og for et ideal om hvordan samfunnet bør innrettes. Ved å gjøre grupper til rettssubjekter, står multikulturalismen i fare for å begrense enkeltindividers rettigheter. En innvending mot multikulturalismen

er at det flerkulturelle samfunns utfordringer ikke lar seg forstå og håndtere ved at mennesker kategoriseres ut fra kulturell tilhørighet, og at slik kategorisering kommer i konflikt med idealet om en nasjon bestående av likeverdige medborgere (Morken, 1999). Det er verdt å merke seg at den aktuelle kritikken mot multikulturalisme, ikke avviser muligheten for fellesskap mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn, men snarere motsetter seg utstrakt kulturell kategorisering.

Fellesskap

Mennesket er et sosialt vesen og mange av de kategoriene menneskene inndeles i, viser til grupperinger og ulike former for sosiale fellesskap. Dette gjelder for eksempel når det dreier seg om nasjonalitet, etnisitet, religion og språk. På disse områdene grupperer og identifiserer menneskene seg selv og andre ut fra blant annet politiske, kulturelle, religiøse og språklige kjennetegn. Men hvor selvfølgelig er slik kategorisering?

Debatten om multikulturalisme dreier seg blant annet om verdien av ulike former for fellesskap. Mennesker formes og opplever tilhørighet i fellesskap med andre mennesker. Fellesskap er derfor et viktig, men også verdiladet og mangetydig begrep. I følge Per Schultz Jørgensen (2010) er ordet fellesskap et av de viktigste plussordene våre, et begrep som inngår i politisk retorikk både på høyresiden og venstreside i politikken. Det kan derfor fornemmes en viss inflasjon i bruken av ordet fellesskap. Jørgensen spør imidlertid om det alltid snakkes om det samme fellesskapet, og om fellesskap er noe man i vår tid kan ta for gitt. Dett betyr ikke at fellesskap er blitt mindre viktig, men at det er blitt mindre selvfølgelig for oss: "Vi er bevidste om fællesskab, vi forholder oss til det, vi vælger det – og vi vælger det fra" (Jørgensen, 2010, s. 26). I moderne, individualistiske samfunn oppleves ikke fellesskap som noe naturgitt, men som noe vi utfordres til å skape selv. Noen makter utfordringen, men ikke alle (ibid.).

Hva menes med fellesskap? I samfunnsvitenskapene har en vært opptatt av fellesskap både som samfunn, eller nasjon, og som mindre og mer konkrete fellesskap med personlige relasjoner mellom gruppemedlemmene, gjerne med lokal forankring. Multikulturalismen har et ideal om fellesskap på begge disse to nivåene, både felles rammer og trygging av kultur mangfold innenfor et større nasjonalt fellesskap og tilrettelegging for at ulike kulturelle grupper skal kunne bestå som grunnlag for identitet og tilhørighet.

Men er ikke fellesskap mer enn en tilfeldig samling mennesker? Folk er felles om noe som dreier seg om mer enn enkeltindivider. Jørgensen (2010) snakker om dette "mer enn" som en fornemmelse av fellesskap som antar karakteren av noe metafysisk. Og kanskje er det nettopp her noe av utfordringen for både

multikulturalismen, sosial kategorisering og en del forestillinger om fellesskap ligger, som en spenning mellom enkeltindivider og det overindividuelle? Arne Johan Vetlesen (2009) argumenterer for at fellesskap i individualismens tidsalder må forstås med individet som utgangspunkt: "individet som den som har anledning til, eller krever å få anledning til å ta stilling til hva slags fellesskap det ønsker å delta i" (Vetlesen, 2009, s. 19). Hans tese er at eksisterende fellesskap, er individualitetens fiende og ikke dens positive mulighetsbetingelse.

Fellesskap og de kategoriene som knyttes til ulike fellesskapsformer kan slik sett sies å utfordres. Jeg vil særlig framheve tre utfordringer: For det første utfordres forestillingen om lokale og lokalt forankrede fellesskap av translokale og transnasjonale mekanismer. For det andre utfordres forestillingen om fellesskap som enighet og verdifellesskap av demokratiske verdier og forskjellige interne posisjoneringer innen det som omtales som fellesskap. For det tredje utfordres forestillingen om identitet basert på bare en måte å kategorisere på. Samlet bidrar disse utfordringene til å underminere noe av grunnlaget for en del etablerte sosiale kategoriseringsmåter.

Globografi

Hvor selvfølgelig er det å ha en lokal, stedsbasert tilhørighet? Innen samfunnsvitenskapelig forskning om kultur og kulturelt mangfold skrives det om transnasjonalisme (Vertovec, 2009), og om hvordan sosialt liv blir løsrevet fra sin lokale, stedlige kontekst, om frakobling (Eriksen, 2008), men også om motreaksjoner og tilbakekoblingsforsøk i form av identitetspolitikk og lokal mobilisering (ibid.). For å forstå folk og samfunn, introduserer derfor Hans Erik Næss (2014) flerlokalitetsforskning som egen metoderetning.

I *Globografi* presenterer Næss (2014) globografi som en særegen variant av etnografisk metode, med vekt på blant annet translokalt feltarbeid. I en globaliserende verden er folk, samfunn og kulturer flettet sammen på andre måter enn før. Lokale kontekster lar seg ikke lenger skille fra globale kontekster og folks "naturlige omgivelser" lar seg ikke lokalisere til bestemte lokaliteter. Dette betyr ikke nødvendigvis at kulturforskjeller utviskes og lokalsamfunn forsvinner, men at globale og lokale krefter virker sammen (glokalisering), kulturer påvirker hverandre og lokalsamfunn veves inn i verdenssamfunn. Mennesker og samfunn må derfor studeres som relasjon mellom globale og lokale krefter. Fordi ulike lokaliteter, eller steder, er forbundet med hverandre, innebærer dette også å studere relasjonen mellom ulike lokaliteter. I forlengelsen av Næss bok, er det også relevant å spørre om fenomener som inkludering og ekskludering også løsrives fra en gitt og stedlig kontekst slik at de må studeres translokalt, altså på tvers av lokaliteter.

Jeg leser *Globografi* (Næss, 2014) med begrepene relasjonell og kategoriserende mangfoldstilnærming i bakhodet. Den globaliserende verden kan oppfattes som kompleks og vanskelig både å studere og forholde seg til. Men den innebærer også en viss forenkling: Verdens forskjellighet og mangfold kommer til oss og kulturforskjeller er blitt en del av vårt nærmiljø. Men dermed utfordres mange av de etablerte begrepene som kobler levemåte, identitet og tilhørighet til sted: Kultur, identitet og tilhørighet kan løsrives fra bosted, og det er ikke gitt at samfunnsfaglige begreper som stat, samfunn, nasjon og kultur kaster lys over moderne menneskers leve- og tenkemåte. For at ikke empirien skal tilpasses analyseapparatet, er det viktig med en viss skepsis til at slike begreper får utgjøre det analytiske utgangspunktet for kategorisering av vår tids mennesker.

I en moderne translokal virkelighet foretar menneskene en rekke valg. Valgene gjelder selvfølgelig flytting, bosted og yrke, men valgene dreier seg også om hvem vi er eller hvem vi skal være, altså om identitet, kultur, fellesskap, tilhørighet og tilknytning til lokalsamfunnet. Jørgensen (2010) skriver for eksempel om valgte fellesskap og om fellesskap på internett. Sted, og kategorisering ut fra bosted eller steds plassering, må derfor ikke skygge for kategorisering ut fra personlige preferanser, interesser og valgte tilknytningsformer. Grupper som tidligere var knyttet til bestemte lokaliteter vil tilsvarende kunne løsrives fra sin stedstilknytning, men fortsatt bestå som translokal grupper, og innfri mellommenneskelige forpliktelser over store avstander. Dette byr på utfordringer både når det gjelder begreper og virkelighetsforståelse, så vel som forskningsmetode: Hvordan forstå det globale i det lokale og det lokale i det globale?

Uenighetsfellesskap

Er enighet en forutsetning for fellesskap? I boken *Uenighetsfellesskap* kritiserer Lars Laird Iversen (2014) forestillingen om at fellesskap forutsetter delte verdier. Han mener felles problemer og diskusjonsarenaer også kan være grunnlag for fellesskap, og er skeptisk til kulturalisering og religionifisering av sosial identitet. Han lanserer derfor begrepet "uenighetsfellesskap" med følgende deskriptive minimumsdefinisjon: "Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring" (Iversen, 2014, s. 12).

Iversen bruker skolen som et eksempel på uenighetsfellesskap. Skolen er en viktig samfunnsarena, skoleklasser er alltid mangfoldige og alle mener at norsk skole må forholde seg til verdier. Ifølge Iversen (2014, s. 63f) har skolens læreplaner bidratt til å utvikle forestillingen om delte verdier som samfunnets lim: På 1970-tallet var begrunnelsen for verdiformidling knyttet til etikk og elevenes

refleksjonsevne, mens den på 1990-tallet var endret til å dreie seg om identitet, om verdier og vår nasjonale identitet. Slik ble opplysningsidealer avløst av mer "kommunitaristisk" inspirerte idealer. Fragmentert identitet ble ansett som negativt, også i møte med andre kulturer: Man måtte være trygg på sin egen kultur for å kunne gå i dialog med andre. For at et flerkulturelt samfunn skulle fungere, gjaldt det derfor å styrke hver enkelt kulturell gruppe. Slik sett har vi derfor med en "multikommunitaristisk" samfunnsmodell å gjøre.

Iversen har gjort egne klasseromsobservasjoner. Lærerne han observerte var ikke spesielt opptatt av å formidle verdier fra tradisjoner som elevene skulle identifisere seg med. Derimot la de til rette for gode diskusjoner og for at klassene skulle være gode uenighetsfellesskap. Selv om elevene ikke delte felles verdier, fungerte klassene som arenaer der elever med forskjellig bakgrunn diskuterte livlig. Slik fungerte skolen som treningsarena for demokrati og uenighetsfellesskap. Slik kan elever som kategoriseres ulikt med hensyn til livssyn, kultur og interesser kunne ta del i samme fellesskap. Å studere et slikt fellesskap blir å studere relasjoner, kompleksitet og mangfold, ikke livsformer, verdifellesskap eller felles identiteter. Noe av poenget er å overskride, eller komme forbi, en fastlåst kategorisering av elever.

Identitet

Er fragmenterte identiteter bare negativt? I samfunnsvitenskapene opererer man med begreper som for eksempel kjønnsidentitet og kulturell identitet. Å kunne opprettholde sin kulturelle identitet oppfattes gjerne som en forutsetning for inkludering: Utviskes identitet og særpreg, snakkes det om assimilering (Eriksen & Sajjad, 2006; Morken, 2012a). I spesialpedagogikken er holdningen imidlertid litt annerledes: En ser det ikke nødvendigvis som et mål at mennesker med funksjonshemming skal identifisere seg med funksjonshemmingen eller med andre mennesker med samme funksjonshemming. Det kan imidlertid argumenteres for at man både innenfor samfunnsvitenskapene og spesialpedagogikken har en tendens til å overse noe av det mangfoldet som utgjør et individs sosiale identitet.

Amartya Sen (2006) tar opp denne problematikken med kulturelt og religiøst mangfold som utgangspunkt. I *Identity and Violence*, med undertittelen *The Illusion of Destiny*, gjør han et hovedpoeng av at vi alle er forskjellige på mange forskjellige måter og at det derfor er mange måter å kategorisere seg selv på, at det er flere måter forstå seg selv, sin egen tilhørighet og sin egen identitet på: "There are a great variety of categories to which we simultaneously belong" (Sen, 2006, s. 19). Vi inngår i mange grupper og har tilhørighet i ulike fellesskap. Sen forkaster derfor både den økonomiske reduksjonismens neglisjering av sosial identitet og

gruppetilhørighet, så vel som kommunitaristenes og enkelte kulturteoretikers tendens til å dele inn folk i sivilisasjoner og kulturer. Tendensen til å forstå seg selv og andre i lys av utelukkende et eneste identitetsforhold, ser han derfor som både forfeilet og konfliktskapende.

Noen identiteter utelukker hverandre, men ikke alle. Sen (2006) skiller derfor mellom *contrasting* og *noncontrasting identities* (s. 28). Ulike nasjonale identiteter tenderer til å utelukke hverandre, og det samme gjør ulike religiøse identiteter. Men verken nasjonale identiteter eller religiøse identiteter utelukker identiteter basert på andre klassifiseringsmåter, som for eksempel yrke, klasse og kjønn. Utfordringen er at mennesker må kunne leve sammen selv om de har ulike identiteter. Løsningen synes nettopp å ligge at vi har mange identiteter, i at vi er forskjellige på mange forskjellige måter: "the main hope of harmony in our troubled world lies in the plurality of our identities" (Sen, 2006, s. 16). Poenget er at vi har en identitet felles med noen, en annen med andre, og at forskjellene mellom oss ikke kan reduseres til en enkelt måte å kategorisere eller dele inn mennesker på. Slik kan splittelse langs med en identitetsgrense, med utgangspunkt i en enkelt identitetskategori, unngås. Sagt på en annen måte, må vi ikke kategorisere oss selv og andre ut fra bare en eneste kategoriseringsmåte.

Overført til spesialpedagogikk, vil dette bety at utfordringen ikke så mye dreier seg om diagnosene og de spesialpedagogiske kategoriseringsmåtene som sådan, men mer om fraværet av andre måter å forstå eleven på. Det er når det kategoriske perspektivet (Hausstätter, 2008), ikke balanseres med andre perspektiver, vi risikerer stigmatisering. Når elever ikke tillates andre identiteter enn de som knyttes til spesialpedagogiske kategorier, vanskeliggjøres arbeidet for inkludering.

Sen (2006) introduserer samtidig bruk av flere kategoriseringssystemer som metode til å redusere konflikter og spenninger. Tidligere i artikkelen er det antydnet at flerdimensjonal kategorisering representerer flerdimensjonal reduksjonisme. Men Sen skriver om hvordan folk forstår seg selv, ikke om hvordan de blir kategorisert utenfra av fagfolk. Dette er et viktig poeng, som gjør at det som tidligere er sagt om samtidig bruk av flere kategoriseringssystemer, ikke uten videre treffer Sens identitetsforståelse. I tillegg er det verdt å spørre om kategorisering kan bli så finmasket at enkeltkategoriene blir betydningsløse. Spissformulert: Kan vi kategorisere oss vekk fra kategoriene?

Avslutning

Inkludering og ekskludering dreier seg blant annet om hvordan vi kategoriserer oss selv og andre. Å bli definert av andre, satt i bås, innebærer ofte det Hundeide

(2008) kaller "falsk posisjonering" Dette kan forstås som å tilskrives en identitet ved å kategoriseres og plasseres i en posisjon en ikke fullt ut identifiserer seg med. Noen ganger kan slik kategorisering være nødvendig, men det må gjøres med forsiktighet og med visshet om at den eller de som kategoriseres representerer langt mer enn enkle kategorier.

Kategorier representerer taleposisjoner, og det som sies blandes ofte sammen med hvem som snakker. Når et menneske med funksjonshemning snakker, har vi lett for å forstå det som sies ut fra vedkommendes situasjon som funksjonshemmet. Tilsvarende vil et menneske med en annen kulturbakgrunn enn vår egen, lett oppfattes som representant for en annen kultur. Slik kan kategoriene komme til å klebe seg til dem som snakker. I den grad mennesker med funksjonshemning og mennesker med en annen kulturbakgrunn enn majoriteten, er marginalisert i storsamfunnet, tildeles de dermed også en marginalisert taleposisjon. Vi kan velge å se dette som en barriere på veien mot full inkludering, og som et demokratiproblem og et hinder for likeverdig medborgerskap.

I denne artikkelen har jeg tatt opp kategoriseringsproblemet i ulike sammenhenger. Kategoriseringsutfordringene i spesialpedagogikken og innenfor det som har med flerkulturalitet å gjøre, kan være forskjellige, men har også noen likheter. Faren for at levende mennesker reduseres til kategorier er en felles utfordring. I inkluderingsammenheng dreier dette seg blant annet om faren for å overse betydningen av individuelle forutsetninger og personlige preferanser. Det ligger også en betydelig utfordring i at kategoriene fungerer som merkelapper på mennesker i sammenhenger der de er irrelevante eller overflødige. Slik vil kategoriene kunne bidra til grensedragnings og stengsler mellom mennesker.

Referencer

- Alghasi, S., Eide, E. & Eriksen, T.H.** (red). (2012). *Den globale drabantbyen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Baca, L.M. & Cervantes, H.T.** (2004). *The Bilingual Special Education Interface*. New Jersey: Pearson.
- Barth, F.** (1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christie, N.** (2009). *Små ord for store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D.** (2007). *Interseksjonalitet*. Malmø: Liber.
- Eide, E. & Eriksen, T.H.** (2012). Innledning: Den flerstemte drabantbyen. I: S. Alghasi, E. Eide & T.H. Eriksen (red), *Den globale drabantbyen* (s. 7-14). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elliot, M.A.** (2014). The Institutionalization of Human Rights and its Discontents: A World Cultural Perspective. *Cultural Sociology* 8(4), 407-425.

- Eriksen, T.H.** (1994). *Kulturelle veikryss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T.H.** (2008). *Globalisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T.H.** (2010). *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T.H. & Sajjad, T.A.** (2006). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goffman, E.** (1975). *Stigma*. Copenhagen: Gyldendals samfunsbibliotek.
- Hastrup, K.** (2004). *Det fleksible fællesskab*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hausstätter, R.S.** (2008). Utdanning til hvilket formål. *Spesialpedagogikk* 2008(3), 16-20.
- Hundeide, K.** (2003). *Barns livsverden*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hundeide, K.** (2008). Det intersubjektive rom og konstruksjon av svikt og tapere. I: I.V. Bele (red), *Språkvansker* (s. 165-186). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Iversen, L.L.** (2014). *Uenighetfelleskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, P.S.** (2010). Fællesskab i forandring. I: U. Liberg & S. Schou (red), *Fællesskab i forskellighed* (s. 25-50). København: Akademisk Forlag.
- Marks, D.** (1999). *Disability*. London: Routledge.
- Marshall, T.H. & Bottomore, T.** (1992). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press.
- Morken, I.** (1999). Innvandrere som medborgere eller fremmedkulturelle. *Nordisk Udkast*, 27(december 1999), 69-82.
- Morken, I.** (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I: E.L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I.** (2012 A). *Normalitet og avvik*. Oslo: Cappelen Damm.
- Morken, I.** (2012 B). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I: E. Befring & R. Tangen (red), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Næss, H.E.** (2014). *Globografi*. Oslo: Cappelen Damm.
- Persson, B.** (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunnskap*. Stockholm: Liber.
- Sen, A.** (2006). *Identity and Violence*. London: Penguin Books.
- Tøssebro, J.** (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vertovec, S.V.** (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.
- Vetlesen, A.J.** (2009). Fellesskap i individualismens tidsalder. I H.E. Nafstad & R.M. Blakar (red.), *Fellesskap og individualisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

English summary

Problematizing Categorisation

People categorise and are categorised. When they categorise, they both include and exclude: some people are placed in a certain category, or in a certain group, and others are excluded. This implies that categories and categorisation are an important topic within different fields of inclusion.

In this article, questions related to categorisation are discussed, both within the field of special needs education and the field of cultural diversity. The consequences of reducing diverse individuals to simple categories are problematised. There are different systems of categorisation: In the field of special needs education, professionals categorise pupils according to different diagnoses and learning disabilities. In the field of cultural diversity, people are categorised and divided into different cultures and ethnicities. When we talk about inclusion and exclusion, categorisation is therefore an important topic, both in the field of special needs education and within multicultural contexts.

Every individual is more than any given diagnosis, and much more than ascribed cultural categories. Diverse individuals are also much more than simple identities. In this article, the problem of categorisation is not seen as a primarily terminological problem, but as a problem of reductionism and of not paying enough attention to the individual's diversity and to social relations. In this way, categorisation implies a serious dilemma and a great challenge to inclusion.

Keywords: categorisation, communities of disagreement, globography, identity, inclusion, multiculturalism, relational understanding, special needs education.

Grønlænderes og minoriteters kulturarv i den statslige skole- og erindringspolitik – fra inklusion til forglemmelse

Af Claus Haas

Resumé

Folkeskolen skal inkludere et stigende antal børn og unge, hvis identiteter er rundet af andre kulturer og etniciteter end dansk. Spørgsmålet er, om dette forhold også skal komme til udtryk i skolens officielle faglige curriculum? Skal minoriteters kulturarv fx inkluderes i skolens offentlige erindringspolitik? Dvs. i de måder hvorpå etniske minoriteters kulturarv – i form af historier, erindringer, symboler og traditioner – bliver inkluderet i skolens offentlige narrativer om samfundets identitetsbærende 'vi'. En minoritet – grønlænderne – har på forskellig vis været en del af den danske statsdannelse i ca. 300 år. Man skulle tro, at grønlænderes kulturarv på en eller anden måde er inkluderet i folkeskolens kulturbærende fag. Men er det tilfældet? Det afdækker jeg nedenfor, med vægten i analysen på historiefaget. Har den danske stat tildelt grønlænderes kulturarv en plads i det officielle historiecurriculum for folkeskolen inden for de sidste ca. 35 år? Altså i den periode, hvor grønlændere har fået tildelt/tiltaget sig stadig mere omfattende politisk og kulturel autonomi i forhold til den tidlige danske kolonimagt – først i kraft af hjemmestyreordningen fra 1979, og senere i kraft af selvstyreordningen fra 2009. Svaret er indikeret i artiklens titel. Sagen stiller sig imidlertid ikke meget

anderledes, hvis man inddrager skolens øvrige fag. Analysens perspektiv peger ud over en snæver fagdidaktisk sammenhæng, og – som jeg ser det – langt ud over spørgsmålet om grønlanderes kulturarv. Jeg søger også at besvare følgende problemstilling: Hvorfor er et etnisk minoritetsperspektiv ekskluderet i den seneste skolereform, og i folkeskolens faglige curriculum, hvor 'inklusion' i øvrigt er et nøglebegreb? Svaret på det spørgsmål peger bl.a. på et prekært forhold i den måde, hvorpå man med inspiration fra den canadiske delstat Ontario skrev inklusion ind i den pågående reform af folkeskolen.

Nøgleord: inklusion, kulturarv, historieundervisning, erindringspolitik, grønlandere, etniske minoriteter.

Forsoning som erindringspolitik

Den 26. marts 2013 gik tre partier sammen om at danne regering i Grønland. Partierne Siumut, Atassut og Parti Inuit indgik en koalitionsaftale – dvs. et dokument, der opregnede hovedlinjerne for partiernes regeringsamarbejde. Aftalen kom til at hedde *Et samlet land – et samlet folk*. Heri nævntes regeringspartierne intentioner i forhold til mange traditionelle politikområder – økonomi, udenrigspolitik, fiskeri, bolig, uddannelse, kultur osv. På de allersidste linjer i aftalen kunne man under overskriften "Om kolonitidens indvirkning" læse følgende:

For at lægge afstand til koloniseringen af vort land, er det nødvendigt, at der finder forsoning og tilgivelser sted. Der udarbejdes en handlingsplan for dette. (Et samlet land – et samlet folk. Koalitionsaftale. 2013-2017, 2013, s. 13)

Der var tale om et hidtil uset initiativ i det grønlandske selvstyres historie. Det blev senere udmøntet i *Grønlands Forsoningskommission*. I forsoningskommissionens kommissorium står der bl.a.:

Grønland er en tidligere koloni, der med grundlovsændringen i 1953 fik ændret status og blev en del af Rigsfællesskabet. Grønland har siden udviklet sig til at blive et selvstyrende land ... Det grønlandske samfunds udvikling er i høj grad præget af et tankesæt, der er en direkte følge af kolonihistorien. Det har sat sig præg på folket og samfundets udvikling. Det grønlandske folk har et fælles ansvar for at bidrage til en positiv udvikling; i et mangfoldigt samfund skal der herske respekt for borgernes erindringer og opfattelser af begivenheder, historiske handlinger og beslutninger gennem tiden. Det er vigtigt at diskutere disse forhold og skabe forståelse for deres betydning for nutidens samfundsforhold samt folks levevilkår – til gavn for den enkelte og det grønlandske folks selvbevidsthed ... Forsoningsprocessen skal bidrage til at viden om samfundsforhold og forståelse borgerne imellem forøges.

En større bevidsthed om eget udgangspunkt giver en forbedret mulighed for et inkluderende og respektfuldt samfund og en tryk udvikling ... Kommissionen skal iværksætte aktiviteter, der skal afdække kultur- og samfundsmæssige udfordringer i samfundet, der afstedkommer spændingsforhold som følge af den koloniale arv” (Grønlandsudvalget, 2013)

I kommissoriet hævdede man, at det grønlandske samfund fortsat er præget af fortiden som dansk koloni. Det skulle der gøres noget ved. Formålet hermed var ganske omfattende. Forsoningen med den koloniale fortid skal fremme et respektfuldt, inkluderende og mangfoldigt samfund. Og intet mindre end det grønlandske folks selvbevidsthed skal styrkes. Med andre ord – den grønlandske befolknings kollektive identitet som nationalt fællesskab var på dagsordenen. Det turde være oplagt, at den danske stat – den tidligere kolonimagt – blev involveret i projektet. Ideen om en forsoningsproces fik imidlertid en kølig modtagelse i den danske politiske elite. Den danske statsminister Helle Thorning Schmidt meddelte lakonisk, at ”Danmark ikke har behov for forsoning” (Gaardman, 2014). Hos kommissionsmedlem og historiker Jens Heinrich, faldt den udmelding ikke i god jord.

Denne afvisning er beklagelig, da et samarbejde ville kunne styrke fællesskabet, og afvisningen opfattes af mange som et tegn på manglende ligestilling. Grønlands historie er tæt forbundet med Danmark og vice versa. Forskellen er, at Danmark fylder meget i Grønlands udsyn på verden, mens Grønland fylder forbausende lidt i den danske bevidsthed. Afvisningen er et udtryk for en, i mine øjne, uberettiget skamfuldhed. Et punkt, hvor det ville klæde Danmark at deltage i Grønlands forsoningsproces, er den danske selvopfattelse. At skulle kigge på sig selv og anerkende, at man trods alt er tidligere kolonist, slavehandler og imperialist, strider imod den danske selvopfattelse. (Heinrich, 2014)

Jens Heinrich og det grønlandske selvstyre rejste en relevant faglig og politisk problemstilling: Hvordan kan et nationalt majoritetsfællesskab og en etnisk minoritet inden for den samme statsdannelse fortolke en fælles fortid med henblik på at forstå og skabe inklusion og sameksistens i nutiden og fremtiden? Det kan bl.a. ske ved, at det dominerende majoritetsfællesskab – i dette tilfælde bestående af en nation af etniske danskere – inkluderer en hidtil undertrykt, ekskluderet eller overset minoritet – i dette tilfælde grønlandere – i den offentlige erindringspolitik. Dvs. at man inkluderer og anerkender minoritetens kulturarv – i form af fx historier, erindringer, symboler og traditioner – som en central del af de offentlige narrativer om den danske statsdannelses identitetsbærende ’vi’. Man kan – som jeg ser det – fortolke det grønlandske initiativ om en forsoningskommission som et muligt bidrag til det.

Men inklusion af minoriteters kulturarv kan også ske på mange andre måder. Fx ved at majoritetsfællesskabet inkluderer grønlænderes og andre minoriteters kulturarv i det officielle faglige curriculum i majoritetsfællesskabets skole. Men er det sket i Danmark? Det er hovedtemaet i nærværende artikel. Den første problemstilling jeg søger at besvare nedenfor er følgende: Hvilken plads har den danske stat tildelt grønlænderes kulturarv i det officielle historiecurriculum i folkeskolen inden for de sidste ca. 35 år? Altså i den periode, hvor grønlændere har fået tildelt/tiltaget sig stadig mere omfattende politisk og kulturel autonomi i forhold til den tidlige danske kolonimagt – først i kraft af hjemmestyreordningen fra 1979, og senere i kraft af selvstyreordningen fra 2009.

Jeg lægger i analysen vægten på historiefaget. Faget har været underlagt flere revisioner end noget andet fag i folkeskolens faglige curriculum. Det er bl.a. sket – som jeg skal klarlægge nedenfor – fordi den danske stat har anset undervisning i historie som en central komponent i det løbende forsøg på at regulere befolkningens kulturarv og kollektive identitetsdannelse. Svaret på spørgsmålet er markeret i artiklens titel. Problemstillingen vedrører dog ikke alene – som jeg ser det – grønlænderes skæbne i historiefaget. Den vedrører tillige spørgsmålet om inklusion af et etnisk minoritetsperspektiv i folkeskolens faglige curriculum mere generelt. Jeg søger derfor også afslutningsvist at besvare følgende problemstilling: Hvorfor er et etnisk minoritetsperspektiv fraværende i den seneste skolereform, og i folkeskolens gældende faglige curriculum, hvor 'inklusion' i øvrigt er et nøglebegreb?

Inden jeg tager fat på den empiriske analyse, vil jeg kort redegøre for min forståelse af artiklens to nøglebegreber – kulturarv og erindringspolitik.

Begrebet kulturarv vedrører overordnet set et dobbeltsidet sagsforhold. Det vedrører på den ene side de kulturer, i forståelsen betydningsskabende praksisser, som på et givet tidspunkt anses for at være værd at bevare og overlevere fra generation til generation. Med betydningsdannende praksisser ("signifying practices") mener jeg de kulturer i form af sprog og andre symbolske repræsentationssystemer, der gør os i stand til at tillægge vores handlinger og virkeligheder betydning, eller mening, om man vil. At arve kulturer – forstået som at arve betydningsskabende praksisser – er noget alle mennesker har gjort til alle tider og alle steder. Det er et antropologisk, om end historisk stærkt variabelt, grundvilkår for menneske- og samfundsliv. Vi tilegner os og arver kulturer igennem de socialiserings- og læringsprocesser, som vi løbende indgår i. Både i og uden for det formelle uddannelsessystem.

Kulturarv forekommer imidlertid også i mere afgrænsede udgaver. Det sker, når nogen udvælger et udsnit af den samlede sum af kulturarv og tildeler dem en særlig betydning eller privilegeret status i nutiden og fremtiden. Det kan fx være

i form af immateriel kulturarv, som fx formidling af bestemte sprog, historier, fortællinger og erindringer, som tildeles en særlig status i skolens historieundervisning. Det kan også være i form af materiel kulturarv, som fx kunstværker, artefakter, bygninger, pladser, landskaber osv., som nogen finder har en særlig symbolsk værdi for eller i et fællesskab. Kulturarv er således både "et sagsforhold, der gennemstrømmer alle sider af menneske- og samfundsliv", og en privilegeret delmængde heraf.¹

Historieundervisning – og undervisning i alle kulturfag for dens sags skyld – kan vedrøre begge former for kulturarv. Erindringspolitik omhandler da statens, eller andre aktørers, udvælgelse af de former for kulturarv – fx historier, fortællinger, myter og erindringer – der skal have en privilegeret plads i skolens historiecurriculum, og følgelig hvilke der implicit eller eksplicit ikke skal have det. Det er ikke nødvendigvis et særligt kontroversielt sagsforhold. Den danske stat – ja alle stater for den sags skyld – har løbende forsøgt at påvirke befolkningens tilegnelse af kulturarv. Mere kontroversielt bliver dette ærinde, hvis man medtænker tre sagsforhold:

For det første, at statens erindringspolitik ikke alene omhandler læring om kulturarv i snæver historiefaglig, kundskabsmæssig forstand.² Historiefagets erindringspolitik er også middel til at påvirke elevernes – og dermed befolkningens – kollektive identiteter som samfundsmedlemmer. Statens erindringspolitik er følgelig også – som jeg skal vise nedenfor – identitetspolitik.³ For det andet er erindringspolitik blevet et mere komplekst anliggende, fordi den danske statsdannelse indeholder stadig flere virksomme erindringsfællesskaber. Det skyldes en tiltagende knopskydning af mere eller mindre sammenhængende og distinkte kulturelle minoritetsfællesskaber af etnisk religiøs og national karakter. Nogle af disse minoriteter – bl.a. grønlanderne – har levet inden for den danske statsdannelse i flere hundrede år. Andre er kommet til inden for de sidste ca. 40 år, i kølvandet på migrationsbevægelser. Danmark er følgelig ved at udvikle sig til en stadig mere flerkulturel statsdannelse. Men skal eller kan dette sagsforhold også inkluderes i historiefagets curriculum, ja i skolens faglige curriculum i det hele taget? Og her dukker det tredje komplicerende og prekære sagsforhold op. Hvordan kan skolen leve op til dens forpligtelse som en demokratisk lærings- og uddannelsesinstitution, hvis ikke minoriteters kulturarv tilkendes en plads i den offentlige skoles faglige curriculum?

Lad mig begynde med at klarlægge hvordan den faktiske normativitet har udviklet sig hvad angår grønlanderes og andre minoriteters kulturarv i folkeskolen formelle curriculum, sådan som dette har været udmøntet i faghæfterne for historie. På baggrund af denne analyse vil jeg trække tråde til den pågående skolereform, hvor inklusion er et nøglebegreb.

National afvikling og genrejsning

Skal vi forstå kulturelle in- og eksklusionsprocesser i det statslige historiecurriculum fra midten af 1970'erne og frem til i dag, er det formålstjenligt at starte noget længere tilbage. Fra slutningen af det 19. århundrede var det efterhånden en veletableret norm, at det statsdrevne historiecurriculum skulle fremme befolkningens kulturelle og sproglige nationalisering og homogenisering. En ofte anvendt illustration af det forhold er det Styhrske cirkulære, opkaldt efter kulturministeren, biskop H.V. Styhr, fra år 1900, der satte rammerne for historieundervisningen.

At fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom paa Eksempler, der henvender sig til Børnenes sædelige Værdsættelse og indvirke tilskyndende paa deres Villie, er Historien tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel. Igennem anskuelig og livlig Fortælling bør de historiske Personer og Begivenheder stilles Børnene for Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer. (Kirke- og undervisningsministeriet, 1900)

Perioden fra sidst i det 19. århundrede og nogle årtier frem var en foreløbig storhedstid i den danske stats nationale erindringspolitik, inden den for alvor blev genoplivet i det første årti af det 20. århundrede. I perioden efter 2. verdenskrig afviklede eller nedtonede den danske stat gradvist den eksplicitte nationale-kristne erindringspolitik, der kom til udtryk i det Styhrske cirkulære. Det skete første gang med skoleloven 1958, som i 1960 blev udlagt i en bekendtgørelse, der fik navnet *Den blå betænkning*. Det fortsatte med folkeskoleloven fra 1975, der for historiefagets vedkommende blev udmøntet i et faghæfte i 1977, hvori det hed om fagets formål:

Formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold, og at de får en oplevelse af sammenhængen mellem fortid og nutid og af de forandringer, der har fundet sted i menneskets udfoldelsesmuligheder. Det skal tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med den tradition, det danske samfunds- og kulturliv bygger på som en forudsætning for forandring og videreførelse. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opøves i at lytte og læse historiske skildringer og vurdere dem som forklaring på fænomener, de ikke umiddelbart kender fra deres egen erfaringskreds. (Undervisningsministeriet, 1977, s. 7)

Formuleringen "den tradition, som det danske samfunds- og kulturliv bygger på" var det tætteste, den danske stat kom på en erindringspolitisk markering i 1977. Det blev ikke præciseret, hvad den bestemte entalsform 'den tradition' henviste til. Var det til et kristent, et nationalt, et demokratisk, et nordisk

erindringsfællesskab? Inkluderede det grønlandere eller andre minoriteter, som fx færinger, islændinge eller det tyske mindretal? Under alle omstændigheder må den danske stat have fundet formuleringen dækkende. For den stod også at læse i det uforandrede formål for historieundervisningen, da et nyt faghæfte – *Historie 1981* – så dagens lys (Undervisningsministeriet, 1981). Men også her forblev det uafklaret, hvad formuleringen refererede til. Man tog dog endnu et skridt i retning af en afnationalisering af historiefaget, og dermed de facto at ekskludere grønlandere og andre minoriteter fra det statslige historiecurriculum. Ind i centrum kom derimod termer som "samfundstyper", "produktionsmåde" og "samfundsopfattelser". Ud fra disse skulle det være muligt, hævdede man, at aflede sociale og kulturelle 'mønstre'. Forfatterne til faghæftet var inspireret af en marxistisk historisk-materialistisk historieopfattelse. Hermed havde man fjernet den officielle historiedidaktiske tænkning milevidt fra en fortælling om befolkningens kristne-nationale erindringsfællesskab.

Det var formentligt en væsentligt grund til, at *Historie 81* kun overlevede i tre år. I 1984 blev historieundervisningen atter forsynet med et nyt faghæfte. Det var første og foreløbigt sidste gang, at grønlanderes og andre minoriteters kulturarv eksplicit blev inkluderet i historiefagets erindringspolitik. Formålet for historiefaget forblev uændret. Det gjorde den grundlæggende opfattelse af det danske samfunds kulturarv derimod ikke. Der var tale om et markant erindringspolitisk skifte. Væk var 'produktionsmåder' og samfundstyper. Udgangspunktet var et helt andet. Den danske stat var bekymret for børns opvækst i moderne samfund. Børns behov for "oplevelse af historisk identitet" var stigende, hævdede man. Men betingelserne herfor var forringet. Det skyldtes bl.a., "at slægtsbånd var blevet fjernet", "for megen kommerciel underholdning", "svag voksenkontakt" og "fattige impulser". Der var, hævdede man, en overhængende risiko for, at børns "holdning overfor tilværelsen blev idéfattig, ængstelig og måske aggressiv. (Undervisningsministeriet, 1984, s. 9-10)

Det var altså ikke en historie- eller samfundsteori, som lå til grund for *Historie 84*. Det gjorde en fortolkning af børns mangelfulde socialiseringsbetingelser i samtiden. Der var sket et forfald i børns historiske forestillinger og identitetsdannelse – og følgelig i deres evne til at orientere sig i tilværelsen. Historieundervisningen skulle rette op på et pågående og faretruende forfald i elevernes kulturarv. Den skulle udvide børnenes "forestillingskreds" og "styrke elevernes tilknytning til fællesskabet". (Undervisningsministeriet, 1984, s. 12). Spørgsmålet er, hvad 'fællesskabet' i bestemt form refererede til? Det gav man flere svar på:

Det første vedrørte et demokratisk fællesskab. Det forstod man dels som en ramme og som regler for at løse sociale og politiske magtkampe, dels som en livsform og en samtale – "der fortsat vil inddrage nye erfaringer i argumentationen"

(Undervisningsministeriet, 1984, s. 12). Man gjorde ikke meget ud af dette punkt. Men formuleringerne var indirekte henvisninger til to centrale erindringssteder i dansk politisk kultur. Dels til Alf Ross' liberale funktionalistiske demokratiopfattelse – demokratiet som metode – dels til Hal Kochs langt mere deltagelsesorienterede demokratiopfattelse – demokratiet som samtale og livsform. Det andet fællesskab, man knyttede an til, kom til udtryk ved, at Danmarks historie skulle være hovedindholdet i undervisningen, og i den forbindelse skulle det tilstræbes, "at eleverne bliver fortrolige med den tradition, som det danske samfunds- og kulturliv bygger på". Til forskel fra de foregående faghæfter, hvor denne formulering også indgik, så gav man nu et bud på, hvordan den skulle forstås:

Til det danske samfunds historie hører statens, folkets, samfundsgruppernes og de lokale samfunds historie. Danmarks historie er ikke fuldstændig, uden at også Færøernes, Grønlands, Islands og det øvrige Nordens historie inddrages. Til Danmarkshistorien hører ligeledes det danske mindretal og udvandrersamfund uden for landets grænser samt indvandrere og mindretal her i landet, der har bragt impulser udefra og lagt deres arbejdsindsats i Danmark. (Undervisningsministeriet, 1984, s. 13)

Historie 84 markerede statsmagtens forsøg på at puste nyt liv i en national erindringspolitik – ved første øjekast dog i en ganske inkluderende udgave. Den involverede således hele det danske rigsfællesskab. Og foruden Island og Norden også mindretals og migranters historier. I faghæftets læseplansforslag indgik således 'sproglige påvirkninger og kulturmøder' – i forhold til grønlandsk og islandsk kultur, og i forhold til tidligere immigranter som fx tyske købmænd, huguenotter, jøder og polakker, og "nutidens politiske flygtninge og gæstearbejdere". Den bestemte form i 'den tradition, som det danske samfunds- og kulturliv bygger på', blev altså forstået som et komplekst og for så vidt inkluderende flerkulturelt erindringsfællesskab. Hverken før eller siden har man fra statsligt hold formuleret sig på den måde, hvilket jeg skal vende tilbage til. Men der var også formuleringer, der pegede i noget anden retning:

Dansk og nordisk kultur kan kun forstås som en del af den europæiske kristent-humanistiske, videnskabelige og tekniske kulturtradition, og de nordiske lande har gennem tiderne også selv ydet bidrag til denne tradition ... En central plads tilkommer bestræbelserne på at skabe en international retsorden og en sikring af menneskerettigheder ... [Skolens undervisning] udbygger børnenes viden om den fortid, som forældre og bedsteforældre repræsenterer; den formidler den tradition, som samfundslivet og kulturlivet bygger på, og som børnenes forældre tidligere er blevet delagtiggjort i, muligvis under andre former. (Undervisningsministeriet, 1984, s. 14-15)

”Den tradition, som det danske samfunds- og kulturliv bygger på”, ækvivalerede ”dansk kultur”, som *kun* kunne forstås som en del af den europæiske, kristne-humanistiske tradition – i bestemt ental. Ovennævnte flerkulturelle tænkning gik hånd i hånd med en kristen-national eurocentrisme. Det var, når det kom til stykket, ganske begrænset, hvor meget grønlanderes og mindretals historier skulle fylde, og hvor flerkulturel dansk kulturarv skulle opfattes. Ifølge *Historie 84* lod det til at være uproblematisk at genoplive en sådan erindringspolitisk hybrid mellem det flerkulturelle og det nationalt-kristne, i en eurocentrisk udgave. Ikke desto mindre fremstod *Historie 84* som lidt af en milepæl i den danske stats officielle erindringspolitik. Her syv år efter at Grønlands hjemmestyre trådte i kraft, blev grønlandsk kulturarv faktisk inkluderet og anerkendt som en central del af skolens curriculum. Hverken før eller siden er det sket. *Historie 84* indeholdt også nogle af de erindringspolitiske brudflader, som blev endnu mere påtrængende i eftertiden. Det uddyber jeg i næste afsnit, som handler om, hvordan den danske stat forstod og håndterede brudfladerne i 1990’erne og i 00’erne.

Glemselspolitik – mellem af- og renationalisering

I 1995 sendte den danske stat et nyt faghæfte på gaden. Det skete i forlængelse af skoleloven fra 1993. I *Historie 95* indgik en helt ny formålsbeskrivelse, der således erstattede den, der havde været gældende i næsten tyve år:

Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er såvel historie-skabte som historieskabende [stk. 1]. Ved at arbejde med samspillet mellem fortid, nutid og fremtid skal eleverne udvikle deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videreudvikle deres forståelse af og holdning til egen kultur, andre kulturer og menneskers samspil med naturen [stk. 2]. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik og fordybelse i vedkommende historiske kundskabsområder og fremme deres indsigt i kontinuitet og forandring. Undervisningen skal bygge på og stimulere elevernes indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at videregive og skabe historiefortællinger på baggrund af tilegnet viden [stk. 3]. (Undervisningsministeriet, 1995, s. 9)

Formålet indeholdt flere bemærkelsesværdige nyorienteringer. For det første var demokratisk dannelse markant opprioriteret ved for første gang at være indskrevet i det officielle formål for historiefaget. For det andet havde man skrottet formuleringen ”den tradition, som det danske samfunds- og kulturliv bygger på” som i næsten to årtier havde fungeret som historiefagets centrale

erindringspolitiske ledetråd. For det tredje kunne man finde følgende formulering.

Indholdet organiseres i emner/temaer og problemstillinger. De udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden. (Undervisningsministeriet, 1995, s. 10)

Dette didaktiske organisationsprincip havde bindende karakter, idet det var indskrevet i faghæftets centrale kundskabs- og færdighedsområder. Historieundervisningen skulle have relevans for elevernes virkelighedsforståelse og livssituation i nutiden. Hvordan den så kunne se ud, skrev man ikke noget om. Men man havde stort set vendt tilgangen i *Historie 84* på hovedet. Genoplivningen af forældrenes og bedsteforældrenes nationale kulturarv var ikke længere sagen. I *Historie 95* herskede nærmest den modsatte idé. Bearbejdning af børns historiebevidsthed var rykket ind i centrum. Demokratiseringen af historiefagets erindringspolitisk var konsekvent sat igennem. I de bindende centrale kundskabs- og færdighedsområder blev det godt nok slået fast, at "dansk historie skal stå centralt". 'Det nationale' var således ikke helt og aldeles udeladt. Men det var markant nedtonet i forhold til *Historie 84*. Det var reduceret til en mulighed blandt flere. "Forståelse af og holdning til egen kultur og andre" kunne jo i princippet være så meget andet.

Historie 95 var – sammenlignet med *Historie 84* – et udtryk for en af-nationaliseret erindringspolitik. Der var sket en vægtforskydning mod inklusion af det flerkulturelle moment, om end det – til forskel for *Historie 84* – forblev uartikuleret, hvad man skulle lægge i "egen kultur og andre kulturer". Som følge heraf kunne grønlænderes og andre minoriteters kulturarv principielt set indgå på lige fod med andre kulturer, også en dansk etnisk majoritetskultur. Værd at bemærke er det dog, at grønlænderes eller andre minoriteters historier og kulturarv ikke var nævnt. Historielærerne kunne følgelig forbigå dem i tavshed. Bagsiden af *Historie 95's* demokratiserede erindringspolitik var manglende klarhed hvad angår et minoritetsperspektiv. Og dermed en tiltagende risiko for, at minoriteters kulturarv – herunder grønlændernes – ville falde ud af undervisningen. *Historie 95* kunne dermed – om end det ikke nødvendigvis var intentionen – bidrage til en statsreguleret glemselspolitik.

Det forhold blev der ved første øjekast ikke rettet op på i 2006, da et udvalg af fagfolk blev sat til at barsle med et udkast til et nyt faghæfte for historie. I udvalgets kommissorium stod der bl.a.

I en mere og mere global verden er det afgørende, at alle danske børn har et solidt kendskab til historie og den danske kulturarv ... Regeringen ønsker, at

historieundervisningen skal give eleverne et kronologisk overblik over begivenheder, udviklingsforløb og forandringsprocesser, som er en del af danskernes fælles kulturgrundlag. (Undervisningsministeriet, 2006b, s. 2-3)

Den anvendte bestemte entalsform i "den danske kulturarv", samt formuleringen "danskerens fælles kulturgrundlag", signalerede et eksplicit ønske om at vende tilbage til en mere markant national og monokulturel erindringspolitik. Og følgelig en markant ændring i forhold til *Historie 95*. Udvalget blev også sat til at udforme en historiekanon, der skulle indgå i det kommende faghæfte som obligatorisk indhold i undervisningen. Det var et højst usædvanligt tiltag. Et statsinitieret pligtstof, der kunne fremme elevens indsigt "den danske kulturarv". Kanonpunkterne skulle ifølge udvalget opfattes som en liste over begivenheder og forløb, som udgør en integreret del af det samlede historiefaglige forløb. Kanonpunkterne skulle også repræsentere "væsentlige brud og forandringer, eller [have] en symbolværdi, der giver klare signaler om indhold og muligheder for perspektivering" (Undervisningsministeriet, 2006b, s. 6). Kanonen kom til at bestå af 29 punkter. Det forblev uafklaret, hvorfor de valgte kanonpunkter var egnede til at fremme elevernes solide kendskab til 'den danske kulturarv', eller hvorfor de kunne siges at repræsentere dansk kultur i bestemt entalsform. Udvalget klarlagde heller ikke, hvordan punkterne kunne opfattes som bærere af en eller anden symbolværdi for en sådan kulturarv. Når man undlod en sådan præcisering, kan det skyldes, at man også anbefalede følgende:

Kanonen tager højde for, at samfundets forskellige politiske og kulturelle grupperinger skal opleve, at listen over kanonpunkter også repræsenterer deres historie (Undervisningsministeriet, 2006b, s. 6)

Det var en særdeles bemærkelsesværdig formulering. Samfundets kulturelle grupper skulle opleve sig som repræsenteret på listen over kanonpunkter. Spørgsmålet var, om udvalgets anbefalinger om kulturel inklusion blev taget til efterretning i det faghæfte for historie – *Fælles Mål 2009. Historie. Faghæfte 4* – der fik følgende formålsformulering?

Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse ... Ved at arbejde med udvikling og sammenhænge i det historiske forløb skal eleverne udbygge deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videreudvikle deres viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer samt menneskers samspil med naturen. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik over og fordybelse i historiske kundskabsområder og styrke deres indsigt i kontinuitet og forandring. (Undervisningsministeriet, 2009, s. 4)

I en historiedidaktisk og erindringspolitisk sammenhæng var 2009 et bemærkelsesværdigt år. Det skyldtes ikke blot det forhold, at folkeskolens kulturformidlende fag – historie, geografi, samfundsfag, dansk og kristendomskundskab – fik tildelt nye faghæfter. 2009 var også et bemærkelsesværdigt erindringssted for den særegne statslige konstruktion, der går under betegnelsen 'rigsfællesskabet', der jo ifølge den danske stats grundlov består af kongeriget Danmark, Færøerne og Grønland. Grønland overgik i 2009 fra hjemmestyre til selvstyre. Grønlændernes politiske, kulturelle og økonomiske autonomi blev dermed forøget betragteligt. For mange grønlandere markerer selvstyret et endeligt farvel til den danske stats lange historie som kolonimagt på Grønland. Selvstyret markerer også en væsentlig demokratisering af forholdet mellem et dansk majoritetsfællesskab og en national minoritet. Med selvstyret blev det endeligt stadfæstet, at den danske stat består af tre autonome og demokratiske nationer – tre forestillede fællesskaber med hver deres mere eller mindre distinkte og overlappende kulturarv. Året må anses for at være en milepæl i den danske stats og den dansk-grønlandske befolknings fælles kulturarv.

Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at dette forhold ikke satte sig spor i den officielle historiedidaktik og erindringspolitik. 'Grønland', 'grønlændere' eller 'grønlandsk' var fraværende - både i historiekanonen og i *Fælles Mål. Historie* som helhed. Det samme forhold gjorde sig gældende i hele det faglige curriculum for folkeskolen, sådan som det blev udmøntet i undervisningens faghæfter fra 2009. Hvis faghæfterne repræsenterer et centralt element i den danske stats officielle erindringspolitik, så er grønlændernes kultur og identitet reduceret til et kollektivt glemselssted. Elever i den danske folkeskole kan – hvis faghæfterne er den styrende norm – forlade skolen uden at kende til den danske statsdannelse reelle multinationale og multikulturelle sammensætning. Det vil være helt op til lærerne selv at afgøre, hvorvidt grønlænderes kulturarv og historier skal have en plads i skolens undervisning. Fraværet bliver helt barokt, når man i vejledningen i *Historie 09* under "geografiske områder" skriver følgende:

Det danske samfund eksisterer i et samspil med andre stater og kulturer. De fleste større forandringsprocesser og samfundsforhold gennem tiderne skal derfor ses i sammenhæng med andre landes historie. Specielt de nordiske lande er på godt og ondt så nært knyttet til hinanden gennem historien, at der er tale om et kulturfællesskab. Danmark og Norge havde fx et rigsfællesskab fra 1380 til 1814. Undervisningen skal afspejle disse forhold. (Undervisningsministeriet, 2009, s. 23).

Det er bemærkelsesværdigt, og fagligt set uforståeligt, at Grønland og Færøerne, og for dens sags skyld også Island, ikke blev nævnt, når man skrev

”rigsfællesskab” og ”kulturfællesskab”. Det er uklart, hvordan den danske stat har kunnet konstruere en obligatorisk kanon og et faghæfte, ja, et helt fagligt curriculum for den danske folkeskole, der fuldstændigt overser kulturelle etniske minoriteter, der har levet inden for den danske statsdannelse i flere århundreder.

Hvis skolens historiefag og hele det øvrige faglige curriculum i folkeskolen var målestokken, så var perioden fra 1984 til 2009 at betegne som en fase i den danske stats officielle erindringspolitik, hvor betydningen af grønlandsk kulturarv gik i ’glemmebogen’. Den udvikling er for så vidt fortsat med den seneste reform af folkeskolen. I de reviderede kompetencedefinerende *Fælles Mål*, der trådte i kraft i 2014, er forglemmelsen og eksklusionen af grønlanderes kulturarv fortsat – i samtlige fag. Det samme gælder andre etniske minoriteters kulturarv. Det er sket – paradoksalt nok – som en del af en skolereform, hvor ’inklusion’ er en højprofileret ambition. Paradokset bliver ikke mindre bemærkelsesværdigt, hvis man medtænker, hvor statens uddannelsespolitiske elite havde fundet inspiration til skolereformen.

Inklusion i Ontario: Et tvetydigt forbillede

I september måned 2012 var børne- og undervisningsminister Christine Antorini på besøg i den canadiske delstat Ontario (Undervisningsministeriet 2012; Folketinget, s.d.). Med hende var Folketingets børne- og undervisningsudvalg. Ontarios skolesystems succes var kommet politikerne for øre. Det var lykkedes at hæve elevernes præstationer betragteligt. For Antorini skulle besøget også bruges til at vise, hvad hun stræbte efter med den omfattende reform af folkeskolen, der på det tidspunkt var på tegnebrættet, og som bl.a. indebar indførelsen af helhedsskolen som et helt særligt inklusionstiltag. Uddannelsespolitikerne kunne bl.a. lære af besøget, at Ontario har tre succeskriterier for uddannelsessystemet (Ontario. Ministry of Education, 2009a, s. 6). For det første et højt niveau i elevernes skolepræstationer. For det andet en bestræbelse på at mindske forskelle mellem dygtige og mindre dygtige elevers faglige præstationer. Og for det tredje en forøgelse af befolkningens tiltro til en offentligt finansieret skole. Alt tyder på, at man er lykkedes med bestræbelserne. Der er ikke noget at sige til, at forholdene i Ontario var et studie værd.

De danske uddannelsespolitikere kunne også erfare, hvad staten Ontario anser for at være forudsætningen for at opfylde succeskriterierne. Det kalder man for ”equity and inclusive education principles”. Disse principper er der også tre af. For det første diversitet, der refererer til elevernes forskelligheder i form af fx oprindelse, kultur, etnicitet, køn, sprog, fysiske og intellektuelle evner, race, religion, seksuel orientering og socioøkonomisk status. For det andet lighed,

der vedrører en fair, inkluderende og respektfuld behandling af eleverne, der er rundet af nævnte former for diversitet. Og endelig, for det tredje, inkluderende læring, dvs. en pædagogisk udmøntning af de to førstnævnte principper. Hvordan alt det mere overordnet skal relateres til skolens curriculum, formuleres på denne måde:

The ministry's curriculum policy supports respect for and acceptance of diversity in Ontario's school. Through the curriculum review process, curriculum is continually revised to maintain and increase its relevance to the changing needs and lives of students ... Schools are expected to give students and staff authentic and relevant opportunities to learn about diverse histories, cultures, and perspectives. Lessons, projects, and related resources should allow students to see themselves reflected in the curriculum. (Ontario. Ministry of Education, 2009b, s. 20-21)

I Ontario er bestræbelserne på at gøre forskelle i elevernes faglige præstationer mindre og styrke den offentlige tiltro til uddannelsessystemet snævert knyttet sammen med en løbende revision af skolens curriculum. Denne skal sikre, at inklusion og respekt for bl.a. etniske og kulturelle forskelle bliver en central og integreret del af skolens fag og generelle virke. Den flerkulturelle elevskare skal kunne genkende sig selv i den faglige undervisning. I den officielle fagbeskrivelse for faget 'social studies' for 1.-6. klassetrin står der, at eleverne skal lære om "Canada and the role of citizens in a democratic society within a culturally diverse and interdependent world". Faget vedrører altså skolens demokratiske dannelse i en flerkulturel verden:

Students examine the wide variety of cultures and traditions that coexist in Canada. Students investigate family histories and traditions and report on how these histories and traditions contribute to and enrich Canadian society. Students relate their investigations to examples from their own local community ... By the end of Grade 2, students will demonstrate an understanding that Canada is a country of many cultures ... explain how the various cultures of individuals and groups contribute to the local community. (Ontario. Ministry of Education, 2004, s. 23)

I Ontarios uddannelsessystem er styrkelsen af elevernes faglige kundskaber og deres uddannelsesmæssige succes knyttet snævert sammen med en flerkulturel og demokratisk fagdidaktik og uddannelsesstrategi. Det handler imidlertid ikke kun om skolepolitik og elevs læring i snæver forstand. Delstaten Ontario anser alt dette som en afgørende kilde til samfundsmæssig sammenhængskraft og en stærk canadisk økonomi. Det er følgelig ikke tilfældigt, at begrebet 'multikulturalisme' er et nøglebegreb i Ontarios uddannelsespolitik – "the preservation of distinct cultural identities among varied groups within a unified society" (Ontario.

Ministry of Education, 2004, s. 81) Den flerkulturelle linje i fagene følges op, når eleverne forlader grundskolen.

I regeringens reformforslag *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*, fra december 2012, valgte undervisningsministeriet – med eksplicit reference til Ontario – også at opstille tre centrale succeskriterier for fremtidens folkeskole: Folkeskolen skulle for det første udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som muligt. For det andet ville man mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater. Og for det tredje skulle tilliden til og trivslen i folkeskolen styrkes, blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (Regeringen, 2012a) I udspillet var demokratiet nævnt, og også på det punkt var der overensstemmelse med uddannelsespolitikken i Ontario:

Folkeskolen skal udvikle børnenes personlige og sociale kompetencer og uddanne dem til engagerede medborgere i et levende demokrati. (Regeringen, 2012a, s. 7)

Inklusion var også et nøglebegreb, igen ligesom i Ontario. Men i *Gør en god skole bedre* var der intet spor af Ontarios flerkulturelle fagforståelse og fordringer om multikulturalisme. Inklusion drejede sig i regeringens udspil – og senere i udmøntningen heraf i den igangværende skolereform – alene om specialundervisning. I såvel udspillet til skolereformen som i revisionen af det faglige curriculum, der blev implementeret i nye *Fælles Mål* for alle fag i 2014, var grønlandere, og kulturel diversitet i øvrigt, forbigået i tavshed. Det var altså alligevel så som så med inspirationen fra Ontario.

Konklusion

Børne- og undervisningsminister Christine Antorini stod i 2013 i et dilemma, da hun skulle præsentere den nye ambitiøse skolereform. Hun ville gerne lade sig inspirere af succesen i Ontario. Men reformen skulle gennemføres med politikere, for hvem Ontarios forståelse af inklusion var og er noget nær det værste, der kunne overgå folkeskolen. Det kom bl.a. til udtryk, da en af arkitekterne bag skolereformen – Dansk Folkepartis Alex Ahrendtsen i en folketingsdebat ville imødegå undervisningsministerens planer om at gøre kanonlisterne frivillige.

Traditionelt har danske lærere haft en meget stor frihed, især i sammenligning med andre lande, hvor man ikke har haft samme tillid til, at lærerne løfter det fælles dannende sigte. I Danmark skyldes denne frihed, at landet har været ensartet både folkeligt og kulturelt. Der har ganske enkelt været ting, man ikke satte spørgsmålstejn ved, og som var helt naturlige, at børnene skulle lære. Fra 1960'erne og fremefter ændredes dette markant. Først gennem reformpædagogernes og socialisternes korstog mod dannelsen og siden kulturradikalisters døds-march

mod multikulturalismen. Tanken om, at Danmark var et hjem for danskerne, og at folkeskolen skulle bibringe eleverne en følelse af at være i et åndeligt og historisk fællesskab, har været under voldsom beskydning fra et lille, yderligtgående mindretal af det danske samfund, et mindretal, der støt og roligt har arbejdet sig ind på nøglestillinger i undervisningssystemet ... Folkeskolen blev udvandet og langsomt tømt for nationalt indhold. Heldigvis ville vælgerne det anderledes. I 2001 sagde de udtrykkeligt stop til afoiklingen og valgte et flertal, der sammen med Socialdemokratiet fik sadlet om. Et bredt flertal stod bag genrejsningen af folkeskolen og dermed også indførelsen af kanonlisterne. (Regeringen. 2012b)⁴

Ahrendtsens opfattelse af kulturarv minder om det Styhrske cirkulære fra slutningen af det 19. århundrede, som jeg berørte ovenfor. Hermed finder man også den afgørende nøgle til at forstå, hvorfor inklusion af grønlænderes og andre minoriteters kulturarv stort set er fraværende i folkeskolens faglige curriculum.⁵

Min analyse viser, at skolens faglige curriculum – herunder historiefagets – er en historisk, kulturel og uddannelsespolitisk konstruktion. Analysen viser også, at denne konstruktion til dels er et resultat af de asymmetriske magtrelationer, som på et givet tidspunkt gør sig gældende på skoleområdet og i samfundet i øvrigt. Den pointe har den britiske uddannelsesforsker David Hamilton beskrevet på denne måde:

A curriculum ... is configured according to those elements of a cultural heritage that are deemed worthy of transmitting or communicating to a new generation of learners. To this extent, a curriculum draws upon the past but is shaped according to the future. Above all, it embodies a vision of the future, of the world that is to come. But a curriculum is more than a vision; it is also a cultural tool. And, like all tools, a curriculum is shaped by its users, both those who wield it, and those whose lives are managed – or steered according to its prescriptions. Moreover, as a power tool, a curriculum is more likely to reflect the cultural selections, values and aspirations of powerful social groups than the cultural assumptions and aspirations of powerless groups. (Hamilton, 1990, s. 37-38)

Ovenævnte analyse illustrerer Hamiltons pointer. Det kommer til udtryk ved, at etniske danskeres majoritetskultur stort set er alene om at være inkluderet i det faglige curriculum, *Fælles mål*. Det så delvist anderledes ud fra 1984 til 1995. I dag er de etniske minoriteters kulturarv – herunder grønlænderes – reduceret til en parentes. Eller rettere hensat til en glemselspolitik. I den forbindelse melder sig en intrikat problemstilling: Kan en sådan glemselspolitik – og kulturel eksklusionsproces – videreføres i en skole, der bygger på inklusion og demokratiske normer? Mit svar er et klart nej. En inkluderende og demokratisk skole fordrer en villighed til at genforhandle spørgsmålet om hvis kulturarv og hvis historier, der

skal inkluderes i nutidens og fremtidens skole, og hvilke der helt eller delvis skal forbigås i tavshed. Hvordan det kan lade sig gøre, er der ikke plads til at uddybe her.⁶ Ontario har vist vejen.

Noter

- 1 Om begrebet kulturarv, se i øvrigt Haas (2011a), "Haas 20011b), Haas (2014), Ashworth Graham & Turnbridge (2007), Hall (1997), Smith (2006), Jensen (2008); Littler & Naidoo (2005)). Analyser af grønlandsk kulturarv og identitet, se fx Høiris & Marquardt (red), (2011); Gad (2009), Togeby (2002).
- 2 Om erindringspolitik, se Warring (2011), Jensen, Nielsen & Weinreich, T. (1996), Haas (2011b), Haas (2012), Haas (2014), Jensen (2014).
- 3 Se Haas (2014).
- 4 Regeringen. (2012b). *F 16 Om kanonlister i undervisningen*. Lokaliseret 9. november 2015 på <http://www.ft.dk/samling/20111/foespoergsel/f16/beh1/6/forhandling.htm?startItem=#nav>].
- 5 Hvordan historielærerne håndterer de flerkulturelle udfordringer, se Haas (2014).
- 6 Se Haas (2014) for udførlig diskussion heraf.

Referencer

- Ashworth, G.J., Graham, B. & Turnbridge, J.E.** (2007). *Pluralising pasts. Heritage, identity and place in multicultural societies*. London: Pluto Press.
- Et samlet land – et samlet folk. Koalitionsaftale. 2013-2017.** (2013, 26. marts). Lokaliseret 11. marts 2015 på <http://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/Attached%20Files/Naalakkersuisut/DK/Koalitionsaftaler/Koalitionsaftale%202013-2017%20endelig%20version%20dansk.pdf>
- Folketinget, Børne- og Undervisningsudvalgets studietur til Ontario, Canada.** Lokaliseret 13. maj 2013 på http://www.ft.dk/Folketinget/udvalg_delegationer_kommissioner/Udvalg/Uddannelsesudvalget/Nyheder/2012/09/BUU_studietur_Ontario.aspx
- Gad, U.P.** (2009). Post-colonial identity in Greenland. When the empire dichotomizes back – bring politics back. *Journal of Language and Politics*, 8(1), 136-158.
- Grønlandsudvalget.** (2013). *Kommissorium for Forsoningskommissionen i Grønland*. <http://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/Publications/Formandens%20Departement/Forsoningskommission/Kommissorium%20da.pdf>
- Gaardman, N.G.** (2014, 4. december). *Opgør om Grønlands kolonitid*. *Jyllandsposten* (hentet d. 15.10.2015 på <http://jyllandsposten.dk/indland/ECE6639267/Opg%C3%B8r+om+Gr%C3%B8nlands+kolonifortid/>)
- Haas, C.** (2011a). "At arve kulturer og sprog i det flerkulturelle Danmark". I: C. Haas, A. Holmen, C. Horst & B. Kristjánsdóttir (red), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Haas, C.** (2011b). Demokrati som kulturarv og erindringspolitik. I: C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir (red), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C.** (2012). Den danske folkeskoles historieundervisning som statsstyret erindringspolitik. I: P. Eliasson, K.G. Hammarlund, E. Lund & C.T. Nielsen (red), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 1: Historiemedvetande – historiebruk*. Malmö: Malmö Högskola & Högskolan i Halmstad.
- Haas, C.** (2014). *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hall, S.** (1997). The centrality of culture. Notes on the cultural revolution of our times. I: K. Thompson (red), *Media and cultural regulation*. London: SAGE/The Open University.
- Hamilton, D.** (1990). *Learning about education. An unfinished curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.
- Heinrich, J.** (2014, 28. november). Forsoningskommission og fortiden som koloni. *Baggrund*. Lokaliseret 9. marts 2014 på <http://baggrund.com/forsoningskommissionen-og-fortiden-som-koloni/>
- Høiris, O. & Marquardt, O.** (red). (2011). *Fra vild til verdensborger*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, B.E.** (2008). *Kulturarv – et identitetspolitisk konfliktfelt*. København: Gads Forlag.
- Jensen, B.E.** (2014). *Historie. Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, B.E., Nielsen, C.T. & Weinreich, T.** (red). (1996). *Erindringens og glemslens politik*. Roskilde & Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirke- og undervisningsministeriet.** (1900). *Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. april 1900 om undervisningsplaner for den offentlige skole*. [Det Styhrske Cirkulære]. København: Roms Forlag.
- Little, L. & Naidoo, R.** (red). (2005). *The politics of heritage. The legacies of race*. London: Routledge.
- Nielsen, C.T.** (in press). Historie i konkurrencestaten. *Nordidactica nr 2*.
- Ontario. Ministry of Education.** (2004). *The Ontario Curriculum. Social Studies Grades 1 to 6. History and Geography Grades 7 and 8*. Lokaliseret 19. marts 2013 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sstudies18curr.pdf>
- Ontario. Ministry of Education.** (2009a). *Realizing the promise of diversity. Ontario's equity and inclusive education strategy*. Lokaliseret 19. marts 2015 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf>

- Ontario. Ministry of Education.** (2009b). *Equity and inclusive education in Ontario Schools. Guidelines for policy development and implementation*. Lokaliseret 19. marts 2013 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- Regeringen.** (2012a). *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning. Lokaliseret 20. december 2012. http://www.stm.dk/multimedia/UVM_Folkeskole.pdf
- Regeringen.** (2012b). *F 16 Om kanonlister i undervisningen*. Lokaliseret 9. november 2015 på <http://www.ft.dk/samling/20111/forespoergsel/f16/beh1/6/forhandling.htm?startItem=#nav>
- Smith, L.** (2006). *Uses of heritage*. London: Routledge.
- Togebj, L.** (2002). *Grønlandere i Danmark. En overset minoritet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet.** (1977). *Historie 1977*. København.
- Undervisningsministeriet.** (1981). *Historie 1981*. København.
- Undervisningsministeriet.** (1984). *Historie 1984*. København.
- Undervisningsministeriet.** (1995). *Historie. Faghæfte 4*. København.
- Undervisningsministeriet.** (2006a). *Lovbekendtgørelse nr. 1195, 30. november 2006*. København. Lokaliseret 5. januar 2011 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=25363>
- Undervisningsministeriet.** (2006b). *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. Lokaliseret 8. november 2015 på http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF07/H/historie_000.pdf
- Undervisningsministeriet.** (2009). *Fælles Mål 2009. Historie. Faghæfte 4*. (Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6 – 2009). København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 8. november 2015 på http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_historie_12.pdf
- Undervisningsministeriet.** (2012a, 11. september). *Børne- og undervisningsministeren på studietur i Canada*. Lokaliseret 19. marts 2013 på <http://www.uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Sep/120911-Boerne-og-undervisningsministeren-paa-studietur-i-Canada>
- Undervisningsministeriet.** (2013, 7. juni). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret 20. august 2013 på http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Undervisningsministeriet.** (2014). *Fælles mål. Historie*. København:
- Warring, A.** (2011). Erindring og historiebrug. Introduktion til et forskningsfelt. *temp - tidsskrift for historie*, 2011(2), 6-35.

English summary

The Cultural Heritage of Greenlanders and Minorities as State Politics of Memory and Education. From Inclusion to Oblivion.

The Danish *Folkeskole* (Danish municipal primary and lower-secondary school) has to include a rising number of pupils whose identities are influenced by other cultures and ethnicities than Danish. The question is whether this fact ought to be visible within the official curriculum of the *Folkeskole*. For instance, should the heritages of ethnic minorities be included in the official politics of memory of the school? That is, should the histories, memories, symbols and traditions of ethnic minorities be included in the public narratives about the 'we' identity of Danish society? One minority – Greenlanders – have been part of the Danish state for about 300 years. The first question I seek to answer is: Which place has been given to the heritages of Greenlanders within the official curriculum guidelines of history teaching, as it has been outlined by the Danish state within the last 35 years – the period of time within which Greenlanders have obtained extensive political and cultural autonomy? The answer to this question is indicated in the title of this article. However, the situation is much the same if one expands the analysis to include other school subjects. As a consequence, the analysis isn't restricted to a narrow didactical perspective of history teaching. Therefore, I seek to answer a second question: Why are ethnic minority perspectives excluded from the latest reform of the *Folkeskole*, within which inclusion has been a key word and a highlighted ambition? The answer to this question points to a delicate issue that concerns the ways in which the 2014 school reform has been informed by the educational strategies of the Canadian province of Ontario.

Keywords: inclusion, heritage, history teaching, politics of memory, Greenlanders, ethnic minorities.

Om to- og flersprogede børn i inklusionsdebatten

– En diskussion af rammesætning og skolepolitiske diskurser

Af Ulf Dalvad Berthelsen & Karen Bjerg Petersen

Resumé

Diskussioner om inklusion har i længere tid fyldt overskrifterne i den offentlige debat. I debatten anvendes begrebet inklusion hovedsageligt om elever med socialpædagogiske behov, som skal inkluderes i den almene folkeskole. I de senere år har man imidlertid også kunnet iagttage, hvorledes begrebet er blevet anvendt i den uddannelsespolitiske diskurs om undervisning af tosprogede børn. Forskellige uddannelsespolitiske diskurser – undervisning af to- og flersprogede børn og undervisning af børn med særlige behov – synes således at blive sammenvævet. Omdrejningspunktet for denne artikel er at udforske og diskutere denne udvikling. Med afsæt i undersøgelser af policy-dokumenter og en historisk redegørelse om undervisning af tosprogede børn i Danmark diskuteres rammebetingelser og skolepolitisk diskurs i relation til to- og flersprogede børn i folkeskolen, anno 2015.

Nøgleord: andetsprogpædagogik, dansk som andetsprog, inklusion, specialpædagogik, tosprogede elever, undervisning af to- og flersprogede elever.

1. Indledning

I de sidste årtier er antallet af to- og flersprogede børn i folkeskolen steget væsentligt. Frem til midten af 00'erne steg andelen til omkring 10 procent (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2007), og dette niveau har holdt sig stabilt frem til i dag (UNI-C – Styrelsen for IT og Læring, 2014). Undervisning af tosprogede børn i Danmark har som følge af den store andel af tosprogede børn i skolerne haft høj prioritet i den skolepolitiske diskurs i relativt mange år (SFI, 2012).

I de seneste år har man dog kunnet iagttage, hvordan interessen for andet-sprogsundervisningen er blevet fortrængt til fordel for debatten om *inklusion* i folkeskolen. Inklusion er med andre ord blevet en af de væsentligste uddannelsespolitiske agendaer i relation til folkeskolen (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lynggaard & Tetler, 2013; Dyssegaard, Larsen & Tiflikci, 2013).

På forsiden på Undervisningsministeriets hjemmeside finder man i april 2015 fx overskriften "13 kommuner får ekstra støtte til arbejdet med inklusion" (Undervisningsministeriet, 2015a). Det fremgår, at den ekstra støtte skal anvendes til "de kommuner, der oplever de største udfordringer med at løse inklusionsopgaven", og at støtten kan bruges til at "frikøbe ressourcepersoner fra specialskoler og specialklasser til at blive inklusionsvejledere" (Undervisningsministeriet, 2015b). Begrebet inklusion og den økonomiske støtte, der tildeles i forlængelse heraf, er altså møntet på arbejdet med børn med såkaldt "særlige behov" (ibid.).

Er man imidlertid interesseret i arbejdet med tosprogede børn i den danske folkeskole, må man søge dybere på Undervisningsministeriets hjemmeside og ovenikøbet benytte sig af søgeord, idet der ikke er direkte link til dette undervisningsområde på ministeriets forside (Undervisningsministeriet, 2015c).

Ligeledes må man på forsiden på hjemmesiden for Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold i foråret 2015 lede forgæves efter indsatser for tosprogede børn; under arbejdsområdet "dagtilbud" finder man dog en fælles overskrift med titlen "Tosprogsindsatsen og inklusionsudviklingen" (Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold, 2015). Her kan man læse, hvordan folkeskoler og frem for alt kommuner bliver tilbudt sparring i forhold til arbejdet med for det første "inklusion" og for det andet "tosprogede børn og unge i dagtilbud, skoler og fritidstilbud" (ibid.). Som det fremgår af ovenstående, handler forståelsen af begreberne inklusion og inklusionsudvikling således om, at specialskoleelever i højere grad skal inkluderes i den almene skole.

Parallelt med denne udvikling har man dog også kunnet iagttage, hvordan inklusionsbegrebet anvendes i forbindelse med italesættelsen af indsatsen i forhold til tosprogede elever (se fx SFI, 2012). Eksempelvis kan man i 2012 finde udsagn fra daværende undervisningsminister Christine Antorini, der mener, "at

de tosprogede elever i fremtiden i mindre grad skal tages ud af klasseundervisningen og i stedet inkluderes i den normale undervisning" (UCC, 2012).

I debatten om den inkluderende skole og inklusion synes forskellige uddannelsespolitiske diskurser – *undervisning af tosprogede elever* og *specialpædagogisk indsats over for børn med særlige behov* – således at blive sammenvævet, idet der i forhold til begge grupper argumenteres for, at ingen af disse to grupper skal tages ud af den almene undervisning.

Omdrejningspunktet for denne artikel er at undersøge og diskutere denne udvikling. Med udgangspunkt i en undersøgelse af policy-dokumenter, bekendtgørelser og en historisk redegørelse om undervisning af tosprogede børn vil vi diskutere, hvorledes diskursen og opmærksomheden omkring undervisning af tosprogede børn i den "inkluderende folkeskole" synes at have ændret sig.

Anvendte begreber i artiklen

I artiklen anvender vi i forlængelse af definitioner fra Undervisningsministeriet (2015c) og *Bekendtgørelsen om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (Undervisningsministeriet, 2014b) begrebet *tosprogede børn* om elever,

der har et andet modersmål end dansk, og først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk.

Definitionen dækker både børn, som kun taler et andet modersmål end dansk, og børn, som mestrer flere sprog, herunder dansk som andetsprog. (Undervisningsministeriet, 2015c)

Med udgangspunkt i dansk og international andetsprogsforskning, som af historiske grunde har taget sit afsæt i den anglo-amerikanske andetsprogsforsknings terminologi, anvender vi i artiklen begrebet (dansk som) *andetsprog* (engelsk: second language, forkortet L2) som betegnelse for det/de sprog, en sprogbruger tilegner sig efter modersmålet/*førstesproget* (L1). I forlængelse af udviklingen inden for forskningen om sproglig diversitet og flersprogethed er vi opmærksomme på, at mange to- og flersprogede elever ofte betjener sig af flere forskellige sprog, samt at disse anvendes i forskellige domæner (se fx Laursen, 2010, 2013, 2014). Begrebet *tosproget* er blevet problematiseret af blandt andre Christensen (2013), der peger på, at betegnelsen ofte udtrykker et mangel-perspektiv (dvs. mangel på dansksproglige færdigheder), snarere end et ressource-perspektiv, på flersprogethed. Vi vælger imidlertid i denne artikel at fastholde begrebet *tosprogede børn/elever*, først og fremmest for at undgå uklarhed, da det i vid udstrækning anvendes i de tekster, vi undersøger. Vi anvender begrebet til at betegne, at der er tale dels om sproglig diversitet, dels om både to- og flersprogede elever og

dels om, at disse elever er i færd med at lære sig dansk som andetsprog (forkortet *dsa*) som et *intersprog*. Et intersprog er kendetegnet ved at være systematisk og dynamisk, men samtidig begrænset i sammenligning med målsproget (fx dansk som L1) (Gass & Selinker, 2008).

Vi anvender i artiklen betegnelsen *andetsprogs-pædagogik* som en betegnelse for pædagogiske, teoretiske og didaktiske overvejelser over og forskning i undervisning i et sprog som andetsprog. Dansk og international andetsprogs-pædagogik udvikles i forlængelse af forskning i andetsprog og andetsprogstilegnelse, af forskning i pædagogiske og almen-didaktiske læringsteorier og med afsæt i den praktiske undervisning i andetsprog (se fx Gass & Selinker, 2008; Gass & Mackey, 2013). Begrebet *andetsprogs-pædagogik* anvendes også i fx evalueringsrapporter m.v. om undervisning af tosprogede børn i folkeskolen i Danmark (se fx SFI, 2012).

De særlige træk ved andetsprogsundervisningen i folkeskolen er, at de fleste folkeskolelærere i Danmark har dansk som deres førstesprog/modersmål (L1), og at de tosprogede elever ofte har vidt forskellige førstesprog. Forskningslitteratur og evalueringer peger imidlertid på, at personer med et specifikt sprog (fx dansk) som førstesprog/modersmål ikke "per automatik" har kendskab til hverken sproglige problemstillinger i deres eget modersmål eller til, hvordan man bedst underviser i dette sprog som andetsprog i forhold til tosprogede børn (se fx Danmarks Evalueringsinstitut, 2007; Gass & Selinker, 2008; SFI, 2012).

Med henblik på en undersøgelse af rammesætning og den skolepolitiske diskurs i forhold til undervisning af tosprogede børn vil vi i det følgende indledningsvist foretage en undersøgelse af udvalgte policy-dokumenter. I afsnit 2 vil vi blandt andet undersøge, hvorledes begrebet *inklusion* anvendes, og vi vil i forlængelse heraf se nærmere på bekendtgørelserne om hhv. folkeskolens specialundervisning (Undervisningsministeriet, 2014a) og undervisning i dansk som andetsprog (Undervisningsministeriet, 2014b). Med afsæt i dette vil vi i afsnit 3 skitsere nogle udviklingstendenser og problemstillinger i udviklingen af faget dansk som andetsprog i folkeskolen og i læreruddannelsen. Dette fører os til afslutningsvist at diskutere mulige konsekvenser af denne udvikling, herunder hvorvidt tosprogede børn er glemt i inklusionsdebatten (afsnit 4).

2. Inklusionsbegrebet i den skolepolitiske diskurs og i praksis

Udtrykket *inklusion* (Inklusion, s.d.) betyder ifølge Den Danske Ordbog "inddragelse i et fælleskab". I den skolepolitiske diskurs i almindelighed og i den skolepolitiske diskurs omkring folkeskolereformen i særdeleshed anvendes udtrykket imidlertid i en mere snæver betydning. Her dækker det nemlig kun

indsatsen i forhold til de børn, der tidligere på grund af behov for specialpædagogisk indsats har været *ekskluderet* fra den almindelige undervisning (se fx Løngreen et al., 2013).

I det informationsmateriale, der fra Undervisningsministeriets side i 2014 ledsagede implementeringen af folkeskolereformen, forstås inklusion således som det at "inkludere børn med særlige behov" i den almindelige undervisning "med den fornødne støtte og faglige udfordringer" (Undervisningsministeriet 2014d). Også en efterfølgende økonomisk tildeling af midler i foråret 2015 til *inklusion* og til *inklusionsopgaven* var rettet specifikt mod opkvalificering af lærere i forhold til specialpædagogiske indsatser over for børn med særlige behov (Undervisningsministeriet, 2015b). Denne forståelse af inklusionsbegrebet anvendes også i debatter i fx bladet *Folkeskolen*, der diskuterer efteruddannelse af lærere i forbindelse med inklusionsopgaven, (se fx Brix, 2014; Mainz, 2014; Stanek, 2012).

Anvendelsen af begrebet *inklusion* om det at inkludere børn med særlige behov i folkeskolen er ligeledes i vid udstrækning i overensstemmelse med måden, hvorpå begrebet benyttes i flere artikler i denne antologi (se fx Tetler, 2015). Vi genfinder også denne forståelse i fx DPU-magasinet *Asterisks* temanummer om inklusion (Løngreen et al., 2013), hvor man bl.a. kan støde på følgende beskrivelse af, hvad inklusion er:

Elever med eksempelvis ADHD, Asperger eller autisme skal i stigende grad være en del af klassens fællesskab, og skolen skal tilpasse sig eleverne (Mehlsen, 2013, s. 10)

Kort sagt synes der at være bred enighed om, at inklusionsbegrebet i den skolepolitiske diskurs anvendes eksklusivt i forbindelse med det specialpædagogiske område.¹

Vender vi herefter blikket mod *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* (Undervisningsministeriet, 2014a), viser det sig imidlertid, at inklusion *ikke* er et policy-begreb, i den forstand at begrebet *ikke* forekommer i bekendtgørelsen. I stedet finder man følgende beskrivelse:

§8. Den specialpædagogiske bistand gives fortrinsvis som støtte i den almindelige klasse.

Stk. 2. Ved vurderingen af, om eleven skal have støtte i den almindelige klasse, jf. stk. 1, skal der lægges vægt på, om eleven kan have udbytte af undervisningen og kan deltage aktivt i det sociale fællesskab i den almindelige klasse. (Undervisningsministeriet, 2014a, s. 3)

Selv om begrebet *inklusion* ikke optræder i bekendtgørelsen, er det indlysende, at anvisningerne i §8 angår de aktiviteter, der falder under den ovenfor beskrevne

eksklusive brug af inklusionsbegrebet. At begrebet ikke optræder i bekendtgørelsen, er naturligvis ikke interessant i sig selv.

Det bliver imidlertid interessant, når vi sammenligner med beskrivelsen af støtteindsatsen i forhold til elever med behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog, sådan som den formuleres i *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (Undervisningsministeriet, 2014b). Her kan man læse følgende:

§3. Til tosprogede elever, som er i stand til at deltage i den almindelige undervisning i klassen, gives som en integreret del af den almindelige undervisning i klassen, undervisningen i dansk som andetsprog 1) som en dimension i den almindelige undervisning, eller 2) på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning.
(Undervisningsministeriet, 2014b, s. 1)

Det er bekendtgørelserne, der rammesætter den praksis og det indhold, der specificeres i undervisningsvejledningen. Som det fremgår af citaterne ovenfor, er der tale om en nærmest identisk rammesætning af aktiviteterne – undervisning i dansk som andetsprog og specialpædagogisk bistand - der i begge tilfælde skal foregå i den almindelige klasse som en integreret del af den almindelige undervisning. I begge tilfælde er der altså tale om en inkluderende praksis forstået på den måde, at læreren ud over de almindelige aktiviteter i klassen også skal integrere støtte til såvel børn med behov for specialpædagogisk bistand som børn med behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

Inden vi i afsnit 4 vender tilbage til en diskussion af dette forhold, vil vi i det følgende gøre rede for udviklingstendenser i undervisningen af tosprogede børn i Danmark.

3. Tendenser i udviklingen i undervisningen af tosprogede børn

Der har i mange år været undervisning i dansk som andetsprog i modtageklasser for elever, hvis forældre er kommet til Danmark for enten at arbejde, som indvandrere, eller fordi de er flygtet fra krige eller politiske konflikter og har opnået status som flygtninge. Også uledsagede børn og unge har modtaget undervisning i dansk som andetsprog (se fx Kristjansdottir, 1995).

Siden 1990'erne har faget dansk som andetsprog ligesom andre fag i folkeskolen været beskrevet med faghæfter, trin- og slutmål² samt bekendtgørelser (se fx Undervisningsministeriet, 1995, 1998, 2002, 2009, 2014b).

I takt med en stigning i antallet af to- og flersprogede elever og endvidere begrundet i et stigende politisk fokus på Danmarks score i de internationale

PISA undersøgelser, har interessen for at højne to- og flersprogede børns faglige niveau været stadigt stigende op igennem 2000'erne. Det har nemlig bl.a. i PISA Etnisk-undersøgelserne fra 2005 og 2012 vist sig, at to- og flersprogede børn i gennemsnit har fået lavere testscore end danske børn (se fx Christensen, Egelund, Fredslund & Jensen, 2012; Egelund & Tranæs, 2005). I en rapport udarbejdet af SFI i 2012 hedder det fx:

I dag er omkring hver tiende elev i de danske grundskoler tosproget (Ministeriet for børn og undervisning, 2012). Samtidig viser tidligere undersøgelser, at tosprogede elever klarer sig dårligere både i grundskolen og i det videre uddannelsessystem end jævnaldrende etniske danskere (Danmarks Statistik, 2011; Jakobsen & Liversage, 2010). Stigningen i antallet af tosprogede elever skaber store udfordringer for skoleforvaltninger, skoleledere og lærere landet over. (SFI, 2012, s. 27)

Samtidig med den øgede opmærksomhed på tosprogede børns faglige niveau har der imidlertid været mange diskussioner om faget dansk som andetsprog og andetsprogpædagogikkens status i folkeskolen.

Dansk som andetsprog som undervisningsfag i folkeskolen har historisk været institutionelt forankret som "støtteundervisning i normalklasser eller som basisundervisning i modtagelsesklasser" (Daugaard, Ginmann & Ladegaard, 2007, s. 150). Daugaard, Ginmann & Ladegaard påpegede allerede tilbage i 2007 det problematiske i, at dansk som andetsprog i folkeskolen "ikke ... er et fag på skoleskemaet", fordi det organiseres på andre måder, og dermed bliver det "et vanskeligt fag at få overblik over" (ibid., s. 150). Samtidig har undervisningen i dansk som andetsprog ifølge såvel fagfolk som evalueringsrapporter været præget af forskellig kvalitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007; Daugaard, Ginmann & Ladegaard, 2007; Laursen, 2004; SFI, 2012)

Om undervisning i dansk som andetsprog – ifølge udvalgte evalueringsrapporter

I 2007 udarbejdede Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af undersøgelser i seks folkeskoler en rapport om undervisningen af tosprogede elever. I rapporten fremhæves det, at

[e]valueringen entydigt [viser], at grund- og efteruddannelse i andetsprogpædagogik har en effekt på skolerne ... [men at der]... på skolerne [hersker] uenighed om, hvilke kompetencer der skal til for at kvalificere undervisningen af tosprogede elever ..., [og] størstedelen af de seks skoler [har] få lærere med andetsprogpædagogiske kompetencer. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 8)

Videre hedder det i rapporten fra 2007, at:

Skolerne fokuserer primært på elevernes sproglige kundskaber som forudsætning for læring og ser ikke i tilstrækkelig grad sprog som noget, der skabes i en sammenhæng. Som konsekvens glider andetsprogs-pædagogikken i baggrunden, og fokus på pædagogik og læring afløses af fokus på elevernes mangler. En central udfordring for skolerne er derfor at udvikle deres sprogsyn. En anden væsentlig udfordring for skolerne er at udvikle deres syn på rummelighed. (ibid, s. 8)

I rapporten fremsættes en lang række anbefalinger, hvori bl.a. opprioritering af "lærernes formelle kompetencer i dansk som andetsprog" fremhæves:

Anbefalingen skal sikre, at alle lærere, der underviser tosprogede elever, har de fornødne kompetencer og opmærksomhed på dansk som andetsprog, både som et særskilt fag og som en dimension i den almene fagundervisning. (ibid., s. 9)

I en nyere rapport udarbejdet af SFI (2012) om undervisningen af tosprogede børn i den danske folkeskole gentages, at folkeskolelærere, der er uddannede i andetsprogs-pædagogik og området dansk som andetsprog, er en stor fordel i undervisningen af tosprogede børn og unge:

I denne rapport finder vi fx, at elever i kommuner, der prioriterer en række efteruddannelses-tilbud til deres lærere, klarer sig langt bedre end elever i kommuner, som ikke tilbyder samme efteruddannelse. Denne sammenhæng kan skyldes, at efteruddannelse klæder lærerne bedre på til at inddrage dansk som andetsprog i alle fag og hermed øger de tosprogede elevers faglige præstationer. (ibid., s. 30)

Ifølge SFI-rapporten bidrager uddannelse og efteruddannelse af folkeskolelærere i andetsprogs-pædagogik og området dansk som andetsprog til, at tosprogede børn klarer sig bedre i folkeskolen. Imidlertid fremhæves det også i rapporten, at det frem for alt er i de kommuner, hvor der er et stort fokus på arbejdet med tosprogede børn, at lærere modtager efteruddannelse. Det påpeges derfor i rapporten, at kommunens indsats over for arbejdet med tosprogede børn er betydningsfuld:

Alt i alt tyder resultaterne på, at det har en positiv indflydelse på skolernes arbejde med de tosprogede elever og dermed på de tosprogede elevers faglige præstationer, når kommunerne for det første opstiller målsætninger for indsatser over for tosprogede elever, og når kommunerne for det andet følger op på skolernes undervisning af tosprogede elever. (ibid., s. 16)

Sprogligt fokus væsentligt i arbejdet med tosprogede børn i folkeskolen

Parallelt med evalueringsrapporternes anbefalinger fra 2007 og 2012 er der siden midten af 00'erne blandt forskere, der har beskæftiget sig med undervisning af tosprogede børn, i stigende grad blevet gjort opmærksom på, at alle folkeskolélærere bør have kendskab til dansk som andetsprog og andetsprogpædagogik. Et eksempel på dette er Laursens forskning om dansk som andetsprog i skolens forskellige fag og påpejning af vigtigheden af at være opmærksom på den sproglige dimension, fx i naturfagene (Laursen, 2004, 2005; se også Lund, 2009).

En række skandinaviske forskere har allerede i 1980'erne og 1990'erne gjort opmærksom på betydningen af at arbejde sprogligt med udvidelse af tosprogede børns ordforråd, bl.a. i forbindelse med, hvad man omtalte som, *før-faglige* ord. De skandinaviske undersøgelser fremhævede allerede dengang, at lærere med fx dansk eller norsk som deres modersmål (førstesprog/L1) ikke er opmærksomme på, at tosprogede børn ofte har ganske anderledes associationsmønstre og et betydeligt større behov for at arbejde med både almindeligt og fagspecifikt ordforråd end deres jævnaldrende danske/norske klassekammerater (Gimbel, 1995; Golden, 1984).

Dette underbygges i den ovenfor omtalte SFI-rapport fra 2012 om undervisningen af tosprogede børn i den danske folkeskole (SFI, 2012). Heri hedder det bl.a.:

Vi har i tilknytning til forståelsesaspektet spurgt de tosprogede 9.-klasses-elever i en spørgeskemaundersøgelse, hvor ofte de har brug for hjælp til at forstå ord i timen, og hvor ofte de spørger, når der er ord, de ikke forstår. Deres besvarelser viser, at en forholdsvis stor andel (60 pct.) af de tosprogede elever i 9. klasse vurderer, at de til tider har brug for hjælp til at forstå de ord, der bruges i undervisningen. Således er det kun omkring hver tredje tosprogede 9.-klasses-elev (34 pct.), som aldrig oplever, at han/hun har brug for hjælp til at forstå ord i timerne. (SFI, 2012, s. 81-82)

Samtidig viser resultaterne fra SFI-rapportens undersøgelser imidlertid, at "53 pct. af 9.-klasseslærerne sjældent/aldrig har fokus på dansk som andetsprog i undervisningen" (ibid., s. 17). Ifølge rapporten udtaler 61% af de adspurgte lærere, at de mangler kompetencer inden for andetsprogpædagogik og dét at undervise tosprogede børn (ibid., s. 56).

I såvel EVA-rapporten fra 2007 som i SFI-rapporten fra 2012 ser der som nævnt imidlertid ud til at være enighed om, at uddannelse og efteruddannelse af lærere, der arbejder med tosprogede børn, er betydningsfuldt. Spørgsmålet er

så, hvilke anbefalinger der gives med henblik på at inkludere tosprogede børn i den almene undervisning.

SFI-rapporten 2012: om inklusion af tosprogede elever

Som vi har set i udtalelsen fra undervisningsministeren i 2012 citeret i indledningen til denne artikel, skal tosprogede børn i fremtiden i mindre grad tages ud af klasserne og i stedet blive i klasserne og inddrages i den almindelige klasseundervisning (UCC, 2012). Et synspunkt, der i foråret 2015 på undervisningsministeriets hjemmeside underbygges af følgende bemærkning om faget dansk som andetsprog:

som udgangspunkt gives dansk som andetsprog i tilknytning til undervisningen i folkeskolens fag, så eleverne ikke går glip af fagundervisningen, når de lærer dansk.
(Undervisningsministeriet, 2015e)

Et af argumenterne for denne politik er bl.a. henvisninger til den tidligere omtalte SFI-undersøgelse fra 2012.

Ser vi imidlertid nærmere på anbefalingerne fra SFI-rapporten fra 2012, viser der sig en række bemærkelsesværdige forhold i forbindelse med spørgsmålet om, hvorvidt tosprogede børns andetsprogsundervisning bør indgå i den almene undervisning.

Inklusion af tosprogede elever i den almene undervisning i skoler med få tosprogede elever

Umiddelbart synes det indledende resumé i SFI-rapporten fra 2012 at pege på, at der skabes bedre resultater for tosprogede, når de bliver i klassen (SFI, 2012). Det fremhæves bl.a. i en overskrift i indledningen med titlen "Bedre resultater, når [tosprogede] elever bliver i klassen" (ibid., s. 9).

Nærstuderer man imidlertid selve teksten i SFI-rapporten, fremhæves en række væsentlige forbehold. De bedre resultater er nemlig udelukkende fundet på skoler, hvor der er få tosprogede elever; dvs. på skoler med 3-10% tosprogede elever (ibid., s. 11). Rapporten italesætter og fremhæver dette særlige fund på følgende måde:

Undersøgelsens analyser viser imidlertid ..., at det på skoler med relativt få tosprogede elever har en negativ betydning for de tosprogedes generelle faglige niveau, at de sendes ud af klassen for at modtage særundervisning ... [D]et [har] en positiv betydning for det faglige niveau, hvis de forbliver i klassen og støttes der eller får ekstraundervisning efter skoletid. (SFI, 2012, s. 9 – fremhævning: SFI)

Skoler med mange tosprogede børn – ingen inklusion

Når der er tale om skoler med en relativt stor andel af tosprogede børn – i rapporten angivet som skoler med mere end 10% tosprogede børn (ibid., s. 11) – viser rapportens undersøgelser og anbefalinger imidlertid noget andet. Rapporten siger nemlig følgende om skoler med mange tosprogede børn og om spørgsmålet om inkludering af tosprogede børn i de almindelige klasser:

De samme resultater finder vi derimod ikke på skoler med relativt mange tosprogede elever. (ibid., s. 10 – fremhævning: SFI)

I rapporten fremhæves det således, at det *ikke* ser ud til at være mest hensigtsmæssigt at tilbyde tosprogede elever i skoler med mange tosprogede børn supplerende undervisning i dansk som andetsprog i den almindelige klasseundervisning. Tværtimod ser det ifølge rapporten ud til at have en positiv betydning for de tosprogedes faglige niveau, hvis undervisningen i dansk som andetsprog i denne type skoler foregår *uden for* den almindelige klasseundervisning hhv. den normale undervisningstid:

Samtidig finder vi også, at det har en positiv betydning for de tosprogede elevers faglige præstationer, hvis de får den supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for den normale undervisningstid. (SFI, 2012, s. 19)

I rapporten kritiseres det, at mange af de undersøgte skoler med få tosprogede elever tilbyder supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for undervisningen, og dette får forfatterne af rapporten til at konkludere:

Dermed antyder resultaterne, at skolerne mangler viden om, hvordan de bedst organiserer den supplerende undervisning i dansk som andetsprog. (ibid., s. 19)

Undersøgelserne fra SFI tegner således et billede af en betydeligt mere kompleks forståelse af inklusion af tosprogede elever i den almindelige klasseundervisning. Efteruddannelse af lærere og opbakning fra kommuner spiller en afgørende rolle, for hvordan tosprogede elever klarer sig og samtidig fremhæves det, at det også er vigtigt at tage hensyn til, hvilke typer af skoler og områder, der er tale om, dvs. graden af koncentration af tosprogede børn i de pågældende skoler.

Det understreges i rapporten, at denne skal læses som et "nedslag i et broget billede", som beskrives på følgende måde:

Halvdelen af landets folkeskoler har praktisk taget ingen tosprogede elever, mens den ene procent af skoler med flest tosprogede elever tegner sig for cirka 40 pct. af samtlige tosprogede elever i folkeskolen. Med så forskellige vilkår siger det sig selv, at det, der kan være en relevant indsats for tosprogede elever på én skole, ikke

behøver at være det på en anden. Derfor viser kortlægningen også en udpræget forskellighed skoler og kommuner imellem. Det er således vanskeligt at pege på "den røde tråd" i kortlægningen forstået som de indsatser over for tosprogede elever, der anvendes bredt og med bestemte resultater i folkeskolen. (ibid., s. 14)

Med afsæt i resultaterne fra disse rapporter vender vi os i det følgende mod en mindre historisk undersøgelse af faget dansk som andetsprogs status i læreruddannelsen.

Dansk som andetsprog i læreruddannelsen

I modsætning til undervisning i dansk som andetsprog inden for voksenuddannelsesområdet, hvor faget dansk som andetsprog har haft status som et selvstændigt fag i mange år, og hvor der tilsvarende har været uddannelse af undervisere i dansk som andetsprog siden slutningen af 1990'erne, har faget dansk som andetsprog og undervisning af tosprogede børn i såvel læreruddannelser som folkeskole været underlagt mange forandringer.

Mens undervisning i dansk som andetsprog i folkeskolen som omtalt er blevet tilbudt i modtageklasser siden 1990'erne, blev faget dansk som andetsprog først i 2002 etableret som forsøgslinjefag i fagrækken på læreruddannelserne, og først i 2006 ændrede faget status til at blive et linjefag (Laursen, 2002; Daugaard, Ginman & Ladegaard, 2007; Undervisningsministeriet, 2006, 2007).³

Faget dansk som andetsprogs ændring af status til linjefag vakte diskussion, hvilket bl.a. illustreres i en række kritiske bemærkninger fra fagdidaktikeren Stefensen (2007, s. 8), der fremhæver, at dansk som andetsprog ikke er et "skolefag, dvs. et undervisningsfag i folkeskolen".

Med den seneste læreruddannelsesreform fra 2013 er linjefaget dansk som andetsprog igen afskaffet og afløst af andre bestemmelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013).

Læreruddannelsesreformen i 2013 og faget dansk som andetsprog

I den politiske aftaletekst om den nye læreruddannelse fra juni 2012 kan man finde dokumentation for den sammenvævning af diskurser om inklusion af børn med særlige behov og undervisning af tosprogede børn, som er omtalt i indledningen til denne artikel. Der foreslås nemlig i den første aftaletekst om den nye læreruddannelsesreform en *Grundfaglighed*, som "består af to hovedområder med i alt fire temaer". Et af disse fire temaer benævnes under ét "specialpædagogik og undervisning af to-sprogede" (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2012).

I den endelige læreruddannelseslov fra 2013 beskrives grundfagligheden fortsat som to hovedområder: "Lærerens grundfaglighed er ét fagområde, som består af to hovedområder: *Pædagogik og lærerfaglighed* og *Almen dannelse* med hver sin prøve" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). *Pædagogik og lærerfaglighed*, som altså er det ene af de to hovedområder, består imidlertid nu af fire selvstændige kompetenceområder, indenfor hvilke der altså skal gennemføres én samlet prøve. Af disse er "Kompetenceområde 3: Specialpædagogik" og "Kompetenceområde 4: Undervisning af tosprogede elever" (ibid., §9, samt bilag 1).

I modsætning til aftaleteksten fra 2012 er der således i selve bekendtgørelsen fra 2013 foretaget en opsplitning i henholdsvis undervisning af tosprogede og specialpædagogik. Imidlertid bemærker man, at hovedområdet med de fire underområder skal afsluttes med én prøve, dvs., der er ikke tale om, at hverken specialpædagogik eller undervisning af tosprogede afsluttes med en selvstændig prøve (ibid.).

I sammenligning med den tidligere lov og bekendtgørelse om læreruddannelsen (Undervisningsministeriet, 2006, 2007) kan man således hævde, at der er foregået en relativ nedprioritering af faget dansk som andetsprog. Man kan iagttagende, at linjefaget dansk som andetsprog i læreruddannelsen, der som andre linjefag i 2006-loven omfattede 2,4 årsværk (se Undervisningsministeriet 2006, §2, stk. 3, og §3), i forbindelse med læreruddannelsesreformen i 2013 er reduceret til ét ud af fire kompetenceområder, som tilsammen udgør faget *Pædagogik og lærerfaglighed* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013, §8 og §9).

Selv om kompetenceområdet i 2013 er blevet obligatorisk for alle kommende folkeskolelærere, er det altså – sammenlignet med den tidligere lovs linjefag på 2,4 årsværk – reduceret betragteligt; til et 10 ECTS-points-modul, der som nævnt ikke afsluttes med en selvstændig prøve, men som ifølge bekendtgørelsen skal evalueres⁴ (ibid., §8). Desuden er der som følge af bestræbelser på at etablere kompetencemål indført såkaldte *Forenklede Fælles Mål* for dansk som andetsprog med virkning fra august 2015 (EMU & Undervisningsministeriet, 2014a, 2014b; Undervisningsministeriet, 2014c). I sammenligning med meget uddybende beskrivelser af delelementer i undervisningen i dansk som andetsprog i såkaldte trin- og slutmål for dansk som andetsprog fra tidligere år (Undervisningsministeriet, 1995, 2002, 2009) er beskrivelsen af undervisningen i dansk som andetsprog reduceret i de Forenklede Fælles Mål.

I lyset af de tidligere anførte betragtninger om brugen af begrebet *inklusion* som primært rettet mod arbejdet med elever med særlige behov med en heraf følgende økonomisk tildeling af ressourcer til arbejdet med denne gruppe fører dette os frem til vores afsluttende diskussion.

4. Diskussion: om rammesætning og skolepolitisk diskurs i forhold til to- og flersprogede børn, anno 2015

Som det fremgår af ovenstående gennemgang, er lærere i folkeskolen i de senere år blevet stillet over for meget store opgaver med både at skulle inkludere børn med særlige behov og undervise tosprogede børn i den almene klasseundervisning.

Mens vi i afsnit 2 i denne artikel på den ene side har vist, at inklusionsbegrebet i den skolepolitiske diskurs i de seneste år har været rettet mod det at inkludere børn med særlige behov, så har undersøgelserne af bekendtgørelserne på den anden side illustreret en identisk rammesætning af aktiviteter i forhold til såvel børn med særlige behov som tosprogede børn. I forhold til begge grupper er der tale om en inkluderende praksis, hvor lærerne ud over de almindelige aktiviteter i klassen skal integrere såvel støtte til børn med behov for specialpædagogisk bistand som til børn med behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

Brugen af inklusionsbegrebet i den offentlige skolepolitiske diskurs som omfattende udelukkende arbejdet med børn med særlige behov forekommer derfor problematisk. For det første synes denne brug af begrebet inklusion at generere eksklusiv opmærksomhed og økonomiske ressourcer til inklusionsarbejdet med børn med særlige behov på bekostning af det i bekendtgørelserne sidestillede arbejde med undervisning af tosprogede børn. Den snævre forståelse af inklusionsbegrebet synes at have betydet, at fokus på tosprogede børn og deres specifikke undervisningsbehov er skubbet i baggrunden, både i bogstavelig forstand på ministerielle hjemmesider og i den offentlige debat.

I afsnit 3 har vi gjort rede for undervisningen af tosprogede børn i Danmark, udvalgte evalueringer af denne undervisning og de revisioner af læreruddannelsen, senest i 2013, der har skullet tilgodese en kvalificering af kommende folkeskolelærere til opgaven med at undervise såvel tosprogede børn som børn med særlige behov. Undersøgelserne har på den ene side illustreret, at den nye læreruddannelsesreform fra 2013 tilsyneladende tager hensyn til såvel undervisningen af tosprogede børn som til undervisningen af børn med særlige behov. Det er således blevet indført, at alle kommende folkeskolelærere skal gennemgå minimum ét 10 ECTS-points-modul i specialpædagogik og minimum ét i undervisningen af tosprogede, samtidig med at undervisning i dansk som andetsprog skal indgå som et element i alle fag. På den anden side har vi dog også set, hvordan læreruddannelsesreformen fra 2013 har afskaffet linjefaget dansk som andetsprog og i en sammenligning med loven fra 2006 har reduceret fagets omfang betydeligt.

De citerede evalueringsrapporter, der primært har fokus på undervisning af tosprogede børn, er enige om, at uddannelse og efteruddannelse af lærere samt et udpræget fokus i kommunerne på en opfølgning af indsatsen i forhold til undervisning af tosprogede børn har en positiv indflydelse på tosprogede børns faglige udvikling.

Mens undersøgelser og evalueringsrapporter således peger på, at efteruddannelse i andetsprogspædagogik m.v. er af særdeles stor betydning for kvaliteten af undervisningen af tosprogede børn, vækker for det første den omtalte reduktion i faget dansk som andetsprogs omfang og for det andet sidestillingen af dansk som andetsprog med tre andre kompetenceområder i den nye læreruddannelse bekymring for, om kommende lærere bliver klædt tilstrækkeligt på til at kunne undervise de 10% af den samlede elevmængde, der har dansk som andetsprog.

Endelig har en nærlæsning af SFI-rapporten fra 2012 afdækket, at inklusion af tosprogede børn i den almene undervisning primært er hensigtsmæssig i skoler med få eller færre tosprogede børn, mens dette ikke nødvendigvis er tilfældet i skoler med mange tosprogede børn.

I lyset af at den overordnede skolepolitiske diskurs siden 2012 har været, at tosprogede elever skal inkluderes i den almindelige klasseundervisning, forekommer en række af SFI-rapportens analyser og undersøgelser at være blevet overset. En bekymring i bestræbelserne på at implementere den inkluderende skole er således, at kompleksiteten i opgaven med at undervise tosprogede børn kan være i fare for at blive overset.

En mulig vej at gå i forsøget på at få større fokus på to- og flersprogede børn i folkeskolen omtales af de amerikanske andetsprogsforskere Byrd & Alexander (2015) som *promoting advocacy*. Udviklingen i USA minder på flere områder om udviklingen i Danmark. Byrd & Alexander peger således på, at antallet af tosprogede børn (i amerikansk terminologi omtalt som English Learners – ELs) i den amerikanske grundskole i perioden fra 1997 til 2009 er steget med 51,25%, så tosprogede elever i 2009 udgjorde 8,4% af samtlige elever (National Clearinghouse for English Language Acquisition, 2011; her citeret fra Byrd & Alexander, 2015, s. 1). Dette svarer altså til, at omtrent én ud af ti elever i USA er to- eller flersprogede. Ifølge Byrd & Alexander er disse elever hyppigt overvældede af et skolesystem, de som regel ikke har stort kendskab til, og som tillige ofte marginaliserer dem. Byrd & Alexander skriver:

The National Center for Educational Statistics (2013) reports that this increase means that approximately one in ten students in the US is an EL. These students are often overwhelmed by a school system that they may not understand, and that often marginalizes them, due to an instructional philosophy that favors placing

students with under-developed language and culture skills in classrooms with native speaking peers. (Byrd & Alexander, 2015, s. 1)

Byrd & Alexander (2015, s. 1) foreslår derfor i forlængelse af andre amerikanske andetsprogsforskere og læreruddannere "that teachers, particularly English as second language (ESL) teachers, can help ELs' transition by becoming their advocates". Dette indebærer bl.a., at såvel lærere og læreruddannere som interessenter i skoleområdet i det hele taget arbejder for at fremme en anerkendende tilgang til tosprogede elever, både i klasserummet og i det hele taget. Desuden opfordrer Byrd & Alexander til en italesættelse af flersprogethed som en almindelig og accepteret del af grundskolen i det 21. århundrede.

Med den nuværende rammesætning i Danmark, hvori undervisning af specialskolebørn og af tosprogede børn sidestilles, er nødvendigheden af at have fokus på de særlige sproglige og kulturelle behov, som tosprogede børn har, ikke blevet mindre. Den identiske rammesætning for specialskole- og tosprogede børn nødvendiggør derfor, at skolepolitiske diskussioner, politikere, læreruddannere, skoleledere og folkeskolelærere bør være særdeles opmærksomme på, at både nuværende og kommende folkeskolelærere bliver sat i stand til at kunne arbejde fagligt og professionelt med så vidt forskellige faglige områder som henholdsvis undervisning af børn med særlige behov og undervisning af tosprogede børn.

Noter

- 1 Som det fremgår af Tetlers (2015) artikel i indeværende antologi, har inklusionsbegrebet erstattet begrebet *integration*, som tidligere har været anvendt. Dette gør sig også gældende i relation til begrebsbrug i forhold til tosprogede børn og voksne, hvor integrationsbegrebet har været fremtrædende siden 1980'erne (Hamburger, 1989; Moldenhawer, 2003), men, som vi viser i denne artikel, erstattes af en stigende brug af inklusionsbegrebet. Vi vælger således i denne artikel i forlængelse af Alenkær (2012), Tetler (2015), SFI (2012) m.fl. at anvende begrebet *inklusion*.
- 2 Institutionelt er faget dansk som andetsprog i folkeskolen i 1990'erne beskrevet i bl.a. 1998 med *Bekendtgørelse nr. 63 af 28/01/1998 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (Undervisningsministeriet, 1998) og i 1995 i *Faghæfte 19: Dansk som andetsprog*. (Undervisningsministeriet, 1995). I 2002 blev dette faghæfte genoptrykt med titlen *Klare Mål: Dansk som andetsprog: Faghæfte 19* (Undervisningsministeriet, 2002).
- 3 Jf. Undervisningsministeriet, 2006, *Lov nr. 579 af 09/06/2006 om uddannelsen til professions-bachelor som lærer i folkeskolen* og Undervisningsministeriet, 2007: *Bekendtgørelse Nr. 219 af 12/03/2007 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.
- 4 Det angives i bekendtgørelsen i §2, at "60 ECTS point svarer til en fuldtidsstuderendes arbejde i 1 år" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). I §4 anføres det, at *Lærernes grundfaglighed* med de to hovedområder tilsammen udgør 60-80 ECTS point (ibid., §4). Og i §8 angives, at "Lærernes grundfaglighed og undervisningsfag består af moduler på hver 10-20 ECTS-point" (ibid., §8). I kapitel 5 om prøver angives det, at det ene hovedområde *Pædagogik og Lærerefaglighed* under *Lærernes grundfaglighed*, der som nævnt består af fire kompetenceområder eller moduler, afsluttes med en ekstern prøve, mens de enkelte moduler 'evalueres' (ibid., kapitel 5).

Referencer

- Alenkær, R.** (2012). *Kvalitativ inklusion*. Artiklen er en opdateret, netbaseret version af en tidligere publiceret artikel, *Kvalitativ inklusion og IC3*. Lokaliseret 6. marts 2015 på <http://static1.square-space.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf>
- Baviskar, S., Dyssengaard, C.B., Egelund, N., Lynggaard, M. & Tetler, S.** (2013). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion marts 2013*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet & SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Brix, S.** (2014, 20. juni). Tosprogsindsats halter. Lærerne mangler opkvalificering. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret 5. november 2015 på <http://www.folkeskolen.dk/546678/tosprogsindsats-halter-laererne-mangler-opkvalificering>
- Byrd, D.R. & Alexander, M.** (2015). Promoting Advocacy in English as a Second Language. Teacher Preparation Programs in the US. *JISTE – Journal of International Society of Teacher Education*, 19(2), 1-21 (forthcoming).
- Christensen, M.V.** (2013). Dansk som andetsprog i grundskolen – nye kampe nye muligheder. I: S. Borchmann, I. Schoonderbeek, T.T. Hougaard, O. Tøgeby & P. Widell (red), *Gode ord er bedre end guld: Festskrift til Henrik Jørgensen* (s. 141-156). Aarhus: Aarhus Universitet,.
- Christensen, V.T., Egelund, N., Fredslund, E.K. & Jensen, T.P.** (2012). *PISA Etnisk 2012. PISA 2012 med fokus på unge med indvandrerbaggrund*. København: Kora.
- Danmarks Evalueringsinstitut.** (2007). *Undervisning af tosprogede elever*. København: EVA. Lokaliseret 3. marts 2015 på <https://www.eva.dk/projekter/2006/tosprogede-elever-i-folkeskolen/tosprogede-i-folkeskolen-rapport-folder-og-bilag/undervisning-af-tosprogede-elever-i-folkeskolen>
- Danmarks Statistik.** (2011). *Statistikbanken/tabelFOLK5*. Lokaliseret 12. december 2011 på www.statistikbanken.dk
- Daugaard, L.M., Ginman, M. & Ladegaard, U.** (2007). Dansk som andetsprog – endelig en del af uddannelsen. I: J.C. Jacobsen & B. Steffensen (red), *Læreruddannelsens didaktik: Bind 2*. Århus: Klim.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiflikci, N.** (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk Review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet.
- Egelund, N. & Tranæs, T.** (2005). *PISA etnisk 2005. Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- EMU & Undervisningsministeriet.** (2014a). *Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis*. Lokaliseret 13. marts 2015 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andetsprog-basis-0#afsnit-4-dansk-som-andetsprogs-kompetenceomraader>
- EMU & Undervisningsministeriet.** (2014b). *Vejledning for faget dansk som andetsprog – supplerings*. Lokaliseret 13. marts 2015 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andetsprog-supplerings#afsnit-4-dansk-som-andetsprogs-kompetenceomraader>
- Gass, S.M. & Mackey, A.** (red). (2013). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London & New York: Routledge.
- Gass, S.M. & Selinker, L.** (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Third Edition. New York and London: Routledge.
- Gimbel, J.** (1995). Bakker og udale. *Sprogforum*, 3, 28-34. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Golden, A.** (1984). Fagord og andre ord i o-fagsbøger for grunnskolen. I: A. Hvenekilde & E. Ryen (red.), *Kan jeg få ordene dine, lærer?* (s. 170-175). Oslo: Landslaget for norskundervisning og J.W. Cappelens Forlag.
- Hamburger, C.** (1989). *Assimilation eller integration? Dansk indvandrerpolicy og tyrkiske kvinder*. Århus: Politica.
- Inklusion.** (s.d.). I: *Den Danske Ordbog*. Lokaliseret 6. november 2015 på <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=inklusion&tab=for>
- Jakobsen, V. & Liversage, A.** (2010). *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet. Litteraturstudier og registerdata*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kristjánsdóttir, B.S.** (1995). *Dansk som andetsprog – et nyt fagområde: artikelsamling*. København: Undervisningsministeriet. Folkeskole-afdelingen.
- Laursen, H.P.** (2002). Dansk som andetsprog – et linjefag i læreruddannelsen. *Uddannelse, Undervisningsministeriets tidsskrift*, 4. Lokaliseret 5. november 2015 på <http://udd.uvm.dk/200204/udd200204-04.htm?menuid=4515>
- Laursen, H.P.** (2004). *Dansk som andetsprog i fagene*. København: CVU København & Nordsjælland.
- Laursen, H.P.** (2005). *Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen – fokus på det flersprogede klasserum*. København: CVU København & Nordsjælland.
- Laursen, H.P.** (2010). *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Professionshøjskolen UCC.
- Laursen, H.P.** (red). (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Laursen, H.P.** (2014). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7*. København: Professionshøjskolen UCC.
- Lund, K.** (2009). Dansk som andetsprog i ungdoms- og voksenuddannelserne – at lære fag gennem sit andet sprog. I: H. Rander, L. Boysen & O. Goldbeck (red), *En moderne voksendidaktik* (s. 195-235). København: Alinea.
- Løngreen, H. et al.** (red). (2013). *Asterisk 67. Er inklusion et problembarn?* Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Lokaliseret 16. april 2015 på <http://www.e-pages.dk/aarhusuniversitet/689/>
- Mainz, P.** (2014, 7. februar). Lærere ved for lidt om specialbørn. *Politiken.dk*. Lokaliseret 13. marts 2015 på <http://politiken.dk/indland/ECE2203380/laerere-ved-for-lidt-om-specialboern/>
- Mehlsen, C.** (2013). Er inklusion et problembarn? *Asterisk, 67*, 8-14. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.** (2007, 25. december). *Hver tiende elev er tosproget*. Lokaliseret 28. august 2015 på [http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2007/Dec/071225-Hver-tiende-elev-i-folkeskolen-er-tosproget](http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2007/Dec/071225-Hver-tiende-elev-i-folkeskolen-er-tosproget)
- Ministeriet for børn og undervisning.** (2012). *Nøgletal fra databanken*. Lokaliseret 9. januar 2012 på <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Tvaergaaende-statistik/N%C3%B8gletal-til-gennemsgtighed-og-aabenhed>
- Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold.** (2015). *Tosprogsindsatsen og inklusionsudviklingen*. Lokaliseret 7. marts 2015 på <http://sm.dk/arbejdsomrader/dagtilbud/Udviklingsinitiativer/tosprogsindsatsen-og-inklusionsudvikling>
- Moldenhawer, B.** (2003). *Skolen – en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn*. Aalborg: AMID, Akademiet for Integrationsstudier, Ålborg Universitet.
- SFI.** (2012). *Indsatser for tosprogede elever. Kortlægning og Analyse*. København: SFI – Det nationale Forskningscenter for Velfærd. Lokaliseret 6. november 2015 på <https://www.eva.dk/udgivelser/2012/indsatser-for-tosprogede-elever-kortlaegning-og-analyse/view>
- Stanek, H.** (2012, 21. december). Nye lærere mangler specialpædagogiske kompetencer. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret 13. marts 2015 på <http://www.folkeskolen.dk/520689/nye-laerere-mangler-specialpaedagogiske-kompetencer>
- Steffensen, B.** (2007): *Læreruddannelsens didaktik*. J.C. Jacobsen & B. Steffensen (red), *Læreruddannelsens didaktik: Bind 2*. Århus: Klim.
- Tetler, S.** (2015). Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. *CURSIV*, (17), 17-28. København: DPU, Aarhus Universitet.

- UCC.** (2012, 29. maj). *Tosprogede elever skal inkluderes i klasseundervisningen*. Lokaliseret 7. marts 2015 på <https://ucc.dk/nyhed/taskforce-tosprogede-elever-skal-inkluderes-i-klasseundervisningen>
- Uddannelses- og forskningsministeriet.** (2012). *Reform af læreruddannelsen*. Lokaliseret 13. marts 2015 på <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet.** (2013). *Bekendtgørelse nr. 231 af 08/03/2013 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Lokaliseret 13. marts 2015 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145748#Bill>
- Undervisningsministeriet.** (1995). *Faghæfte 19: Dansk som andetsprog*. København: Undervisningsministeriet. Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet.** (1998). *Bekendtgørelse nr. 63 af 28/01/1998 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2002). *Klare Mål: Dansk som andetsprog. Faghæfte 19*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2006). *Lov nr. 579 af 09/06/2006 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2007). *Bekendtgørelse nr. 219 af 12/03/2007 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2009). *Fælles Mål 2009. Dansk som andetsprog. Faghæfte 19*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 6. november 2015 på http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090819_andetsprog15.pdf
- Undervisningsministeriet.** (2014a). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. (BEK nr 693 af 20/06/2014). København: Undervisningsministeriet. Folkeskoleafdelingen. Lokaliseret 16. april 2015 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=163941>
- Undervisningsministeriet.** (2014b). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. (BEK nr 690 af 20/06/2014). København: Undervisningsministeriet. Folkeskoleafdelingen. Lokaliseret 16. april 2015 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163934>
- Undervisningsministeriet.** (2014c). *Forenklede Fælles Mål*. Lokaliseret 13. marts 2015 på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Forenklede-Faelles-Maal>

- Undervisningsministeriet.** (2014d). *Omstilling til øget inklusion*. Lokaliseret 17. marts 2015 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Omstilling-til-oeget-inklusion>
- Undervisningsministeriet.** (2014e). *Regler for inklusion*. Lokaliseret 5. marts 2015 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Regler-for-inklusion>
- Undervisningsministeriet.** (2015a). *Forside*. Lokaliseret 17. april 2015 på <http://uvm.dk/>
- Undervisningsministeriet.** (2015b). *13 kommuner får støtte til arbejdet med inklusion*. Lokaliseret 17. april 2015 på <http://uvm.dk/~ /UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2015/April/150417-13-kommuner-faar-ekstra-stoette-til-arbejdet-med-inklusion>
- Undervisningsministeriet.** (2015c). *Tosprogede*. Lokaliseret 17. april 2015 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Tosprogede>
- Undervisningsministeriet** (2015d). *Fakta om tosprogede elever i folkeskolen*. Lokaliseret 7. marts 2015 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Tosprogede/Fakta-om-tosprogede-elever-i-folkeskolen>
- Undervisningsministeriet** (2015e). *Tosprogede. Mål, indhold og organisering: Dansk som andetsprog*. Lokaliseret 17. april 2015 på <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Tosprogede/Maal-indhold-og-organisering/Dansk-som-andetsprog>
- UNI-C – Styrelsen for IT og Læring, Undervisningsministeriet.** (2014). *Grundskolelevernes sociale baggrund, 2012/2013*. Lokaliseret 28. august 2015 på <http://www.uvm.dk/~ /media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Jan/140108%20Grundskolelevernes%20sociale%20baggrund%202012%202013.pdf>

English summary

The Positioning of Bi- and Multilingual Children in the Inclusion Debate – Framework Conditions and School Policy Discourses

Discussions about inclusion have long drawn headlines in Danish public debate. In this debate, the notion of inclusion is mainly used with respect to pupils and students with special needs and their inclusion in the Danish 'Folkeskole' (Danish municipal primary and lower secondary education). In recent years, however, we have also observed how the notion has to some degree been applied regarding second language education of bilingual children. Various educational policy discourses – teaching a second language to bilingual children and teaching children with special needs – seem to be interwoven. The focal point of this article is to explore and discuss this development. Based on studies of policy documents

and a short historical review on the teaching of Danish as a second language, the authors discuss whether bilingual children have been forgotten in the Danish 'Folkeskole', anno 2015.

Keywords: second language teaching and learning, inclusion, special needs education, bilingual children, education policy.

III.

Inklusionsbegrebet i lyset af sociologi, filosofi og velfærdspolitiske rationaler

Inklusion: Fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse

Af Jørn Bjerre

Resumé

Artiklen fører inklusionsbegrebet tilbage til den sociologiske forestilling om solidaritet, idet den viser, hvordan denne forestilling i løbet af det tyvende århundrede transformeres fra en sociologisk til en a-sociologisk, psykologisk forestilling om et fællesskab, der ikke baserer sig på eksklusionsprocesser. Artiklen argumenterer for, at denne forståelse fører inklusionspædagogikken ind i en performativ selvmodsigelse, idet en pædagogik, der skal kunne skabe rum til forskellighed, forudsætter et fælles normsæt, som virker disciplinerende tilbage på det forskellige. På grundlag af dette argument foreslår artiklen, at pædagogisk arbejde med inklusion forudsætter en sociologisk forståelse af fænomenet, samt videre at inklusionsbegrebet reserveres til den sociologiske forståelse, mens rummelighedsbegrebet anvendes, når vi taler om pædagogisk-psykologiske tiltag i arbejdet med inklusion.

Nøgleord: inklusion, eksklusion, rummelighed, integration, performativ selvmodsigelse, sociologi.

Problemer i det pædagogiske arbejde med rummelighed og inklusion

I det følgende vil jeg indkredse to temaer fra litteraturen om rummelighed og inklusion, som skal danne baggrund for den videre diskussion af inklusionspædagogikken fra et sociologisk perspektiv: forekomsten af dilemmaer og manglen på klare definitioner af, hvad der forstås ved rummelighed og inklusion.

Af et studie af rummelighedens pædagogik, jeg foretog for en række år siden (Bjerre, 2008; 2009), fremgik det, hvordan en pædagogisk praksis, der baserer sig på idealet om rummelighed, stødte på en række dilemmaer. Et eksempel var, at pædagerne så brugen af relationer som en måde at undgå at bruge sanktioner på. Dilemmaet opstår imidlertid, fordi enhver relation forudsætter sanktion, idet man for at have en relation må forholde sig til den andens adfærd; derved bliver det let ens egne kriterier, og relationelle sanktioner i form af anerkendelse og afvisning, der kommer til at erstatte ydre regler og eksplicite former for sanktion.

Mere overordnet viste det sig, at en institution, som er defineret ved intentionen om, at den skal rumme forskellighed, ikke kan rumme adfærd, som ikke selv er rummelig, uden at gøre denne adfærd til genstand for en pædagogisk indsats. Derfor tager den rummelige pædagogik ikke blot form som pædagogernes evne til at rumme de unge, men som et opdragelsesprojekt, hvor de unge skal lære at være rummelige, og hvor holdninger og adfærd, der ikke betragtes som rummelige, sanktioneres negativt.

Det forhold, at det pædagogiske begrebsfokus har skiftet fra "rummelighed" til "inklusion", ændrer ikke ved det forhold, at implementeringen af denne tankegang er forbundet med dilemmaer. Betragter man konferencer, der afholdes indenfor de videnscentre, der arbejder med inklusion herhjemme, så forekommer titler såsom "Inklusionens dilemmaer" og "Inklusionens paradoks", og betragter man udgivelsen af lærebøger, så finder man også koblingen mellem inklusions- og dilemmabegrebet (Ratner, 2013).

Går man til den internationale litteratur, viser samme tema sig. I et eksperiment, præsenterede Norwich således en række praktikere og administratorer for dilemmaer af følgende type: Hvis børn med specielle behov undervises i den almene skole, så er der længere til specialhjælp; mens de, hvis de derimod ikke undervises i det almindelige klasseværelse, vil kunne føle sig ekskluderet (Norwich, 2008, s. 293). Undersøgelsen viser, at der blandt praktikere og administratorer er en høj grad af genkendelse af denne type dilemma i en eller anden form (ibid., s. 301).

Et andet problem, som knytter sig til implementeringen af rummelighed og inklusion, er definitionen af, hvad man forstår ved inklusion. Således henvises der

i litteraturen til, at definitioner ofte forekommer indforståede, uden noget positivt formuleret, kritiserbart indhold. Rawal (2008) konkluderer således på baggrund af et survey af artikler om social inklusion: at "social inclusion has not been defined in its own right. In literatures conceptualizing exclusion, conceptions of inclusions are implicit and unproblematic" (s. 171). "Social inclusion", skriver Cameron (2006, s. 397) således: "is most commonly defined only negatively – as whatever is not socially excluded".

Et andet problem er, at der er en tendens til, at hver aktør definerer inklusion ud fra sin egen private holdning til fænomenet (Makoelle, 2014).

Et tredje problem er tendensen til, at forskellige professionelle grupper definerer begrebet ud fra deres egne særlige faglige forståelser. Således kan man iagttage, hvordan special- og normalskolelærere forstår inklusion forskelligt. Lærere, der arbejder med børn med særlige behov, synes at have en tilbøjelighed til at tolke inklusion ud fra en positivistisk adfærdsmodel, mens lærere der primært arbejder med børn i normalskolen, har en tendens til at fortolke begrebet ud fra en individualiseret, konstruktivistisk tilgang til læring gennem opdagelse (Artiles & Dyson, 2005).

De her skitserede problemer peger på et strukturelt problem ved rummelighed og inklusion, som jeg vil forfølge i det følgende, hvor jeg vil vise hvordan inklusionspædagogikken udvikler sig omkring følgende performative selvmodsigelse: at den søger at skabe en pædagogik, der skal skabe rum til forskellighed, ved at kræve et fælles normset, som virker disciplinerende tilbage på det forskellige.

Inklusion: Fra sociologisk til politisk begreb

Inklusionsdebatten kan spores tilbage til udvikling af den franske sociologi og den generelle samfundsdebat omkring overgangen til det 20. århundrede (Silver, 1994; Levitas, 1996; Wilson, 2006; O'Brien & Penna, 2008; Rawal, 2008; Robbins, 2011).

Som Hilary Silver redegør for det (1994), er forestillingen om eksklusion dybt forankret i den franske historie, og tanken om republikken som en solidarisk enhed. Forestillingen er nærmere bestemt, at individer er forbundet til samfundet i en form for følelses- og forestillingsmæssig tilstand, der betegnes som solidaritet. Dette forudsætter, at samfundet kan betragtes som en realitet i sig selv, som individet kan relatere til: Medieret igennem samfundets institutioner, bliver individet del af en form for national konsensus.

Med udgangspunkt i denne solidaritetsforståelse, bliver eksklusion opfattet som en form for patologi, som henviser til, at individer ikke er del af samfundets solidaritet. Modsætningen til eksklusion er imidlertid på dette tidspunkt ikke

inklusion, men integration – et begreb, der baserer sig på det forhold, at individet igennem det at deltage, tilegner sig kollektivets adfærds- og tankeformer. Sociologer som Emile Durkheim og Alfred Espinas bidrager til at udvikle forestillingen om solidaritet, hvilket eksempelvis inspirerer den franske politiker, og kortvarige førsteminister, Léon Bourgeois (1851-1925), der var grundlægger af den såkaldte franske "solidarisme", som var en tredje vej mellem kapitalisme og socialisme.

Ifølge solidarismen skal samfund ses som en organisk helhed, hvilket blandt andet kommer til at begrunde en aktiv fordelingspolitik. I litteraturen diskuteres det derfor, i hvor høj grad denne solidarisme får indflydelse på grundlæggelsen af den moderne velfærdsstat (Stone, 1985, s. 201, n. 60).

Durkheim ville med sin analyse af solidaritet i første omgang påvirke de eksisterende politiske forståelser; men han erkender samtidig, at der skal mere til end en videnskabelig analyse. Derfor sker der indenfor Durkheims eget værk en forskydning fra, hvad Robbins (2011) ser som en sociologisk til en mere politisk forståelse af solidaritet, idet Durkheim i løbet af 1890'erne bevæger sig i retning af at tilskynde sekundære grupper, såsom fagforeninger, til mere aktivt at bidrage til udviklingen af konkrete former for solidaritet.

Parallelt med Durkheims kamp for omsætningen af begrebet solidaritet til politik, kan man senere i århundredet følge, hvordan sociologer som Pierre Bourdieu – der kritisk vender sig mod det politiske misbrug af begrebet om "social eksklusion" (Bourdieu & Boltanski, 1976) – vælger at supplere den sociologiske kritik med en mere politisk engageret tilgang (Robbins, 2011, s. 96).

Man kan på den baggrund altså sige, at sociologien såvel via intellektuelle analyser, som via mere aktivistiske tilgange, ikke blot bidrager til at udvikle begrebet om social inklusion, men også søger at påvirke den måde, solidaritetsbegrebet omsættes til politik.

Fra solidaritet til social inklusion

Det politiske begreb om "eksklusion" lanceres i 1960'erne. Det introduceres blandt andet med Jean Klanfers bog "L'Exclusion sociale: Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales" (1965), hvori den tankegang fremsættes, at samfund belønner adfærd, der er konform i forhold til et dominerende system af værdier og normer, mens afvigelser fra denne konformitet straffes med eksklusion.

Eksklusion betragtes altså her som konsekvensen af en afvigende adfærd, som kan ses som et udtryk for individuel uansvarlighed. Dette kunne såvel gælde individer, der ikke var i stand til eksempelvis at få et job, som grupper, der bevidst valgte ikke at være konforme i forhold til samfundets værdier.

Begrebet eksklusion blev for alvor centralt, efter René Lenoir udgav bogen "Les exclus, un français sur dix" (1974), der som titlen peger på, angiver, at en ud af ti franskmænd enten var fattige, stofafhængige, arbejdsløse eller på anden måde ikke inkluderede i det normale samfund. Denne uhomogene gruppe fik dermed en fælles repræsentation i kraft af det moderne eksklusionsbegreb. Imidlertid benytter Lenoir ikke systematisk begrebet eksklusion, men derimod begrebet "d' inadaptation social", som M. Michel har påpeget (1997).

"Adaptationstankegangen" er kendetegnet ved en passiv forestilling om samfundshelheden, der i de efterfølgende årtier erstattes af en aktiv forståelse af samfundshelheden, der netop trækker på den sociologiske forestilling om "solidaritet", og som på grundlag heraf kan tilskrive samfundet et ansvar for, at de ekskluderede var ekskluderet. På denne måde ophørte de ekskluderede med alene at blive betragtet som en gruppe, der svigtede sit ansvar i forhold til samfundet, og blev nu opfattet som en gruppe, samfundet havde svigtet, fordi det ikke har formået at inkludere den. Det er denne forståelse, der kommer til at præge det inklusionsbegreb, Frankrig eksporterer ud i de øvrige Europæiske lande og resten af verden, som et generelt udtryk for en særlig holdning til socialt udsatte grupper (Aasland & Fløtten, 2001).

Hvis eksklusion er problemet, må inklusion være løsningen

Inklusionsbegrebet, i den form det får i løbet af 1990'erne, lanceres altså som et svar på en forudgående debat om eksklusion. Det sætter sig igennem via policy-tiltag, der er kendetegnede ved, at de holder samfundets institutioner ansvarlige for at bidrage til at inkludere de ekskluderede.

Levitas beskriver i artiklen "The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony", hvordan denne policy overser den grundlæggende økonomiske konflikt mellem ejerne af produktionsmidlerne og arbejderne, som hun reelt anser for årsagen til eksklusion. Det Durkheimiske inklusionsbegreb, søges med andre ord anvendt til at løse problemer, der er skabt af kapitalismens produktionsform, og en strukturel økonomisk problematik fortolkes således som en kulturel problemstilling. Levitas tilføjer yderligere, at dette ikke betyder, at man tager udgangspunkt i Durkheim, men snarere i form af en folkesociologisk fortolkning af ham:

The use of Durkheimian language does not involve a consistent and sophisticated deployment of Durkheimian theory; rather, a punk Durkheimianism of the 1990s replaces (or joins) the punk monetarism of the 1980s. (Levitas, 1996, s. 13)

At den politiske brug af sociologien i 90erne er en "punk Durkheimianism", understøttes af Robbins argument om, at der er tale om "political deformations of Durkheim's thought" (Robbins, 2011, s. 99).

Til disse argumenter vil jeg lægge den påstand, at det der ligger i denne deformation er, at der normativt lægges afstand til begrebet "integration", idet integration fortolkes som en måde at forme de ekskluderede efter samfundets institutionelle forventninger, mens inklusion fortolkes som en modsat bevægelse, hvor de samfundsmæssige institutioner udfordres til at tage form af det, de ekskluderede bringer ind. Det er i denne nye forståelse, at grundlaget for den performative modsætning opstår, idet et sociologisk forhold behandles som om det er et psykologisk forhold: Ligesom integration, må inklusion rent sociologisk forudsætte et fælles normsæt, som virker disciplinerende tilbage på det forskellige.

Fra politik til pædagogik

Implementeringen af forestillingen om "inklusion" kan knyttes sammen med udfærdigelsen af handlingsprogrammet for specialundervisning (UNESCO, 1994), som 92 lande skrev under på i forlængelse af UNESCOs verdenskonference i Salamanca i Spanien i 1994.

Dyson (1999) pegede efterfølgende på, hvordan inklusionsbegrebet indeholdt en række forskellige og modsatrettede diskurser. En normativ diskurs om børns rettigheder (etik), og om kampen mod diskrimination og forskelsbehandling (politik), såvel som en diskurs om den rationelle udnyttelse af ressourcer (pragmatisk og økonomisk).

I forhold til den pædagogiske dagsorden er det imidlertid ligeså afgørende, at erklæringen skriver sig ind i et skift i forståelsen af det pædagogiske, som allerede har været en del af den policy på uddannelsesområdet, som UNESCO fremførte med rapporten *Learning to be* (UNESCO, 1972). Et skift fra at se pædagogik som en integrerende aktivitet, baseret på en undervisning, hvor eleven tilegner sig de kompetencer og færdigheder, som anses for at være nødvendige for at kunne deltage i samfundet, til *en elevcentreret* pædagogik. I Salamanca-erklæringen indskrives denne orientering, idet der henvises til et behov for "en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn" (UNESCO, 1994, §2), og en undervisning, der tager udgangspunkt i, at "ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov" (ibid., §2), hvorfor pædagogik skal kunne tage "hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov" (ibid., §2).

Denne konstruktivistiske tilgang til undervisningen kobles samtidig med kravet om en specialpædagogisk orientering mod elever, "der har særlige

uddannelsesmæssige behov", med henblik på at de skal have adgang til "almindelige skoler" (ibid., §2).

Rummelighed: fra synonym til modsætning

I Danmark blev inklusionspædagogikken fra begyndelse af 00erne ført ud fra et fokus på såvel rummelighed som inklusion. Denne dobbelte begrebsætning er allerede lanceret af forskere som Susan Tetler, der via arbejdet med inklusion lancerer en "rummelighedens didaktik".

Tetlers forståelse blev en del af det grundlag, der senere blev lanceret af Undervisningsministeriet i Programmet for kvalitet i specialundervisningen (KVIS), som var med til at gøre rummelighedsbegrebet centralt.

Parallelt med den internationale debat om inklusion, blev rummelighed forstået på forskellige måder, herunder som et spørgsmål om at frigøre de menneskelige ressourcer (Hansen, 2002), såvel som et spørgsmål om at integrere almen- og specialpædagogik (Kjær Nielsen, 2006).

I policy-dokumenter, såsom Danmarks Lærerforenings vejledning til skolerne, genfindes således inklusionspolitikens strukturerende dobbelthed. I "Fælleskabets skole - En rummelig skole" (DLF, 2006) fremføres det således, at det er vigtigt, at man som "et led i arbejdet med undervisningens rummelighed ... udarbejder et fælles normsæt for eleverne, som handler om elevernes adfærd på skolen" (s. 4). Dette illustrerer, hvordan rummelighed opfattes som et spørgsmål om at implementere bestemte værdier, der som ethvert andet normsæt baserer sig på en sondring mellem adfærd, der lever op til normsatte krav, og adfærd der falder udenfor – og derfor ikke kan rummes.

Den strukturerende dobbelthed i praksis

I den sociologiske litteratur registreres "fraværet af multikulturel rummelighed", som relaterende til forholdet mellem en dominerende og domineret kultur (Moldenhawer, 1998, s. 377); og af observationsstudier fremgår det, hvordan rummelighed omsættes til en commonsense-forståelse af god opførsel. I et studie af en københavnsk folkeskole viser Laura Gilliam således, hvordan rummelighed forvaltes i lærernes praksis.

[Rummelighedens] positive kultursyn lægger op til, at lærerne skal tage højde for børnenes kulturelle viden og forudsætninger og bruge dem positivt og konstruktivt i undervisningen. Men i stedet forsøger lærerne generelt at behandle børnene ens. (Gilliam, 2005, s. 59)

Rummeligheden kommer med Gilliams ord til at danne ramme omkring en opdragelse til "en dominant dansk kultur", "som den leves og fortolkes af det sociokulturelle fællesskab, skolen og lærerne er en del af" (ibid., s. 62).

Samme pointe gjorde sig som nævnt gældende i mit eget studie af rummelighedens pædagogik, hvor rummelighed betød opdragelse af de unge i en passende adfærd, kendetegnet ved værdier som tolerance og demokrati (Bjerre, 2008). I det følgende vil jeg kort illustrere dette ved et nedslag i mit studie, der viser hvordan de pædagoger, der skal omsætte rummelighed til praksis rådgives af psykologer, der i praksis anses for at være eksperter i rummelighed.

Rummelighed skal bruges til noget – et praksiseksempel

I observationen af de psykologer, der fungerede som eksperter i rummelighed, og således skulle vejlede pædagogerne i arbejdet med at udvikle en forståelse af rummelighed, bliver det tydeligt, hvordan "rummelighed" ikke kan anskues som et spørgsmål om at organisationen skal tilpasse sig forskellige unge, men tager form som et spørgsmål om opdragelse af de unge til rummelighed.

Rummelighed handler, siger psykologen i et interview, ikke alene om at møde den anden og skabe tillid, men, som psykologen fortæller, "man skal ville bruge dette møde, denne tillid, denne rummelighed til at forandre den anden".

Rummelighed er, at man møder mennesket, der hvor det er, og så arbejder ud fra det; men også, at man har et mål om forandring og bevidst arbejder derhen. Rummelighed er, at jeg godt kan mødes med dig og forstå dig, men også, at jeg kan ændre dig. (Bjerre, 2008, s. 150)

Psykologen henviser herefter til hvordan rummelighedens psykologi udfolder sig som en strategi, hvor pædagogen tolker den unges verbale og fysiske adfærd som dennes "mestringsstrategi", der kan være mere eller mindre primitiv eller avanceret. Unges adfærd, der falder udenfor normerne, betragtes som primitiv, og dermed som et udtryk for problematiserbare punkter. Hvis en ung siger "fuck dig", er det et udtryk for primitiv mestring, som pædagogen skal kunne rumme, men pædagogen skal bruge relationen til at undervise i mere "hensigtsmæssige mestringsstrategier".

En hensigtsmæssig mestringsstrategi definerer psykologerne som en strategi, "der virker", hvilket jeg tolker som et udtryk for at de kan indløses i samfundets forventningsstrukturer.

Rummelighed kommer her til udtryk som en pædagogik, der er orienteret mod samme sociale kompetencer som andre former for pædagogik, dvs. det er en opdagelse, der anvender særlige metoder, men har samme mål, som mere konventionel pædagogik.

Fortolker man dette forhold rent sociologisk, kan man sige, at det ligger i selve det forhold, at vi har med pædagogik at gøre, at det er en performativ selvmodsigelse at forestille sig, at institutionen så at sige retter ind efter dens brugere. Det der konstituerer en pædagogisk relation rent sociologisk er, at vi har at gøre med et møde mellem individer, som har et samfundsmæssigt anerkendt niveau af indsigt og myndighed (ofte: voksne), og andre som endnu ikke har dette niveau af indsigt og myndighed (ofte: børn/unge). Dertil kommer det forhold, at enhver pædagogisk institution for at kunne fungere, forudsætter en homogenisering af omgangsformer, normer og værdier, som bygger på en reference til det omgivende samfunds værdier og normer.

Dette pædagogisk sociologiske grundforhold betyder, at rummelighedsbegrebet er terminologisk og funktionelt dilemmafyldt i den forstand, at man netop skal opdrages til rummelighed via en rummelig pædagogik.

Inklusion på dansk

Det interessante ved udviklingen i Danmark er, at det, der starter som to synonymer, "inklusion" og "rummelighed", udvikler sig til at blive opfattet som to forskellige pædagogiske tilgange.

I en undersøgelse af hvordan kommunale medarbejdere ser på rummelighed og inklusion, foretaget af Center for Ligebehandling af Handicappede (2006), konstateres det, at:

De kommuner, der har svaret på vores henvendelse, anvender i overvejende grad ordet rummelighed, når de beskriver deres arbejde. Det fremgår dog, at ordene rummelighed og inklusion til tider forstås synonymt, og ofte er det ikke helt klart, hvad kommunerne mener med begreberne. (2006, s. 7)

Rapporten bygger på en undersøgelse, der baserer sig på svar fra 143 kommuner. Undersøgelsen peger på, at det ikke er "entydigt, hvordan begreberne inklusion og rummelighed skal forstås" (ibid., s. 7), alligevel hælder rapporten til at argumentere for, at man skal se inklusion som "et mere vidtrækkende begreb end rummelighed" (ibid., s. 7). Pointen er, at rummelighed kan optræde uden *social integration* som en *fysisk eller funktionel integration*, mens inklusion defineres som en social integration.

Denne fortolkning af rummelighed, som en begrænset inklusion, var allerede lanceret i Aase Holmgaards artikel, "Hvordan blev inklusion til rummelighed?" På trods af at Holmgaard selv gengiver Alan Dysons analyse af inklusionsbegrebets flertydighed, argumenterer hun for, at rummelighed er et dansk hverdagsbegreb, som forplumrer betydningen af det internationalt anerkendte begreb om inklusion (Holmgaard, 2004).

På denne måde kommer forskningen til at anskue "rummelighed" som en commonsense-forståelse af det teknisk-professionelle begreb "inklusion". I sin ph.d.-afhandling, skriver Rasmus Alenkær således (Alenkær, 2010, s. 41), at man nu kan definere "den rummelige skole" som en overvejende a-dynamisk, rigid og ekskluderende mekanisme, der nok "tager de vanskelige børn inden for skolens mure", men som ikke er optaget af det, der skal til for at skabe kvalitet i disse elevers hverdag. "Rummelighedsbegrebet får", som Alenkær udtrykker det "dermed en mere eller mindre udtalt tendens til at henviser til noget 'negativt' eller 'uønsket', mens inklusion derimod kommer til at fremstå i et noget mere positivt lys" (ibid., s. 41).

Som eksempel på, hvordan denne forståelse etablerer sig, citerer Alenkær Lars Qvortrup (2008, s. 209), der definerer forskellen således:

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

Alenkær sammenfatter dermed sin pointe ved at sige, at "den inkluderende skole" er en "mere moderne og dynamisk organisation" end "den rummelige skole" (Alenkær, 2010, s. 41).

Behovet for en pædagogisk sociologisk forståelse af inklusionsbegrebet

Inklusion fremstår altså som et ideal om, at skolen skal ændres fra at være et sted, der former eleverne, til at være et sted, der tager form af eleverne. En inkluderende skole, er en skole, hvor alle er specielle. Dette ideal møder imidlertid samme problem, som er blevet analyseret i forhold til rummelighed, at det kun kan realiseres igennem et fælles normsæt om at acceptere forskellighed. Dermed bliver udfoldelsen af inklusion ikke et opgør med en tidligere indskrænket, folkelig forståelse, men en bevægelse længere ud i den performative selvmodsigelse: Det sociologiske grundlag for at skabe en skole, hvor individuelle forskelle kan trives, forudsætter et regelsæt, som eleverne skal integreres i; hvilket får som konsekvens, at der rent sociologisk bliver tale om et såvel ekskluderende, som inkluderende system.

Forudsætningen for at inkludere det forskellige er med andre ord, at der findes et fælles normsæt, som ikke blot søger at beskytte det forskellige fra eksklusion, men selv virker tilbage på det forskellige og hæmmer dets udtryk; eksempelvis hvis de kommer i form af ekstremistiske holdninger, intolerante adfærdsformer, totalitær tankegang eller lignende.

På trods af at inklusionsbegreberne er udviklet fra en sociologisk kontekst, har der igennem den pædagogiske og politiske implementering af inklusion været en påfaldende mangel på sociologisk forståelse af, hvad inklusion er. Min påstand er, at vi for at lykkes med den demokratiske vision, som ligger i inklusionsbegrebet må vende tilbage og analysere, hvilke sociologiske processer begrebet henviser til, og på det grundlag etablere en sociologisk defineret inklusionspædagogik.

Socialpsykologiske og sociologiske teorier om inklusion

I det følgende vil jeg – med udgangspunkt i en sociologisk og socialpsykologisk bestemmelse af inklusion – ikke blot uddybe forståelsen af den beskrevne performative selvmodsigelse, men også søge en løsning på denne ved at foreslå at adskille inklusion som middel fra inklusion som mål, samt benytte det forhold, at vi i Danmark har to forskellige begreber til rådighed til at foretage en sondring mellem en egenskab ved en pædagogisk professionel – at denne kan være rummelig i sine tanker og i sine adfærdsformer – og en egenskab ved den sociologiske virkelighed, at den opererer igennem samtidige in- og eksklusionsprocesser. Målet med at have en rummelig pædagogik er at skabe et grundlag, som gør, at så mange som muligt bliver i stand til at blive inkluderet på forskellige niveauer i samfundet. Forudsætningen for dette er, at vi får begrebet inklusion klart defineret i dets sociologiske grundbetydning. Derfor vil jeg i det følgende udarbejde en liste, der beskriver en række niveauer for, hvad inklusion er.

Inklusionspædagogikkens sociologi må tage som udgangspunkt, at der ikke eksisterer – ikke *kan* eksistere nogen gruppe, der baserer sig på inklusion, uden samtidig også at definere kriterier for eksklusion. En sådan gruppe ville nemlig ophøre med at være en gruppe. Sociologiske eksempler på en gruppe – såsom familien, subkulturen, den professionelle og den nationale gruppe – illustrerer, hvordan vi har at gøre med enheder, der er afgrænselige, idet inklusion er reguleret af formelle og uformelle adfærdsregler, og baserer sig på kollektivt og socialt delte repræsentationer. Som C. Jackson har formuleret det: “social relations of kinship and marriage include whilst they exclude and affirm, as they deny membership rights” (1999, s. 129).

På den måde ligger det rent sociologisk i inklusionsprocesser, at de samme regler og repræsentationer, der fører til inklusion, også fører til eksklusion. Groft sagt: Man inkluderes ved at følge reglerne, og ekskluderes ved at bryde dem. Socialisation ind i en gruppe, såsom en bestemt subkultur, sker, idet individet overtager gruppens symboler, deler interesser, erfaringer og kompetencer. På den måde diskriminerer grupper mellem handlinger, der accepteres og fører til en fortsat inklusion, og handlinger, der modsat fører til eksklusion.

En social-psykologisk forståelse af social inklusion

Inden for socialpsykologien er det en generel antagelse, at inklusion betegner en mekanisme, der har spillet en central rolle i menneskets evolutionshistorie. Medlemskab af en gruppe har været en overlevelsesbetingelse, derfor er mennesket disponeret for at handle på måder, der minimiserer sandsynlighed for afvisning, og for at gå langt for at undgå eksklusion fra gruppen.

Socialpsykologiske eksperimenter, såsom Stanley Milgrams (1963) undersøgelse af forsøgspersoners lydighed i forhold til autoriteter og Solomon Asch (1955) eksperimenter med konformitet, peger ligeledes på, hvordan individer er tilbøjelige til at tilslutte sig autoriteter, eller en given gruppeorientering; individer begynder således at tvivle på deres egen vurdering, når de står overfor en autoritet, eller hvis de befinder sig i en gruppe med en stærk konsensus. Asch viser således, at selvom andres vurdering klart strider mod, hvad personens egen umiddelbare opfattelse er, vil denne være tilbøjelige til at følge andres vurderinger.

I eksperimenter, der måler på forholdet mellem kropstemperatur og social eksklusion, har forskere videre vist, hvordan følelsen af eksklusion har målbar effekt på den fysiologiske tilstand, idet selve tanken om at være ekskluderet fører til en fysisk oplevelse af kulde (Zhong & Leonardelli, 2008).

Mark Leary et al. (1995) har argumenteret for eksistensen af en evolutionært udviklet kognitiv funktion, som betegnes *sociometret*, som monitorerer den grad af inklusion versus eksklusion, mennesker oplever. Sociometret fungerer som et indre advarselssystem, der udløser en social smerte som reaktion på en adfærd, der sanktioneres negativt i gruppen, og en social nydelse når handlinger sanktioneres via symbolsk inklusion. Pinlighed er således en indre oplevet social smerte, som udløses ved adfærd, der sanktioneres negativt i en gruppe, mens stolthed modsat udløses ved adfærd, der sanktioneres positivt. Denne teori benyttes blandt andet til at forklare selvværd, idet følelsen af selvværd associeres med oplevelsen af social inklusion i en gruppe.

Brugen af inklusion som pædagogisk ideal, dispenserer ikke for dette evolutionære forhold, snarere kan man sige, at inklusionspædagogikken selv kommer til at etablere et nyt system af konformitet, der skaber gruppepres, og fælles perceptioner. En elev, der indenfor en inklusionspædagogisk kultur nedsættende påtaler en anden elevs etnicitet eller funktionsnedsættelse, vil nok blive rummet, men også blive genstand for social sanktion, idet det vil udløse samme pinlige reaktion, som vi kender fra andre typer af normative fællesskaber.

Den sociologiske forståelse af social inklusion

Learys socialpsykologiske teorier om in- og eksklusion baserer sig på den såkaldt "belongingness thesis" (Allman, 2013, s. 3), idet den antager, at det at tilhøre en gruppe er en fundamental menneskelig motivationsfaktor. I forlængelse af denne type tese antages det netop, at samfund og grupper stabiliserer sig omkring måder at belønne og straffe adfærd, således at sociale værdier og generelle sociologiske adfærdsformer etablerer sig som systemer af social betingning.

Denne pointe er i sociologien blevet fremført ud fra påstanden om, at: "Ethvert samfund er et moralsk samfund" (Durkheim, [1893]2000, s. 217), fordi selve måden at leve sammen på skaber regler, bånd og fælles forståelser. Moralens elementer er ifølge Durkheim: disciplin i forhold til regler og tilhørsforhold til en social gruppe (Durkheim, 1961), hvilket afspejler, at adfærd i en gruppe opnår regularitet, idet gruppen sanktionerer en bestemt type af adfærd (disciplin), samtidig med at gruppen også fremstår som noget attraktivt, noget individet ønsker at være en del af, idet man er tiltrukket af de idealer, en gruppe per definition kommer til at formulere (tilhørsforhold).

Det er disse forhold, der ligger bag Durkheims begreb om solidaritet. Durkheim sonderer mellem to grundlæggende typer af solidaritet, en mekanisk – der baserer sig på lighed og fælles tankesæt – og en organisk – der baserer sig på forskellige funktionelle bidrag til en overordnet kompleks proces, som kendes fra det moderne samfunds arbejdsdeling.

Overfører vi disse to typer af solidaritet til den aktuelle inklusionspædagogik, så kan man sige, at selve forståelsen af inklusion, som forstår sig selv alene som en accept af forskelle, bliver mekanisk, og dermed også offer for en performativ selvmodsigelse. En organisk forståelse af inklusion er netop en åbning overfor det fælles, som baserer sig på at der skal være forskellige måder, hvorpå man kan bidrage til det fælles. Der er således tale om en særlig form for solidaritet, men dermed også om en særlig form for disciplinering, der anskuer forskellighed som et udtryk for et stadig stigende antal måder, hvorpå man kan bidrage til det fælles.

En sådan organisk forståelse af inklusion undgår det modsætningsfulde i den mekaniske forståelse af inklusion, idet den gør selve opdragelsen til inklusion til pædagogisk tema. En sådan opdragelse må forholde sig til de niveauer af inklusion, der de facto foregår i samfundet. Inklusion kan således siges at foregå på følgende niveauer, som netop alle sammen forudsætter eksklusion:

- En politisk inklusion, deltagelse i samfund ud fra de rettigheder og pligter, der knytter sig til dette. Denne inklusion baserer sig på en eksklusion af alle ikke-statsborgere.

- Inklusion i det civile samfund og i den politiske offentlighed, der tager form igennem forskellige typer af holdnings- og interesse-mæssige associationer, der inkluderer og ekskluderer via graden af repræsentativitet individet besidder i forhold til den delte holdning eller interesse.
- Inklusion via sekundære grupper, såsom via deltagelse i professionelle funktioner på det offentlige eller private arbejdsmarked. Det, der kendetegner inklusion via en professionel gruppe, er at den ekskluderer alle ikke-professionelle, idet den afkræver medlemmer visse kompetencer og egenskaber, der anses som værende en forudsætning for at kunne virke i funktionen.
- Inklusion via primærgrupper og uformelle grupper: Det, der kendetegner inklusion i venskaber og familier er en høj grad af eksklusivitet og dermed også eksklusion. Familien kan kun inkludere medlemmer med bestemte kriterier, et ægteskab kan kun inkludere et vist antal mennesker, ligesom også venskabsgrupper har grænser for antallet af medlemmer.

En organisk inklusion tager form via en kompleks deltagelse på disse forskellige niveauer. En inklusionspædagogik, der er orienteret mod faktisk inklusion, altså inklusion i samfundet, må forholde sig til, hvordan man opdrager til inklusion, snarere end ved mekanisk at orientere sig mod inklusion som en værdi. Hvis inklusionspædagogikken gør den rene inklusion til ideal, uden at medreflektere de eksklusionskriterier, der derved samtidig sættes, betyder det, at den sætter nogle rammer for den pædagogiske praksis, der allerede er dilemmafyldte fra starten.

Social inklusion via en rummelig pædagogik

På baggrund af ovenstående redegørelse for inklusionens niveauer, kan man sige, at inklusionspædagogikkens performative selvmodsigelse baserer sig på en sammenblanding mellem inklusion som mål og middel, set i relation til skole og samfund. Skolens formål er at sikre barnets inklusion i samfundet, hvilket betyder, at skolen er et middel til at nå dette mål. At betragte inklusionspædagogikken som et middel til at udvikle barnets evner til at blive socialt inkluderet på de ovenforstående niveauer, er en ganske anden dagsorden, end at betragte inklusion i skolen som et mål i sig selv.

Pointen er, at man ikke ved at ændre pædagogikken i en inkluderende retning, kan ændre ved de faktuelle forhold, at inklusion på et statsligt niveau forbliver et lovgivningsmæssigt anliggende; inklusion i arbejdsmæssige kontekster

forbliver et kompetencespørgsmål; inklusion i familie- og venskabsgrupper et spørgsmål om følelsesmæssige relationer og overenskomster.

Det forhold, at der i det pædagogiske rum kan tages hensyn til individers manglende kompetencer, særlige behov eller karaktermæssige egenskaber, betyder ikke, at elever kan garanteres inklusion i venskaber, netværk, ægteskaber, familier og arbejdspladser. Skolen skal bibringe eleverne forudsætningerne for at kunne blive inkluderet i sådanne grupper, men den har faktisk ikke den formelle mulighed og myndighed til at varetage denne inklusion. Derfor kan inklusion i skolen ikke betragtes som et mål i sig selv, men bør omformuleres til dét, en pædagogik er: et middel til at nå bestemte mål. Reel undervisning i inklusionsprocessernes sociologiske realitet kunne således være et pædagogisk middel, der kunne bidrage til at nå målet: at eleverne udvikler deres evner til at blive inkluderet i forskellige grupper.

Hvor man altså kan sige, at inklusion ligger uden for de pædagogiske institutioners rækkevidde, fordi man som lærer ikke har myndighed til at sikre barnets inklusion i samfundet, familien eller venskabsgruppen, kan man derimod sige, at man som pædagogisk professionel har mulighed for at være rummelig på måder, som andre, ikke-professionelle ikke kan, og derigennem mulighed for at undervise den unge i kriterier for inklusion.

På det begrebslige plan er konsekvensen af dette, at begrebet inklusion bør reserveres til beskrivelsen af den sociologiske relation mellem individet og gruppen, mens begrebet "rummelighed" kan benyttes til at beskrive pædagogiske midler, som kan tages i brug i arbejdet med at udvikle elevernes forudsætninger for social inklusion.

Rummelighed er ikke blot et folkeligt begreb, men et pædagogisk-psykologisk begreb, der kan bruges til at betegne en egenskab, som kan udøves professionelt, idet man er i stand til at være sammen med individer, hvis adfærd i den normale interaktion havde ført til eksklusion. Rummelighed kan således defineres som det forhold, at pædagoger og lærere arbejder med dem selv således, at de bliver i stand til at rumme (psykologisk), hvad samfundets normale eksklusionsprocesser vil sanktionere negativt; således at skolen igennem de professionelle indsats bliver et middel til at oplære endnu-ikke socialiserede og socialt ekskluderede individer i, hvilken adfærd der fører til inklusion på samfundets forskellige niveauer og i forskellige grupper.

Referencer

- Alenkær, R.** (2010). *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole*. Syddansk Universitet: IFPR – Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Allman, D.** (2013). The Sociology of Social Inclusion. *Sage Open*, 3 (1), 1-16.
- Artiles, A.J., & Dyson, A.** (2005). "Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis". I: D. Mitchell (red.), *Contextualizing inclusive education* (37-62). London: Routledge.
- Solomon E. Asch** (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193(5), 31-35.
- Bjerre, J.** (2008). *Rummelighedens dilemma. Ungdomspædagogik i udvikling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bjerre, J.** (2009). Alis dilemma? Pædagogens dilemma? Samfundets dilemma? Rummelighed som pædagogisk teknik eller som samfundsmæssigt mål? *Vera*, 46(3), 32-40.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L.** (1976). La Production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(3), 122-132.
- Cameron, C.** (2006). Geographies of welfare and exclusion: Social Inclusion and Exception. *Progress in Human Geography*, 30(3), 396-404.
- Center for Ligebehandling af Handicappede** (2006). *Rummelighed og inklusion i folkeskolen*. https://ringsted.dk/sites/default/files/acadre/mm/Files_1066_790092/bilag_-_rummelighed_og_inklusion_-_ligebeh_af_handicappede.pdf (Sidste tilgang 10.10.15)
- DLF** (2006). *Fællesskabets skole - En rummelig skole*. Danmarks Lærerforening. Sektion til Folkeskolen nr. 1-2.
- Durkheim, E.** ([1893] 2000). *Om den sociale arbejdsdeling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Durkheim, E.** (1961). *Moral Education*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dyson, A.** (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I: H. Daniels & P. Garner (red.), *Inclusive Education*. London: World Yearbook of Education.
- Gilliam, L.** (2005): "'Det er os, der laver ballade': Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole'. I: L. Gilliam, K.F. Olwig & K. Valentin red.: Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration. København: Hans Reitzel.
- Hansen, M.** (2002): *Skolens rummelighed - intelligenser, undervisning og læring*. Billesø & Baltzer.

- Holmgaard, A.** (2004). Hvordan blev inklusion til rummelighed? – en analyse af rummelighedsbegrebets oprindelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 41(2), 154-161.
- Kjær Nielsen, B.** (2006): På sporet af den rummelige skole - Et dannelsesperspektiv på samspillet mellem almen- og specialpædagogikken. Viborg: PUC.
- Jackson, C.** (1999). Social Exclusion and Gender: Does One Size Fit All? *The European Journal of Development Research*, 11(1), 125-146.
- Klanfer, J.** (1965). L'Exclusion sociale: Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales. Paris: Cahiers Science et service, vol. 2.
- Leary, M.R., Terdal, T.K., Ellen, T.S., & Deborah, D.L.** (1995). Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (3), 518-530.
- Lenoir, R.** (1974). *Les exclus – Un Français sur dix*. Paris: Éditions du Seuil, collection Points Actuels.
- Levitas, R.** (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy*, 16(46), 5-20.
- Makoelle, T.** (2014). Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1259-1267.
- Michel, M.** (1997). L'exclusion: une catégorisation sans objet. *Genèses*, 27(1), 147-161.
- Milgram, S.** (1963). Behavioral Study of Obedience. *The Journal of Abnormal And Social Psychology*, 67(4), 371-378.
- Moldenhawer, B.** (1998). Minoritetskulturer og deres gennemslag i den danske folkeskole. I: J. Bjerg (red.) *Pædagogik: En grundbog til et fag* (358-383). København: Hans Reitzel.
- Norwich, B.** (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- O'Brien, M. & Penna, S.** (2008). Social Exclusion in Europe: Some Conceptual Issues. *International Journal of Social Welfare*, 17(1), 84-92.
- Qvortrup, L.** (2008). Ledelse af og i den inkluderende skole. I: R. Alenkær (red), *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund.
- Ratner, H.** (2013). *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Rawal, N.** (2008). Social Inclusion and Exclusion: A Review. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 2, 161-180.
- Robbins, D.** (2011). From Solidarity to Social Inclusion: The Political Transformations of Durkheimianism. *Durkheimian Studies*, 17(1), 80-102.

- Silver H.**, (1994). "Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms", *International Labour Review*, vol. 133 (5-6), pp. 531-578
- Stone, J.F.** (1985). *The Search for Social Peace. Reform Legislation in France, 1890-1914*. Albany, New York: State University of New York Press.
- UNESCO.** (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Verdenskonference om Specialundervisning*. København: Undervisningsministeriet.
- UNESCO.** (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Wilson, L.** (2006). Developing a Model for the Measurement of Social Inclusion and Social Capital in Regional Australia. *Social Indicators Research*, 75(3), 335-360.
- Zhong, C.-B. & Leonardelli, G.J.** (2008). Cold and Lonely: Does Social Exclusion Literally Feel Cold? *Psychological Science*, 19(9), 838-841.
- Aasland, A. & Fløtten, T.** (2001). Ethnicity and Social Exclusion in Estonia and Latvia. *Europe-Asia Studies*, 53(7), 1023-1049.

English summary

Inclusion: Performative Contradiction or Sociological Concept

The modern concept of inclusion has developed from the sociological idea of solidarity, but has been transformed into a psychological idea about a group, which does not exclude. The paper argues that this conceptualization directs the pedagogics of inclusion into performative contradictions; since in order to create a form of pedagogics which does not exclude, a common set of norms is needed which functions by processes of inclusion and exclusion – something that applies whenever behavior is subjected to disciplinary processes. A pedagogics of inclusion therefore needs to be based on a sociological understanding of inclusion, and must separate the notion from the organizational and psychological ability to contain divergent behavior.

Keywords: inclusion, exclusion, integration, performative contradictions, sociology.

Indespærring eller frigørelse

– Hannah Arendt om inklusionspolitik og pædagogik

Af Morten Timmermann Korsgaard

Resumé

I denne artikel præsenteres inklusionsprojektet som en politisk invasion af barndommen og skolen. Artiklen tager sit udgangspunkt i Hannah Arendts pædagogiske og politiske tænkning. Arendt adskiller det pædagogiske og det politiske og argumenterer for, at skolen som institution skal holdes skarpt adskilt fra politiske idealer og interventioner. Betraget i denne optik er inklusionsprojektet blevet en del af en overordnet og politisk styret standardisering og *politisering* af det pædagogiske, hvorved den potentielt frigørende og samfundsomskabende dimension ved inklusionsprojektet specifikt og skolen generelt forsvinder.

Nøgleord: inklusion, Hannah Arendt, pædagogik, pædagogisk filosofi, inklusionspolitik, politik, skole, natalitet.

Indledning

I denne artikel beskrives Hannah Arendts pædagogiske tænkning med særligt fokus på hendes adskillelse af pædagogik og politik. Med udgangspunkt i "The Crisis in Education" (2006)¹ og "Reflections on Little Rock" (1959) beskrives Arendts argumentation og motivation for en sådan adskillelse. Arendt påpeger, hvordan det at ville lade den kommende generation om at 'frelse' den voksne fra dens selvpåførte dårligdomme er en 'anti'-pædagogisk bestræbelse, som i stedet

for at frelse verden vil frarøve den kommende generation dens fornyende potentiale ved at binde den til den gamle generations politiske projekt. Ved at følge denne tankegang bliver det tydeligt, hvordan inklusionsprojektet i høj grad følger samme mønster. Vores uddannelsessystem og vores pædagogiske institutioner får pålagt opgaven at inkludere de udsatte, og vi lader en politisk kamp, der retteligt hører til i de voksnes politiske verden, udkæmpe i skolegården. Denne manøvre underminerer skolen som det sted, vi har indsat mellem barndommen og den voksne verden for at sikre overgangen fra hjemmet til den offentlige og sociale verden. Skolen som et mellem-'sted' imellem barndommen og den voksne verden fastholdes kun, hvis vi tager ansvaret for at have bragt en ny generation ind i verden på os. Dette gør vi ved at introducere dem under de rigtige pædagogiske, og ikke politiske, forhold til den verden, de skal leve i og senere overtage fra os.

Pædagogik og politik - en skilsmisse?

Den tysk-amerikanske politiske tænker Hannah Arendt er mest kendt for sine tanker om menneskets politiske eksistens og sine arbejder med totalitarisme og revolutioner. Mest kendt er hendes aktivitetskategorier; arbejde, fremstilling og handling. Disse kategorier præsenteres i hovedværket *The Human Condition* (1998) og beskriver, hvorledes mennesker kan indtage forskellige attituder i forhold til verden, afhængigt af hvilken type af aktivitet de er i gang med. I arbejdet hengiver mennesket sig til de repetitive aktiviteter, der skal til for at opretholde livet, mens det i fremstillingen forsøger at skabe genstande, der kan overleve menneskets egen levetid. Disse genstande danner et *mellemværende* mellem mennesker. De er de genstande, hvorom vi mødes, og af hvilke vi bygger en fælles kulturel og fysisk verden. I handlingen realiserer vi, som det vil blive udfoldet nedenfor, det egentligt menneskelige; det at træde frem for andre mennesker i et fællesskab med henblik på at bringe noget nyt og bedre i stand i verden. Arendt næede dog også omkring det pædagogiske, og især hendes essay "The Crisis in Education" har haft stor betydning inden for pædagogisk filosofi. Et af de omstridte punkter heri er hendes adskillelse af pædagogik og netop det egentligt menneskelige; det politiske.

Arendt begrundet adskillelsen af pædagogik og politik i tre særkender ved det pædagogiske og det politiske, der alle kredser om det, Arendt ser som essensen af det pædagogiske. Essensen af pædagogik er nemlig hendes politiske begreb om *natalitet*. Natalitet betegner det forhold, at vi mennesker fødes ind i denne verden som noget nyt og uforudset. Som de eneste væsner på jorden er vi i stand til senere i livet at genmanifestere denne fødsel ved at sætte noget nyt og uforudset i verden gennem vores handlinger.

Dette forhold leder til tre argumenter for en adskillelse af det pædagogiske og det politiske: (1) Hvis den ældre generation har bestemt på forhånd, hvordan barnet skal leve i verden, knægtes nataliteten. (2) Det politiske er en offentlig sfære, hvor man skal være parat til at træde frem med sine holdninger og handlinger; dette er barnet ikke parat til. (3) Det politiske er kendetegnet ved kun at opstå, når lige individer samles, mens det pædagogiske nødvendigvis er kendetegnet ved et ulige forhold lærer og elev imellem. Inden vi vender os mod en yderligere udfoldelse af disse argumenter, må vi først karakterisere Arendts særlige forståelse af det politiske.

Det politiske vs politik

Det politiske² rum opstår, når lige og frie individer samles om et fælles spørgsmål og åbner en samtale herom. Det er båret af vores talen og handlen ind i et fælleskab af mennesker, hvor vi tillige træder frem for hinanden og derigennem vinder individualitet (Arendt, 1998). Det er dog ikke alt, hvad vi gør, der for Arendt tæller som handling. Det politiske er nemlig karakteriseret ved at være et fælleskab af lige individer, der på fælleskabets særlige scene træder frem for hinanden og initierer en fælles samtale om og søgning efter mening og det gode. Baseret på det antikke begreb *polis* beskriver Arendt denne særlige menneskelige aktivitet, som det der kendetegner os mennesker som meningssøgende og fælleskabsorienterede væsner. Vi er altså i denne forstand væsner med mulighed for at samle os om en fælles samtale, og gennem denne samtale skabes ikke blot den fælles historie, men også vores unikke individualitet.

Mulighedsrummet for denne samværsform har siden antikken været i forfald, mener Arendt, og et andet begreb om politik har overtaget vores forståelse af, hvordan et samfund og et fælleskab skabes og vedligeholdes. Da interessen i forbindelse med merkantilismens frembrud blev indsat som det centrale politiske begreb (Arendt, 1998), flyttede opmærksomheden i politik sig fra skabelse af menneskelige fælleskaber med idéen om det gode i centrum til en forståelse af politik som et forhandlingsrum mellem forskelligartede organisatoriske, institutionelle, finansielle og individuelle interesser.

I antikken var interessen ifølge Arendts politiske teori knyttet til det private og til husholdningen [Oikos]. Denne sfære, hvor mennesket arbejder for opretholdelsen af livet gennem sit slid med at producere det, der skal til for individets, familiens og racens overlevelse, kredser om økonomiske overvejelser og repetitive arbejdsopgaver. Det er den aktivitetsform, Arendt kalder 'arbejde', hvor vi producerer fødevarer, gør rent, vasker op osv. Alle de gentagende og lav-praktiske opgaver, der skal udføres for at få en husholdning til at køre.

Den politiske aktivitet derimod er den form, der adskiller mennesket fra dyret. Det er her, vi som mennesker træder frem for andre og giver os til kende i kraft af vores talen og handlen. Vi giver vores liv og holdning til kende og kommer dermed til syne for de andre. For at kunne indtræde i det politiske fælleskab er det dog nødvendigt, at vi forlader det private og de interesser, som dertil hører. Vi må med andre ord lægge vores familiære, økonomiske og personlige overvejelser, problemer og interesser bag os, før vi indtræder i det politiske rum (Arendt, 1998). Overvejelser over indretningen af den fælles verden skal baseres på idealet om det gode og det fælles bedste og ikke på personlige interesser og konflikter mellem forskellige grupper i samfundet.

Det pædagogiske

Som omtalt er natalitet essensen af det pædagogiske. Det betegner hos Arendt det forhold, at mennesker fødes ind i verden, og at verden derved også konstant er i fornyelse gennem det, de nye bringer med sig ind i den (Arendt, 2006). Det er netop dette forhold, der er grundlaget for det på overfladen paradoksale forhold, at det politiske begreb om natalitet kan være essensen af det pædagogiske, samtidig med at det politiske og det pædagogiske skal holdes adskilt. Her lægger Arendt sig op ad Kants idé om friheden som pædagogikkens mål. Dette gør hun, på trods af at hendes frihedsbegreb er væsensforskelligt fra Kants. Hvor Kants frihedsbegreb knytter sig til fornuften og menneskets evne til overskridelse af naturlige tilbøjeligheder, henviser friheden hos Arendt til evnen til at bringe noget nyt og uforudset til verden. Det, der bibeholdes, er det paradoksale forhold, at pædagogikken er en stræben efter frihed, der er underlagt tvang og ulighed, og som konstitueres ved et generationelt forhold (Korsgaard, 2014).

Ved det, at den nye generation så at sige bryder ind i verden med hver ny fødsel, opstår der i det pædagogiske et spændingsforhold mellem barnet og verden og mellem det nye og det gamle. Det bliver nemlig det pædagogiske forholds opgave at sikre, at barnet igennem uddannelsen bevarer sit potentiale for at skabe noget nyt og uforudset, samtidig med at det bliver det pædagogiskes opgave at sikre, at barnet (som senere voksen) ikke omskaber verden i så stor grad, at de gamle ikke længere kan finde sig til rette deri.

Pædagogik bliver derfor til et spørgsmål om beskyttelse, på den ene side af barnet og på den anden side af den fælles verden. Pædagogik bliver således også en konservativ bestræbelse, ikke i den klassiske politiske forståelse, men som en bestræbelse på at bevare barnets natalitet, såvel som den fælles verden. Hvis vi voksne på forhånd har udlagt, hvordan verden skal se ud, fratager vi barnet (som senere voksen) dets mulighed for at bringe noget nyt til vores fælles verden.

Og uden dette nye vil den fælles verden forgå i ren inertie og gentagelse. Hvis vi derimod ikke bibringer vores børn tilstrækkelig viden om den fælles verden og ikke tager på os at overdrage den til dem, vil de omskabe den uden respekt for fundamentet og dermed drage den platoniske konklusion at smide de gamle ud for at skabe en ny orden (Arendt, 2006). Men i så fald er det ikke længere en fælles verden. Det første argument for en adskillelse af det pædagogiske og det politiske hviler således på, at den pædagogiske bestræbelse i dobbelt forstand er konservativ. Dermed kan pædagogikken heller ikke pålægges opgaven at grundlægge og udføre politiske projekter med det formål at forandre verden gennem en bestemt adfærd indlagt i barnet.

Det andet argument for adskillelsen skal findes i selve forståelsen af det politiske hos Arendt. Det at træde frem for andre og lade sin eksistens og sin holdning komme til syne udsætter mennesket for et blændende lys, i den forstand at det derved tvinges til at stå ved sig selv og sine handlinger. Det skal med andre ord være parat til at træde frem som et lige og fuldgyldigt menneske i det politiske fælleskab. Dette mener Arendt (2006) ikke, at barnet er klar til. Hun fremfører, hvorledes en for tidlig eksponering i forhold til det offentlige lys gør skade på barnet ved at tvinge det ind i et selvrefleksivt forhold, det endnu ikke er klar til.

Det tredje argument for adskillelsen af det politiske og det pædagogiske finder vi i det forhold, at det politiske nødvendigvis er kendetegnet ved at være et fælleskab af lige individer. Det pædagogiske derimod er ikke kendetegnet ved en lige relation.³ Læreren har i kraft af sin rolle som repræsentant for verden en autoritet over barnet, som gør ham eller hende i stand til at føre barnet til viden om verden og til udfoldelsen af barnets personlige talenter og evner (Arendt, 2006). Hvis vi gør det pædagogiske politisk, ophæver vi dette forhold og overlader dermed barnet til en autoritetsløs og autonom børneverden, hvor det så at sige selv må finde vej.⁴ Vi fornægter hermed ansvaret for vores børn og det at bringe dem ind i den fælles verden.

Reflections on Little Rock

I sit essay om Little Rock-affæren eksemplificerer Arendt (1959), hvad det er, hun mener, vi gør os skyldige i, når vi overlader det til børnene at løse de politiske konflikter, vi ikke selv kan overkomme. Little Rock-affæren var en udløber af en berømt retssag, *Brown v. Board of Education of Topeka*, hvori det i 1954 blev erklæret, at segregerede skoler var i modstrid med den amerikanske forfatning. Konsekvensen heraf blev, at man i 1950'erne rundt omkring i USA mere eller mindre modvilligt begyndte at integrere sorte unge på hvide *high schools*.

I dagene efter den 4. september 1957 cirkulerede der et billede af den 15-årige Elizabeth Eckford på verdenspressens forsider. Elizabeth var et af ni unge sorte børn, der skulle begynde på Little Rock Central High School i Little Rock, Arkansas, den 4. september. Dagen i forvejen var tidspunktet for den fælles ankomst blevet ændret, men da Elizabeths familie ingen telefon havde, blev hun ikke informeret om det nye tidspunkt (Margolick, 2007). Derfor kan man på det nu berømte billede se Elizabeth forlade skolens område forfulgt af og underkastet en byge af racistiske tilråb fra en stor flok yderst ophidsede unge og voksne hvide mænd og kvinder.

Ikke nok med at skolen var omringet af modstandere af integrerede skoler, guvernøren i Arkansas, Orval Faubus, havde også indkaldt nationalgarden for at sikre sig, at de sorte børn ikke kunne komme ind på skolen. Efter intervention fra præsidenten lykkedes det dog senere de ni børn at påbegynde deres tre år i, hvad der skulle vise sig at være, et rent helvede (Beals, 1994; Kirk, 2007). Hver dag blev de udsat for verbale og fysiske krænkelser fra såvel elever som racistiske lærere, mens de efter egne udsagn fungerede som krigere i en retfærdig kamp. I skolens optegnelser kunne man læse følgende notater fra en af Elizabeth Eckfords lærere:

October 28: Elizabeth shoved in hall. November 20: Elizabeth jostled in gym. November 21: Elizabeth hit with paper clip. December 10: Elizabeth kicked. December 18: Elizabeth punched. January 10: Elizabeth shoved on the stairs. January 14: Elizabeth knocked flat. January 22: Elizabeth spat upon. January 29: Elizabeth attacked with spitballs. January 31: Elizabeth asks grandfather to take her home after girls serenade her with humiliating songs in gym class. February 4: Elizabeth has soda bottle thrown at her. February 14: Elizabeth attacked with rock-filled snowballs. March 7: Elizabeth hit by egg. March 12: Elizabeth hit by tomato. "She said that except for some broken glass thrown at her during lunch, she really had had a wonderful day" (Margolick, 2007)

Arendts essay om Little Rock beskriver forholdet mellem det sociale og det politiske, og hvordan de følelser af beslægtethed og nærhed, som hører det private og sociale til, nok er anvendelige dér, men må holdes adskilt fra det politiske. Den vinkel fik mange til at anklage hende for at være ufølsom over for borgerrettighedssagen, og den ledte nok også til, at de fleste misforstod hendes hensigt med essayet og kritikken af forsøget med integrering (Gordon, 2001; Korsgaard, 2014). Arendt var ikke som sådan modstander af integrerede skoler, men hun udfordrede prioriteringen af integrerede skoler på et tidspunkt, hvor den voksne verden endnu ikke var integreret. Det var fx i mange stater på dette tidspunkt ulovligt for hvide og sorte at gifte sig.

Det, hun samtidig anfægtede, var, om det overhovedet er børnenes, og dermed skolernes, opgave at løse disse problemer for os. Hun spurgte retorisk: "Do we intend to have our political battles fought out in the school yard?" (Arendt, 1959, s. 50). Hun anklagede de voksne, der havde sendt Elizabeth Eckford alene afsted for at konfrontere en racistisk folkemængde, og de voksne, der sendte deres børn afsted som fortropper i en politisk kamp, for at have svigtet deres ansvar som forældre og voksne. De store konsekvenser, dette havde for de ni børn, eksemplificeret ved billedet af Elizabeth Eckford, var børnene jo på ingen måde parate til, og at overlade dem i denne situation var ifølge Arendt et svigt af dimensioner.

Skolen som politisk projekt

At de politiske organer er vældigt interesserede i pædagogikken og skolen, er ikke noget nyt. Siden de første statstænkere har man været opmærksom på uddannelsens centrale rolle i opbygningen af samfund, og lige fra de mest despotiske og totalitære stater til de 'reneste' demokratier har man haft fokus på uddannelsens rolle i opbyggelsen af det respektive samfundsideal. Politisering af pædagogikken er altså intet nyt, så hvorfor er det overhovedet interessant i dag og i forhold til inklusion? Det er det, fordi inklusionsprojektet i høj grad er et symptom på en ny måde at politisere det pædagogiske og en ny måde at betragte eleven.

Som beskrevet ovenfor er det pædagogiske og skolen konstitueret ved et spændingsforhold mellem det nye og det gamle. Skolen er det sted, hvor vi åbner døren for det nye og sikrer, at alle mennesker får mulighed for at blive en del af den fælles verden. Det betyder, at skolen altid har haft en potentielt frigørende rolle og har kunnet åbne for muligheden af, at det nye kunne bryde frem i verden. Det betyder også, at skolens historie er præget af en lang række forsøg på at 'tæmme' denne dimension ved skolen (Masschelein & Simons, 2013). Med andre ord har magten altid forsøgt at tæmme skolen, så de nye ikke ville få mulighed for at støde den af tronen.

I Vesten havde kirken i mange år taget magten over skolen og tæmnet den i retning af de religiøse praksisser. Siden demokratiets indstiftelse har man dog i de vestlige lande haft sværere ved at tæmme skolen og holde den frigørende dimension nede. Især i anden halvdel af det tyvende århundrede har der i de vestlige uddannelsessystemer overordnet set været et fokus på den frigørende dimension. Her antager politiseringen af skolen især i dansk sammenhæng en samfundsmæssig karakter, hvor det er de sociale og demokratiske udfordringer, der er i centrum (de Coninck-Smith, 2014). Skolen får til opgave at demokratisere ungdommen og udjævne sociale og økonomiske uligheder, hvorved arbejderklassen skulle frisættes.

I denne demokratiske tankegang fylder det sociale meget, og fokus er rettet imod sammenhængskraft og demokratisering af ungdommen. Problemet med denne tankegang er naturligvis ikke idealerne, men en mere grundlæggende problematik. Det man gør her, i modsætning til den tidligere form for politisering, hvor det handlede om at undertrykke samfundsomvæltningspotentialet, er, at man pålægger den kommende generation ansvaret for at rette op på de sociale problemer og for realiseringen af et lige og demokratisk samfund. Børnene og skolens indhold gøres til midler i et politisk projekt, og politiseringen betyder således intet mindre end, at man overlader ansvaret for den fælles verden til børnene.

Fra det sociale til det personlige individ

Et af de centrale træk ved den nutidige skoleforståelse er det sociale forsvinden. Fra de sidste årtier i det 20. århundrede og frem er der sket en bevægelse i retning af at forstå de uddannelsesmæssige bevæggrunde ikke ud fra sociale og samfundsmæssige kategorier, men ud fra individualiserede og arbejdsmarkedsorienterede forståelser (Biesta, 2010 & 2013; Masschelein & Simons, 2013). Fra at have forstået eleven som indlejret i sociale grupperinger og som en del af nogle sociale, økonomiske og kulturelle vilkår med positive og negative betydninger for individet forstår man nu hovedsageligt eleven i lærings- og kompetencetermer (Masschelein 2001; Masschelein & Simons, 2013).

Forskydningen i fokus fra det sociale og samfundsmæssige til det individualiserede og arbejdsmarkedsorienterede har nogle radikale konsekvenser for indretningen af skolen og det pædagogiske. Det betyder, at de betydningsbærende elementer ved eleven internaliseres, og at deres potentiale italesættes i et resourcesprog, hvor forholdet til verden reduceres til et personligt potentialiseringsforhold. Eleven betragtes som et selvskabende eller rettere entreprenurielt selv, der skal optimere sin læring og sine kompetencer med henblik på arbejdsduelighed (Masschelein & Simons, 2005; Peters, 2000; Rose, 1996). Det mest konkrete udtryk for dette skifte er det centrale mantra i den nye skolereform. Øverst i de nationale mål, som danner grundlag for skolereformen, hedder det således, at: "[f]olkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan" (Undervisningsministeriet, s.d.). Hver enkelt elev konfronteres her med sit eget potentiale og sin evne til at maksimere det udbytte, han eller hun er i stand til at få ud af det. De sociale kategorier ophæves til fordel for et individualiseret projekt for *alle*, med den enkeltes faglige resultater i centrum.

Inklusionsprojektet bindes til fortællingen om det selvoptimerende og entreprenurielle selv gennem bindingen af inklusionsprojektet til de faglige resultater: "Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige

resultater" (Undervisningsministeriet, s.d.). Det sociale eksisterer således her som en forfaldsform, eller rettere som det man skal løsrive individet fra for at kunne frigive dets potentiale for optimering. Problemet ligger naturligvis i, at det, eleven skal potentialiseres i forhold til, eller rettere med henblik på, er nogle meget snævre rammer for dygtighed, hvor det er husholdningens og reproduktionens præmisser, der tæller. Denne form for politisering peger således ikke i retning af samfundsmæssighed, fælleskab og demokratisk dannelse, men derimod i retning af en uddannelsestænkning, hvor barnet ses som en slags entreprenant ressource, der kan optimere statens udbytte i fremtiden. Der indtræder således et element af standardisering i denne form for politisering af det pædagogiske.

Politisering som standardisering

Måden, man forsøger at styre og politisere skolen på, er altså skiftet fra at have et demokratisk og socialt sigte til at sigte på individualisering og arbejdsduelighed.

De teknikker, der tages i anvendelse for at styre skolen, har også i høj grad skiftet karakter i retning af målstyring og styrkede ledelsesbeføjelser. Således hedder det, at de førnævnte nationale mål for folkeskolen: "tager afsæt i få kvantificerbare måltal, der kan opgøres på kommune- og skoleniveau" (Undervisningsministeriet, s.d.). Man forsøger at reducere kompleksiteten og fastsætte enkle og forståelige mål for skolen. Målene skal kunne aflæses og anvendes som proces og endemål for det pædagogiske. Ved at reducere skolens formål til nogle enkle måltal reducerer man samtidig ikke blot den frigørende dimension ved uddannelse, man indsnævrer også den socialiserende dimension, altså overdragelsen af og forberedelsen til den fælles verden, til en arbejdsmarkedsrettet og standardiserende funktionalitet. Med de snævre mål udelukker man altså fra lærerens og skolens daglige praksis det, der burde stå som skolens formål, og for så vidt stadig står i formålsparagraffen, nemlig udfoldelsen af spændingen mellem barnets gradvise introduktion til det fælles og barnets unikke muligheder for at bibringe noget nyt til dette.

At elever skal blive så dygtige som muligt kan ingen vel bestride, men ud-sagnet mister komplet sin betydning, når dygtigheden tvinges til at udfolde sig inden for rammerne af et snævert økonomisk og politisk projekt. Inden for disse rammer bliver eleven ikke inviteret til at stå i forhold til verden og tilbydes ikke muligheden for at lære den at kende, inden han eller hun skal give sig til kende i den som et voksent, frit og lige medlem af fællesskabet. Derimod præsenteres eleven for en fordring om selvoptimering og indretning i forhold til snævre og prædeterminerede målsætninger. Intet af dette peger frem mod en fremtidig brug af evnen til politisk handling, og grænserne mellem politik og pædagogik synes fuldstændigt nedbrudte.

Inklusion som en politisk invasion af barndommen

Som vi så hos Arendt er der væsensforskelle mellem det pædagogiske og det politiske, og det kan se ud som om, vi med de ovennævnte tendenser in mente må udvide disse forskelle til også at inkorporere den moderne politiske form. Netop dette synes også at være det, Arendt peger på i "Reflections on Little Rock". Ved at tage fat i et realpolitisk problem som integration i skolen peger Arendt på, at adskillelsen af det pædagogiske og det politiske ikke udelukkende forholder sig til hendes idealformuleringer af det politiske.

Arendts beskrivelse af de voksnes ansvarssvigt i forhold til de ni børn peger på, at det, der for Arendt også er på spil, er, at selve skolen er afhængig af en voksen generation, der tør tage ansvar for det at have bragt børn ind i verden. Dette ansvar transcenderer vores politiske og pædagogiske tænkning og manifesterer sig i de konkrete praksisser i og uden for skolen. Med det følger også en forpligtigelse til at lade døren til den fælles verden stå åben i mere end én forstand; døren må nemlig være så tilpas åben, at den nye generation får mulighed for at sætte deres eget præg på verden. Det er således ikke nok blot at introducere dem til den fælles verden, og da slet ikke, hvis den dør, vi lader stå åben, er omkranset af arbejdsmarkedsorienterede og standardiserede politiske karme. Muligheden for, at de nye kan bringe deres frihed og deltagelse på spil i den fælles verden, forsvinder, når vi på forhånd har bestemt, hvordan de skal leve i den, det siger sig selv, men den forsvinder også, hvis vi for tidligt overdrager ansvaret for at løse de politiske udfordringer til dem. Hvis vi fra politisk hold pålægger skolen og dermed børnene at løse de politiske, økonomiske og sociale problemer i samfundet, fralægger vi os vores ansvar som voksne.

Inklusionsprojektet er sat i verden netop med henblik på at løse politiske, økonomiske og sociale problemer. Pædagogiske tænkere og politikere har siden skolens opståen været opmærksomme på dens evne til at nedbryde sociale skel og på dens samfundsomvæltende potentiale. Det har bare vist sig at være enormt svært at tæmme og tøjle dette potentiale, og det har været svært at påvise, hvornår og hvordan vi får det til at ske (Masschelein & Simons, 2013). Med inklusionsprojektet formuleres det eksplicit, at 'normal'-skolen overdrages ansvaret for at sikre, at "alle kan blive så dygtige, de kan" (Undervisningsministeriet, s.d., egen fremhævning), og for at de sociale skel nedbrydes.

Spørgsmålet er bare, om nedbrydningen af de sociale skel kan og bør være skolens opgave inden for en politisk defineret ramme. Skolen har som omtalt altid haft den kvalitet at kunne nedbryde sociale barrierer, men spørgsmålet er, om ikke den har haft denne evne i kraft af principielt at være åben for alle og at have alle (elevers) lighed som forudsætning og ikke som mål. Når ligheden

i stedet opstilles som et mål, der hænger sammen med dygtighed, forsvinder skolens egentlige opgave; nemlig den at etablere et forhold mellem en kommende generation og den fælles verden. Med andre ord påtvinges skolen at arbejde hen imod nogle politisk interessestyrede normalitetskategorier og dygtighedsmål, som i selve deres kerne er ulighedsskabende og differentierende, fordi de baserer sig på konkurrence og standardiserende evalueringsteknikker. Med andre ord er det den nationale husholdnings interesser, der får lov til at bestemme, hvordan skolen indrettes, og hvordan inklusionen skal målsættes og måles. Inklusionsprojektet befinder sig således, i denne arendtske optik, som en art anomali i hjertet af denne nye skolepolitik.

Afsluttende bemærkninger

Målet med inklusion, som det er blevet formuleret fra teoretisk hold, er og har været at bevæge sig væk fra standardiseret og individualiseret tænkning om børn og om skolen og er en teoretisk tradition, som i høj grad har haft kritisk og emancipatorisk karakter (Allan & Slee, 2008; Slee, 2011). Her har målet været at afsløre diskriminerende og stigmatiserende processer i skoler og specialtilbud og i forlængelse heraf formulere nogle pædagogiske og sociale målsætninger for en inkluderende skole og et inkluderende samfund (Slee, 2011; Thomas, 2013). Selve kernen i inklusionsidealet er, at man må betragte og forandre de sociale processer frem for den enkelte elevs problematikker.

Problemet er, som denne artikel har forsøgt at beskrive det, at inklusionsidealet er blevet del af en ny form for politisering af skolen, hvor individet kun vinder betydning i kraft af sin dygtighed inden for de snævre rammer af diverse evalueringer. Inklusionsindsatsen reduceres således i denne form til blot at være endnu en teknik i husholdningens overordnede projekt om at kunne trække på alle ressourcer i kampen for overlevelse og vækst. Når inklusion bindes til standardiserende målformuleringer, mister begrebet sit frigørende og sit sociale potentiale, og det samme gør den skole, som det skulle være en del af. Med det politiske projekt om inklusion og fagligt løft underminerer man endnu en gang den frigørende dimension ved skolen i et forsøg på at tæmme og tøjle den i forhold til nogle politiske forestillinger. Dermed kan man sige, at det politiserede inklusionsprojekt på sin vis slår knude på sig selv og ender ved dets etymologiske latinske udgangspunkt *Inclusio*, som betyder indespærring og indhegning.

Noter

- 1 Essayet baserer sig på en tale, Arendt holdt i Bremen i 1958, kort tid efter at hun havde skrevet, men endnu ikke udgivet, "Reflections on Little Rock". "The Crisis in Education" udkom i 1961 som en del af *Between Past and Future*, hvorfor der henvises til dette værk.

- 2 Arendt skelner altså mellem det politiske og politik. Det politiske er en særlig fællesskabsform baseret på det græske *polis*, og politik er den moderne form konstitueret ved repræsentation og interessekonflikter.
- 3 Børnene er som udgangspunkt lige. Som det vil fremgå senere, er selve denne lighed en forudsætning for skole i det hele taget, mens uligheden i forhold til læreren er udgangspunktet for, at det pædagogiske og didaktiske kan opstå.
- 4 Det er præcis dette, Arendt anklager den progressive pædagogik for. Ved at sætte barnet og dets personlige forhold til omgivelserne i centrum for skolen og ved at ophæve autoritetsbegrebet udelukkes barnet fra den fælles verden og henvises til en autonom børneverden, hvor flertallets tyranni, som barnet i sagens natur ikke kan gøre oprør imod, hersker (Arendt, 2006).

Referencer

- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 53, 45-56. Lokaliseret 5. november 2015 på http://learningspaces.org/forgotten/little_rock1.pdf
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2006). *Between Past and Future*. London: Penguin Books.
- Beals, M.P. (1994). *Warriors Don't Cry: A Searing Memoir of the Battle to Integrate Little Rock's Central High*. New York, NY: Pocket Books.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colo: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- de Coninck-Smith, N. (red). (2014). *Da skolen blev sin egen: Dansk skolehistorie 1920-1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gordon, M. (red). (2001). *Hannah Arendt and Education: Renewing our common world*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Kirk, J.A. (2007). *Beyond Little Rock: The Origins and Legacies of the Central High Crisis*. Fayetteville: University of Arkansas Press.
- Korsgaard, M.T. (2014). *Hannah Arendt og pædagogikken: Fragmenter til en gryende pædagogik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Margolick, D. (2007, september). *Through a Lens, Darkly*. Lokaliseret 5. november 2015 på <http://www.vanityfair.com/news/2007/09/littlerock200709?currentPage=5>
- Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 1-20.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2005). The Strategy of the Inclusive Education Apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 117-138.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.

- Peters, M.** (2000). Neoliberalism and the constitution of the entrepreneurial self: Education and the enterprise culture in New Zealand. I: C. Lankshear, M. Peters, A. Alba & E. Gonzales (red), *Curriculum in the postmodern condition* New York: Peter Lang.
- Rose, N.** (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slee, R.** (2011). *The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Thomas, G.** (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.
- Undervisningsministeriet.** (s.d.). *Nationale mål og enklere regler*. Lokaliseret 5. maj 2015 på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Nationale-maal-og-enklere-regler>

English summary

Enclosure or Emancipation – Hannah Arendt on Education and the Politics of Inclusion

This article presents a perspective in which inclusion is interpreted as a political invasion of childhood and the school. This analysis is based on the educational thinking of Hannah Arendt and her proposal to separate education from the political. Arendt argues that, in order to safeguard the inherent freedom of human beings, education must be protected from political attempts to determine content and practice. If not, the ideals and ambitions of older generations will rob new generations of their opportunity to change the world through their actions and deeds in adult life. In light of this argument, the political project of inclusion can be seen as part of a larger political project embracing the standardisation and *politicisation* of education. This entails that the emancipatory and regenerative dimension of inclusion and the school are banished from education.

Keywords: inclusion, Hannah Arendt, education, philosophy of education, politics of inclusion, politics, school, natality.

Velfærdspolitiske rationaler i arbejdet med børn og unge

Af Anders Kruse Ljungdahl

Resumé

Denne artikel har til formål at vise, hvorledes man, med fokus på relationen mellem begreberne deltagelse og kompetence inden for børne- og ungeforskning,¹ kan identificere to forskellige velfærdspolitiske rationaler. På det sundhedsfaglige område skal børn og unge være i besiddelse af kompetencer for at kunne deltage i livet, hvilket indebærer, at sundhedsarbejde må kompensere for de mangler, børn og unge måtte have. Hvis børn og unge deltager i uddannelsesaktiviteter, udvikler de derimod kompetencer til at deltage i samfundslivet. Spørgsmålet er derfor, om børn skal have kompetencer for at kunne deltage, eller om de skal deltage for at opnå kompetence? De to rationaler illustreres ved at sammenligne forskellige typer forskning og policy-dokumenter, der handler om børn og unge, og hvor relationen mellem begreberne kompetence og deltagelse gøres til genstand for analyse. Slutteligt diskuteres, hvorvidt der kan identificeres et tredje rationale.

Nøgleord: børn og unge, policy, politiske rationaler, velfærdspolitik, deltagelse, kompetence.

Indledning

Velfærdspolitikker har traditionelt haft til formål at sikre alle borgere lige muligheder for at deltage i samfundet, f.eks. ved at kompensere de borgere, der

af forskellige grunde har haft behov for ekstra støtte. Socialpolitik har således til formål at inkludere borgere, der står uden for samfundet og ikke har de fornødne ressourcer til at deltage fuldt ud i livet. Inklusion skal derfor i denne artikel ikke behandles som en specifik form for praksis, der kendetegner et bestemt fagområde og nogle bestemte grupper af borgere, men skal derimod betragtes som den samlede række af velfærds politikker, der har til formål at sikre og fremme borgernes muligheder for at deltage i samfundslivet. Velfærds politikker har historisk bestået af bl.a. boligpolitik, pension, sundhedsydelse og uddannelse (Esping-Andersen, 1990; Donzelot, 1979), dvs. en omfordeling af ressourcer, som samlet set har til formål at understøtte borgernes liv. Uddannelsesvæsenet skal give alle samfundets børn de grundlæggende kundskaber og færdigheder, der skal til for, at man kan deltage i demokratiet, i videre uddannelsessammenhænge og i erhvervslivet. Sundhedspolitikken skal sikre, at alle borgere så hurtigt som muligt kan genvinde så meget funktionsevne som muligt, efter de er blevet ramt af sygdom. Velfærds politik i bred forstand skal således rette op på den sociale ulighed og de sociale dårligheder, der af forskellige årsager findes i samfundet, ikke blot ved at dele økonomiske goder ud, men også ved at udvikle borgernes handlemuligheder eller handleevne (Sen, 1992).

Hvor velfærds politik traditionelt har haft til formål at kompensere for grundlæggende mangler, har der i løbet af de seneste århundreder også sneget sig et læringsrationale ind. Disse to rationaler kan illustreres som en forskel mellem de måder, hvorpå relationen mellem begreber om børn og unges deltagelse og kompetence fremstilles på tværs af forskellige politikområder. Relationen kan illustreres ved i første omgang at undersøge den dokumentationspraksis, der eksisterer inden for to forskellige velfærds politiske områder, hhv. uddannelsesområdet og sundhedsområdet. Hvor sundhedsområdet måler børns funktionsevne som graden af deltagelse, måles succes på uddannelsesområdet ved elevers opnåelse af kompetence. Hvor kompetence på det ene område er forudsætning for deltagelse, er deltagelse på det andet område forudsætning for udvikling af kompetence.

Dette kan vise sig at være interessant, idet forskelligheder i den begrebslige relation kan fortælle noget om forskelligheder i de måder, arbejdet med børn og unge i velfærdsstaten praktiseres, og dermed også noget om forskellige velfærds politiske rationaler. Begrebet rationale bruges synonymt med f.eks. Lerborgs brug af begrebet *paradigme* (Lerborg, 2013) samt Hood og Johnsons brug af begrebet *logic* (Hood & Jackson, 1991), dvs. et bestemt mønster i måden, hvorpå verden forstås, ordnes, og organiseres. I disse år, hvor der forekommer, og er forekommet, mange reformer af den offentlige sektor, specielt på uddannelsesområdet, som har direkte konsekvens for børn og unge, kan det være nyttigt at illustrere forskellige politiske intentioner med de små borgere. Hvad er børn og unge for

velfærdsstaten? Er de en endnu uudnyttet ressource? Er de væsener, der har behov for omsorg og støtte? Og bør arbejdet med børn og unge følgelig være karakteriseret som udviklings-, omsorgs- og/eller kvalifikationsfremmende arbejde? At stille spørgsmålet om, hvordan relationen mellem begreber om børn og unges deltagelse og kompetence tænkes på tværs af velfærdspolitiske sektorer, kan være med til at belyse forskellige velfærdspolitiske rationaler. En central velfærdsstatlig opgave er at sikre, at alle borgere deltager i samfundslivet, men formålet med denne inklusionsbestræbelse kan tænkes meget forskelligt på tværs af sektorer. Vi skal i denne artikel, med udgangspunkt i de to ovennævnte kausale relationer mellem børns kompetence og deltagelse, analysere forskellige velfærdspolitiske rationaler, som de kommer til udtryk i forskning og centrale policy-dokumenter. Artiklen har dermed til formål at illustrere nogle af de faglige forskelle, der kommer til udtryk på det børne- og ungepolitiske område, for derved at tydeliggøre nogle grundlæggende forskelle i måderne, hvorpå børn og unges inklusion i samfundet kan forstås og praktiseres.

Sammenhænge mellem børn og unges deltagelse og kompetence i forskning

Kompetence er et psykologisk grundbegreb (Nygren, 2008), der er blevet flittigt brugt som læringsmål for elever i uddannelsesverdenen de seneste årtier (Hermann, 2003). Begrebet knyttes her til en generel diskurs om livslang læring, som igen knyttes til øget konkurrencekraft og globalisering (Undervisningsministeriet, 2007). Deltagelsesbegrebet er, udover at være et centralt psykologisk begreb (Dreier, 1999; Simovska, 2007), ligeledes blevet lanceret i relation til børn og unge i starten af halvfemserne (Hart, 1992; UNESCO & Ministry of Education and Science Spain, 1994), og i den sammenhæng valoriseres begrebet på en måde, som handler om at fremme børns demokratiske deltagelse. Men også af grunde, der har med forebyggelse af sociale dårligheder at gøre. Et fremherskende velfærdspolitisk rationale er således at forebygge fremfor at helbrede (Larsen, 2005), dvs. at levere en tidlig indsats. Hvad enten det gælder sundhedsfremme eller livslang læring, er det velfærdspolitiske fokus at sikre, at samfundets borgere udvikler den tilstrækkelige funktionsdygtighed til at kunne deltage på arbejdsmarkedet og i samfundslivet i bredere forstand.

Sammenhænge mellem begreber om børn og unges deltagelse og kompetence er efterhånden velbeskrevne, særligt i psykologisk forskning, men også i bredere forstand inden for socialforskning, specialpædagogik og uddannelsesforskning. Børn deltager i forskellige sociale miljøer (hjemmet, fritidsaktiviteter, skole og daginstitution) og udvikler som følge heraf diverse kompetencer. Men deltagelse

i diverse sociale miljøer kræver også tilstedeværelse af kompetence (f.eks. evnen til kommunikation, empati, konfliktløsning). Der synes altså at være en gensidig sammenhæng mellem børns deltagelse i sociale sammenhænge og deres kompetencer. Det ene forudsætter det andet. Dette er udviklingens dilemma. For at udvikle f.eks. demokratiske kompetencer må børn deltage i sociale sammenhænge, hvor de opfordres til f.eks. at begrunde deres holdninger, få indflydelse på beslutninger, tale efter tur og at lytte til andres ønsker og behov (Hart, 1992). Men for at man kan sige, at deltagelsen er demokratisk, forudsættes således nogle grundlæggende kompetencer, altså evnen til at kommunikere, lytte, se tingene fra andres perspektiv (Rossi & Baraldi, 2009). Vi ser med disse eksempler, at deltagelse og kompetenceudvikling forudsætter hinanden gensidigt og må tænkes i et dannelsesperspektiv (Schnack, 1998). Det vil her sige, at man må anlægge et dynamisk perspektiv for at forstå sammenhængen mellem børns deltagelse og kompetenceudvikling.

En del forskning, der beskæftiger sig med børn og unge, og som bruger begreberne om deltagelse og kompetence, er klar over denne sammenhæng, og at sammenhængen ikke kan tænkes lineært og kausalt. Asta Cekaite (2007), inspireret af Vygotsky, beskriver således, hvordan børn, der taler et fremmed sprog, i begyndelsen har svært ved at deltage i skolen sammen med de andre børn, idet de ikke har de tilstrækkelige sprogfærdigheder. De taler simpelthen ikke sproget, og deres deltagelse er derfor i begyndelsen perifer. Langsomt begynder de at få greb om sproget, og de kan begynde at involvere sig mere fuldstændigt i aktiviteterne i skolen. Slutteligt opnår de en talefærdighed, som gør, at de også er i stand til at udfolde sig kreativt gennem sproget. Cekaite viser med sin analyse, at man ikke kan tænke forholdet mellem deltagelse og kompetenceudvikling lineært, men at man derimod må forstå denne sammenhæng som en dynamisk gensidig relation. Børnene må naturligvis besidde nogle basale kommunikationsfærdigheder for i første omgang at kunne deltage i skolen. Men gennem deres deltagelse udvikler de støt og roligt kompetencen til at tale det nye sprog, som de i begyndelsen slet ikke talte. Hvis man vil forstå sammenhængen mellem kompetence og deltagelse, er man altså nødt til at tænke dynamisk (deltagelse ⇔ kompetence).

Metode

Nærværende artikel bygger på et forskningsprojekt, der er gennemført fra 2011-2012, som havde til formål at kortlægge forskellige betydninger af begreber om børn og unges deltagelse og kompetence i dansk og norsk policy (Ljungdalh, 2012) samt i international forskningslitteratur (Ljungdalh, 2013). I denne artikel er det primært de danske policy-dokumenter, der vil blive inddraget i analysen,

men der vil også blive trukket på kilder fra reviewet af den internationale forskningslitteratur for at illustrere forskellen mellem de måder, hvorpå begrebs-sammenhængen tænkes. Der er foretaget søgninger på dokumenter, der indgår i formelle politiske beslutningsprocesser i perioden 2000-2012, og undersøgelsen er således et tidsbillede. Begreberne om børns deltagelse og kompetence blev for alvor brugt i 1990'erne, og intentionen var derfor at danne et billede af, hvordan begreberne er kommet til at blive forstået et årti senere, dvs. fra 2000 og frem. Formålet med denne artikel er ikke at gengive litteraturreviewet, som i sin helhed er rapporteret andetsteds (Ljungdahl, 2012, 2013), men derimod at trække en enkelt væsentlig detalje ud af forskningsarbejdet, som er den, at relationen mellem begreberne tænkes forskelligt mellem forskellige fag- og politikområder. Der vil derfor blive trukket selektivt fra materialet for at illustrere denne forskel.

Dokumenterne er videnskabelige rapporter, der fungerer som grundlag for at træffe politiske beslutninger, skiftende regeringer eller ministeriers visioner eller strategier, betænkninger og lovgivningsarbejde i form af love og bekendtgørelser. Det er altså ikke et bestemt politikområde, der fokuseres på, men derimod er der søgt på tværs af de velfærdspolitiske områder, som indbefatter sundhedsområdet, socialpolitik, familiepolitik, pædagogik og uddannelsespolitik. Der er søgt på begreberne kompetence, evne og færdighed, for at dække kompetencebegrebet, og på deltagelse, involvering og inklusion, for at dække deltagelsesbegrebet. Der er identificeret 42 danske policy dokumenter, de fleste indenfor det socialpolitiske og uddannelsespolitiske felt. Kun dokumenter, der specifikt handler om børn og/eller unge, er inddraget i analysen. Der er således tale om en form for policy-review, hvor søgningen ikke har kunnet blive udført ved brug af databaser, men derimod manuelt under de forskellige ministerier, der samlet set udgør det velfærdspolitiske felt. Derved er en vis tilfældighed i søgningen forekommet. For lovarbejde findes *retsinformation.dk*, som giver mulighed for at søge systematisk på bestemte termer. Analysen af policy-dokumenterne er suppleret med forskningsartikler, som ligeledes indikerer forskellige kausale sammenhænge mellem de to centrale begreber for henholdsvis sundhedsområdet, uddannelsesområdet og det socialfaglige område.

Formålet med at gå på tværs af forskellige forsknings- og politikområder er at vise, hvordan relationen mellem to bestemte begreber tænkes forskelligt inden for forskellige fag- og politikområder omhandlende børn og unge, og derigennem at identificere forskellige rationaler, dvs. måder at begrunde og tænke forholdet mellem børn og unges deltagelse og kompetence. Der skelnes i den forbindelse ikke mellem dokumenternes formelle status, idet fokus er på brugen af de to centrale begreber. Analysen er således foretaget ved, at det kausale forhold mellem begreberne deltagelse og kompetence er identificeret. Fremhæver dokumenterne

deltagelse som forudsætningen for, at børn og unge udvikler kompetence til at deltage i livet, eller er fokus snarere på, at børn og unge må besidde de nødvendige kompetencer for at kunne deltage?

To velfærdspolitiske rationaler

Der findes som allerede nævnt forskellige forsknings- og praksisområder, der har blik for den gensidige sammenhæng mellem begreberne deltagelse og kompetence, altså for at disse begreber gensidigt betinger hinanden. Man kan med andre ord ikke helt forstå det ene begreb uden at have tænkt det andet med på forhånd. Specialpædagogikken er et eksempel. Et af de mere begrebsligt udviklede eksempler på en sammenhæng mellem deltagelse og kompetenceudvikling findes i artiklen "Rites of passage: Understanding participation of children with developmental coordination disorder" (Mandich et al., 2003). Forfatterne argumenterer for, at børn med specielle behov har risiko for at udvikle nederlagsfølelser, når de udsættes for drillerier og hån fra omverdenen og derfor ikke deltager i aktiviteter med børn uden funktionsnedsættelse. De giver eksempler på, hvordan børn med deltagelsesvanskeligheder, når de gives lidt hjælp til at kunne deltage, er i stand til at lære at mestre en situation og dermed udvikle nye kompetencer. Artiklen illustrerer, at forholdet mellem børns deltagelse og kompetence skal tænkes dynamisk, dvs. som et gensidigt forhold. Altså, at deltagelse forudsætter funktionsevner, og at udviklingen af funktionsevner forudsætter deltagelse. På den måde synliggør børn med specielle behov et alment vilkår for social inklusion.

Der findes imidlertid også en del forskning, som reducerer forholdet mellem børns kompetence og deltagelse til en lineær, kausal relation (Bult, Verschuren, Jongmans, Lindeman, & Ketelaar, 2011; Leung, Chan, Chung & Pang, 2011). Det skyldes muligvis, at det er lettere at foretage politiske beslutninger, hvis man har et billede af, hvordan noget kausalt påvirker noget andet. Men det kan også skyldes, at den forskning, der benytter store datasæt, tenderer til at reducere en kompleks relation til en kausal envejsrelation og ikke nødvendigvis gør sig umage med at tydeliggøre forskellen mellem korrelation (sammenhæng) og kausalitet (årsagsforklaring). Men envejskausaliteten mellem børns og unges deltagelse og kompetence kan tænkes på to forskellige måder, hvilket kan tydeliggøres som en forskel mellem en sundhedsfaglig logik (kompetence \Rightarrow deltagelse) og en uddannelsesfaglig logik (deltagelse \Rightarrow kompetence).

En sundhedsfaglig logik

En del artikler og policy fokuserer på de færdigheder, kompetencer eller evner, som børn og unge skal have for at kunne deltage (kompetence \Rightarrow deltagelse). En

stor del af disse tekster fokuserer negativt på de mangler, som nogle børn har, og som dermed forhindrer eller besværliggør deres deltagelse i forskellige aktiviteter (dysfunktion \Rightarrow non-deltagelse). Det er fortrinsvist tekster, der trækker på en medicinsk form for logik, som opererer med denne type kausale forbindelse, men ikke udelukkende. Mangeltilstandene kan være somatiske såvel som psykiske sygdomme, der resulterer i funktionsnedsættelse og dermed besværliggør børnenes deltagelse (Leung et al., 2011), eller der kan være tale om børn og unge med sprogbarrierer eller sociale problemer. Der kan også være tale om, at børn, der kommer fra fattige kår, har svært ved at få adgang til videregående uddannelser (f.eks. af økonomiske grunde). Der kan altså være tale om mange forskellige typer af forhindringer for børn og unges deltagelse i dele af livet, ikke kun barrierer der har med kropslig eller kognitiv funktionsnedsættelse at gøre. I disse tilfælde handler såvel forskningen som den tilstødende policy om, hvordan forskellige former for compensation kan øge børnenes funktionsevne og dermed få børnene til i højere grad at deltage i livet, i uddannelse, og i det sociale liv i almindelighed.

På sundhedsområdet udgør deltagelse en vigtig indikator for børns sundhed. World Health Organisation (WHO) udgav i 2004 en klassifikation af børn og unges funktionsdygtighed, som er afgørende for børns sundhed. Her spiller deltagelse en nøglerolle, og deltagelsesproblemer defineres som "problems an individual may experience in involvement in life situations" (WHO, 2004, s. 9, 12). Den overordnede logik, der kendetegner dokumentationspraksisserne på disse områder, må derfor fokusere på kvaliteten, styrken eller graden af børnenes deltagelse i livet (Bult et al., 2011) som følge af f.eks. en sundhedsfaglig intervention. De professionelle bestræbelser på dette område må derfor gå ud på at kompensere for børn og unges manglende evner. Indenfor f.eks. det specialpædagogiske og børne- og ungdomspsykiatriske område forstås børns funktionsevner som forudsætningen for at kunne deltage i livet (kompetence \Rightarrow deltagelse). For disse grupper af børn og unge er der tale om en fare for social eksklusion eller marginalisering. Derfor manifesterer der sig her en sammenhæng mellem funktionsevne og deltagelse, hvor funktionsevnen er forudsætning for deltagelsen. Dette fremgår eksempelvis af *Bekendtgørelsen om hjælp til børn og unge, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har behov for hjælp eller særlig støtte* (Socialministeriet, 2010).

Kommunalbestyrelsen skal for de børn og unge, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har et særligt behov for støtte, på baggrund af faglige undersøgelser af barnets eller den unges ressourcer og behov kortlægge barnets eller den unges funktionsevne og udarbejde forslag til den særlige støtte og behandling. (Socialministeriet, 2010, §1)

Funktionsnedsættelse defineres som en tilstand, der bevirker, at et barn eller en ung person ikke er i stand til fuldt ud at tage del i livet. F.eks. i rapporten *En familie med handicap er ikke en handikappet familie* udgivet af (Socialministeriet Andersen et al., 2001).

Et liv så tæt på det normale som muligt angiver, at ambitionen i ethvert tilfælde må være at fjerne så meget af nedsættelsen af funktionsevnen som muligt. (Andersen et al., 2001, s. 5)

Implicit i den normalitetsforståelse, der her indikeres, ligger ideen om, at normal funktion muliggør deltagelse i livet. Kompetence forstås således ikke kun som funktionsevne, men også som myndighed, dvs. evnen til at kunne fungere med så høj grad af selvstændighed som muligt. Dette kan børn og unge med funktionsnedsættelse opnå gennem eksempelvis støtte og specialpædagogiske indsatser. Idealet for disse indsatser er dermed muligheden for at få magt over eget liv og tilværelse.

For at familier med børn med nedsat funktionsevne kan få – fornyet – magt over eget liv, er forudsætningen, at de bibringes viden om det tilbud, som står til deres rådighed, og de rettigheder, de har i medfør af lovgivningen. (Andersen et al., 2001, s. 4)

Et begreb, der derfor bruges synonymt, er *mestring*. Myndighedsbegrebet indebærer dermed at have magt over eget liv, at være mindre afhængig af andre, og selv at kunne øve indflydelse på sit eget liv. Idealet er således at hjælpe det funktionsnedsatte barn med at kunne deltage i samfundet, dels ved at informere om rettigheder, og dels gennem specialpædagogiske tiltag. Nedsatte funktionsevner er altså ensbetydende med grundlæggende deltagelsesbesvær eller udfordringer ved at deltage, som indsatser på dette område skal kompensere for.

Det specialpædagogiske og sundhedsfaglige felt er således optaget af at definere deltagelse, idet deltagelse i livet er en indikator for sundhed. Hvornår er man sund? Det er man, når man kan deltage normalt i livet. Og det betyder endvidere, at man må have nogle mere fintmaskede begreber for at kunne måle og evaluere børn og unges deltagelse. Dette ser vi på sundhedsområdet, hvor dokumentationsmål handler om graden af deltagelse, hvilket er en indikation for graden af funktionsevne. Eller sagt med andre ord, funktionsevne måles som kompetencen til at *deltage*.

En uddannelsesfaglig logik

Der findes også en del tekster, som udtrykker den modsatte kausale kobling mellem deltagelse og kompetence. Uddannelsesforskning, som baserer sig på større kvantitative datasæt (Egelund, 2013; Howie, Lukacs, Pastor, Reuben & Mendola, 2010; Lekies & Sheavly, 2007; Sherraden, Johnson, Guo & Elliott et al., 2011), og som korrelerer elevers deltagelse i en given uddannelsesaktivitet med opnåelsen af nogle specifikke færdigheder, indikerer hermed, at deltagelse i en bestemt uddannelsesaktivitet kausalt fører til udviklingen af bestemte færdigheder. Der er også her tale om envejskausalitet. Det skal bemærkes, at korrelation ikke er det samme som kausalitet, men i de fleste artikler, som undersøger sammenhængen mellem deltagelse i en uddannelsesaktivitet og udviklingen af specifikke færdigheder, fremstår relationen mellem deltagelse og kompetence enten implicit eller eksplicit som et kausalt forhold (deltagelse \Rightarrow kompetence). Det kunne f.eks. være involvering af børn i skolehaver, hvorved disse børn udvikler evner for havebrug, eller populært sagt grønne fingre (Lekies & Sheavly, 2007). Den udbredte forståelse synes at være, at hvis børn eller elever deltager i nogle særlige aktiviteter, udvikler de som konsekvens heraf nogle færdigheder, evner eller kompetencer, som gør dem i stand til at deltage i lignende aktiviteter på en endnu mere kompetent måde end før.

Tilsvarende viser der sig i uddannelsespolitiske dokumenter en kausal logik, der implicerer, at deltagelse i uddannelsesaktiviteter kausalt medfører kompetenceudvikling. Uddannelsesområdet har til formål at kvalificere børn og unge til at kunne deltage i retsstaten, i demokratiet, på arbejdsmarkedet og i videre uddannelse. I den forstand skal skoler kompensere for den sociale skævhed, der i udgangspunktet er mellem børn, givet deres forskellige sociale baggrunde, samt for den naturlige utilstrækkelighed, som karakteriserer børns eksistens i forhold til at kunne klare sig selvstændigt i livet. Dette er den overordnede mangeltilstand, som uddannelsesområdet i bred forstand skal kompensere for. Der er i policy-litteraturen på uddannelsesområdet mest fokus på, hvordan man dokumenterer resultaterne (viden, færdigheder og kompetencer) af børns deltagelse i undervisning, og disse tænkes kausalt som et resultat af deltagelsen i undervisningsaktiviteterne, idet viden, færdigheder og kompetencer anses som en indikator på, at eleverne kommer til at deltage succesfuldt på arbejdsmarkedet og i videre uddannelse.

Regeringens handlingsplan, *Bedre uddannelser* (Regeringen, 2002), indledes med følgende passus:

Regeringen ønsker ny vækst og dynamik i samfundet til glæde for alle. Velfærd i Danmark skal sikres og udbygges. Derfor skal vore uddannelser være i top.

Uddannelse af høj international standard og kvalitet vil også i fremtiden være nøglen til, at Danmark kan gøre det godt i en fortsat mere globaliseret verden. Uddannelse er en af vore allervigtigste konkurrenceparametre og en forudsætning for en øget og velkvalificeret arbejdsstyrke med tidssvarende kompetencer. (Regeringen, 2002, s. 3)

Kompetencebegrebet bliver derfor forstået som et konkurrenceparameter for staten.

Derudover forudsætter en øget faglighed og kvalitet målt med internationale standarder, at den internationale dimension i uddannelserne styrkes (Regeringen, 2002, s. 9).

Dette forudsætter et begreb om kompetence, der er sammenligneligt på tværs af lande og dermed kulturelle kontekster. På samme måde konkurrerer staterne på andre velfærdsstatslige parametre som eksempelvis middellevelevetid og livskvalitet indenfor sundhedsområdet, CO₂-udslip og grøn vækst indenfor miljøområdet etc. Dette forudsætter, at der udarbejdes en række eksplicit formulerede og sammenlignelige mål for uddannelserne og tydelige kriterier for målopfyldelse.

En tydeligere målformulering skal dels styrke grundlaget for undervisningen, dels løbende kunne dokumentere, hvorvidt der sker en styrkelse af det faglige niveau på de enkelte institutioner. (Regeringen, 2002, s. 11)

Da uddannelsesinstitutioner således er afhængige af at kunne måle effekten af sin undervisning, er der udviklet et meget fintmasket begrebsapparat til at registrere den læring, der finder sted. Social kompetence operationaliseres eksempelvis i *Fælles mål* (Undervisningsministeriet, 2010) som det at vise hensyn, have selvkontrol, tale pænt til hinanden og at være en god kammerat. *Læringskompetence* operationaliseres som det at kunne stille spørgsmål, søge viden, disponere tid, strukturere stof, løse problemer, arbejde målrettet og holde sig et mål for øje. Dvs. at selv meget komplekse og kontekstuelle kompetencer må defineres, så en lærer har mulighed for at vurdere, om undervisningen virker efter hensigten. Hvert af disse tegn eller mål er således konkretiseret på forskellige klassetrin. At disponere tid er operationaliseret på følgende måde på 0.-3. klassetrin: "kan disponere løsningen af en simpel opgave inden for kortere tidsramme (1-2 lektioner)" og fra 4.-7. klassetrin som det at kunne "overholde tidsfrister", "disponere løsningen af opgave inden for en given tidsramme" og "i samarbejde med lærer disponere løsningen af større opgaver inden for en tidsramme" (Undervisningsministeriet, 2010, s. 9).

Deltagelsesbegrebet er på uddannelsesområdet operationaliseret mindre fintmasket. Der skelnes dog mellem aktiv og passiv deltagelse (dvs. blot

tilstedeværelse), og der opereres med begreber som samarbejde, engagement og medvirken, hvorved et processuelt aspekt af uddannelse fremstår. Gruppearbejde er et eksempel på en deltagelsesform, hvor selve processen (deltagelsen) er et mål i sig selv, dvs. eleverne kan lære at deltage på mere eller mindre hensigtsmæssige måder, hvilket formodes at medvirke til børnenes demokratiske dannelse. Dette er særligt gældende inden for læringsformer, hvor processen er et mål i sig selv (problembaseret undervisning, erfaringsbaseret læring osv.).

To overordnede velfærdslogikker

Den kausale forbindelse er ovenfor fremstillet som en forskel mellem fagområder, dvs. at *uddannelsesområdet* opererer med en forståelse af, at deltagelse fører til kompetence, og at *sundhedsområdet* fortrinsvist tænker det sådan, at børn og unge skal have nogle bestemte kompetencer for at kunne deltage. Men der kan sagtens være forskellige forståelser af den kausale relation indenfor et bestemt fagområde. F.eks. kan de to forskellige kausale forbindelser identificeres indenfor idrætsforskning. Børn der deltager i idrætsaktiviteter udvikler motoriske evner, sociale kompetencer eller en tro på sig selv, og forfiner deres tekniske færdigheder indenfor en given sportsgren (Allender, Cowburn & Foster, 2006; Bailey et al. 2009; Holt, Tink, Mandigo & Fox, 2008). Her fører deltagelse til dannelse af specifikke kompetencer. Men den modsatte kausale forbindelse findes også repræsenteret inden for idrætsområdet, f.eks. den forskning der fokuserer på de evner, børn og unge skal have for i første omgang at kunne deltage i disse sportsaktiviteter (MacNamara et al., 2011). Der kræves eksempelvis forskellige fysiske karakteristika for at blive professionel basketballspiller eller jockey, ligesom hurtige reflekser er påkrævet indenfor bestemte sportsgrene. Med eksempler fra idrætsforskningen kan der identificeres såvel en uddannelseslogik (deltagelse \Rightarrow kompetence) som en medicinsk logik (kompetence \Rightarrow deltagelse). Det er derfor vigtigt at holde fast i, at der i denne artikel fokuseres på forskelle mellem logikker eller rationaler - snarere end forskelle mellem fagligheder. Dog findes den ene kausale forbindelse tydeligere artikulert i policy-dokumenter indenfor det ene fagområde end det andet, og dermed bliver fokus på den kausale forbindelse en nøgle til at kunne identificere forskellige rationaler bag forskellige former for velfærdsarbejde. Og dermed også, hvorfor tværfagligt samarbejde nogle gange kan være vanskeligt. Der udmønter sig således to velfærdspolitiske rationaler. Et kompensations- eller omsorgsarbejde (dominerende på sundhedsområdet) og et lærings- og uddannelses- eller udviklingsarbejde (dominerende på uddannelsesområdet). Dette giver sig udslag i de måder, hvorpå kvalitet dokumenteres inden for disse to områder.

Socialpolitik: en dynamisk sammenhæng mellem deltagelse og kompetence

Der findes imidlertid en række velfærdsområder, hvor begge de ovenfor identificerede logikker hænger uløseligt sammen. F.eks. kan man på daginstitutionsområdet identificere såvel et lærings- som et omsorgsrationale (se f.eks. Broström, 2007; Nielsen, 2013). Dette ser man også eksemplificeret ved, at daginstitutionsområdet skiftevis har hørt under Undervisningsministeriet og Socialministeriet. Med et formallogisk begreb kan man sige, at den kausale sammenhæng er bi-konditional, dvs. at begreberne gensidigt betinger hinanden. Børn udvikler kompetencer ved at deltage, og de må samtidigt besidde nogle kompetencer for at kunne deltage. Denne gensidige sammenhæng mellem begreberne deltagelse og kompetence ses f.eks. indenfor både det socialpædagogiske område og som nævnt på daginstitutionsområdet. Derfor kan der måske identificeres et tredje velfærdspolitisk rationale, som skal eksemplificeres nedenfor med fokus på hhv. socialpolitik og daginstitutionsområdet.

Socialministeriets udgivelse *En god start til alle børn* (2003) illustrerer ambitionen om at sikre, at alle børn skal deltage i samfundet. Problemet er den negative sociale arv, altså at for mange børn arver deres forældres problemer og dermed ikke realiserer deres potentiale fuldt ud.

Som samfund må vi gøre, hvad vi kan for at kompensere udsatte børn for deres dårlige udgangspunkt. Det er både i børnenes og i samfundets interesse. Ikke alene strider den negative sociale arv mod vores sociale retfærdighedssans – fordi den indebærer, at ikke alle får en fair chance for et godt liv – men den betyder også, at der er mennesker, hvis talenter går til spilde, og hvis potentialer ikke bliver udnyttet. Social arv handler nemlig ikke kun om, at børn arver forældrenes eventuelle problemer. De arver også i en vis udstrækning forældrenes "plads i samfundet", når det gælder uddannelse, beskæftigelse og indtjening. (Socialministeriet, 2003, s. 6)

Det handler altså ikke blot om deltagelse i samfundet, men om *optimal* deltagelse i samfundet, dvs. muligheden for at få en fair chance for et godt liv, dvs. en så god plads i samfundet som muligt mht. til uddannelse, beskæftigelse og indtjening. Midlerne til at realisere dette er tidlig indsats med hensyn til kompetenceudvikling. Jo tidligere der gribes ind i forhold til at vende en negativ social spiral, des bedre muligheder har børnene for at udnytte deres potentiale fuldt ud. Derfor skal der allerede sættes ind på daginstitutionsområdet for at lære børnene nogle basale kompetencer, der vil give dem mulighed for at klare sig videre frem i livet. Måden, hvorpå der skal kompenseres for den uhensigtsmæssige eller mangelfulde deltagelse i samfundslivet, er gennem kompetenceudvikling.

Uddannelse – kompetenceopbygning – er det mest afgørende i brud med en negativ social arv og dermed øget social mobilitet. Klarer man sig godt i skolen, er man godt rustet til at klare sig i det videre uddannelsessystem og på arbejdsmarkedet. (Socialministeriet, 2003, s. 18)

Kompetenceopbygning tænkes som kompensation for dårlig eller mangelfuld deltagelse, og som det ses i citatet nedenfor, trækkes der på et sprogbrug, der indikerer, at børn, der ikke får de grundlæggende kompetencer til at kunne deltage i samfundet, tænkes som havende et handicap. Der er med andre ord både en sundheds- og en uddannelsesfaglig logik til stede på det sociale område (omsorg og læring).

Derfor vil regeringen nu tage de nødvendige skridt til, at også de børn, som kommer fra hjem uden særlig opbakning, får mulighed for at tilegne sig de grundlæggende kompetencer, der er så nødvendige. Går det skævt de første år, er det meget svært at rette op igen. Derfor må svagt stillede børn ikke starte i skolen med det handicap, at de mangler grundlæggende færdigheder – som evnen til at udtrykke sig og til at opføre sig hensynsfuldt. (Socialministeriet, 2003, s. 17)

Grundlæggende kompetencer tænkes altså som et fundament for at kunne deltage, dvs. fungere normalt i samfundet. Det er her en sundhedsfaglig logik, der trækkes på (kompetence \Rightarrow deltagelse), hvilket er typisk for det socialpolitiske område. Men samtidigt indikeres det også, at deltagelse i daginstitutioner og skoler kan fremme de kompetencer, der er nødvendige for at kunne deltage videre i samfundslivet (deltagelse \Rightarrow kompetence), dvs. videre i uddannelsesforløb og i erhvervslivet. Et andet ord for kompetenceudvikling er læring, og pjecen kan således også forstås som et forsøg på at etablere muligheder for livslang læring, dvs. at børnene skal lære de nødvendige kompetencer til at kunne begå sig i skolen, mens de går i daginstitution.

Allerede i børnehaven skal der sættes målrettet ind med sprogstimulering og udvikling af de sociale kompetencer, der er nødvendige i det videre skoleforløb, fx at kunne modtage en kollektiv besked. En god børnehave er også en børnehave, som giver fundamentet for en god skolegang! (Socialministeriet, 2003, s. 19)

Vi ser altså, at begreberne om deltagelse og kompetence forudsætter hinanden på socialområdet (kompetence \Leftrightarrow deltagelse), og at sammenhængen tænkes i et udviklingsperspektiv, der har borgerens hele liv i sigte. Dette er ikke tilfældigt for den tekst, der her tages udgangspunkt i. Samme rationale gentages i udgivelsen *Lige muligheder for alle børn: Regeringens strategi til at bekæmpe negativ social arv* (Socialministeriet 2006). Deltagelse i samfundet er ikke blot en demokratisk ret (demokratisk deltagelse, ansvar, ret til at få sin stemme hørt, medborgerskab) eller

en bestræbelse på en bestemt kvalitativ form for deltagelse (at være engageret, involveret, aktiv, at have indflydelse), men bliver også tænkt i et optimeringsperspektiv, dvs. gennem livslang læring at gøre deltagelsen så optimal som mulig (nyttig, hensigtsmæssig, produktiv) for den enkelte såvel som for samfundet.

Børn og unge med sociale problemer

Det socialpolitiske område er specielt derved, at selvom barnet tænkes som en deltager i sit eget liv, kan der gøre sig forhold gældende, som besværliggør denne deltagelse. For svagt stillede børn er problemet, at de mangler nogle helt grundlæggende kompetencer for at kunne deltage, hvilket indikerer en mangeltænkning, som socialpolitikken har til fælles med det sundhedsfaglige område. At mangle grundlæggende færdigheder forstås som et handicap. Eksempler er ungdomskriminelle og børn med sociale problemer. Disse børn og unge har mødt omsorgssvigt og overgreb, hvilket i nogle tilfælde fører til anbringelse. Der er således en grundlæggende negativitet, som tiltagene på dette område skal råde bod på. Tiltagene beskrives i et eksempel som en vaccination, hvormed der hentes et billedsprog fra medicinen. Dvs. at de sociale indsatser på dette område har til formål at helbrede det, der kunne kaldes sociale patologier (Honneth, 2009).

Rapporten *Arbejdet med udsatte unge på kost- og efterskoler* (Styrelsen for Social Service, 2006), "er udarbejdet i forbindelse med en undersøgelse af de kommunale myndigheders brug af kost- og efterskoler som social foranstaltning" (Styrelsen for Social Service, 2006a, s. 1). Den:

skal bidrage til at sikre mere viden og dermed bedre beslutningsgrundlag for anvendelsen af kost- og efterskoler i anbringelsesindsatsen og den forebyggende indsats over for udsatte unge. (Styrelsen for Social Service, 2006, s. 1)

Formålet med undersøgelsen er at opkvalificere myndighedernes sagsbehandling vedrørende unges anbringelse eller ophold på kost- og efterskoler, at opkvalificere myndighedernes godkendelse og tilsyn med disse uddannelsessteder og at opkvalificere samarbejdet mellem myndigheder og skoler som leverandører, herunder skolernes arbejde med kvalitetsudvikling og dokumentation (Styrelsen for Social Service, 2006, s. 2). Der formuleres altså ikke her tydelige dokumentationskrav og kvalitetsmål, men der lægges op til, at skolerne selv kan arbejde med at udvikle disse. Spørgsmålet er i den forbindelse, hvad man på dette område kan forstå ved målopfyldelse. Håbet er, at unge mennesker, under f.eks. et ophold på en efterskole, kan udvikle de grundlæggende kompetencer, der er nødvendige for at kunne deltage i samfundet på en hensigtsmæssig måde. Men det fremgår også, at de unge mennesker generelt må være i besiddelse af nogle basale færdigheder for

at kunne deltage i livet. Det er f.eks. vigtigt, at de unge skal have de samme kompetencer, der kræves for at klare Folkeskolen, for at kunne komme på efterskole. Kompetencerne er dermed både noget, de unge skal have for at kunne komme på efterskole og samtidig noget, de udvikler på en efterskole, hvilket indikerer en tovejs sammenhæng mellem kompetence og deltagelse. De unge skal have "kompetencer til at kunne fungere med andre unge, og at fungere inden for nogle rammer" (Styrelsen for Social Service, 2006, s. 62). Nogle gange menes der "have" i betydningen "at få" og andre gange i betydningen "at besidde".

Talen glider således ud og ind imellem disse to forskellige kausale relationer. I nogle tilfælde er der behov for kompetencer til at kunne deltage, og i andre tilfælde vil de unge opnå kompetencer gennem deltagelse. Der er her tale om både en omsorgs- og en læringslogik, f.eks. når der tales om skoleevner (Styrelsen for Social Service, 2006, s. 63). De unge kan altså erhverve sig de kompetencer gennem skoleopholdet, som de skal bruge til at tage en videre uddannelse (kompetence \Rightarrow deltagelse), hvorigennem de vil opnå nye kompetencer (deltagelse \Rightarrow kompetence). Det er altså nogle helt grundlæggende færdigheder med hensyn til at kunne deltage i en social kontekst, som disse børn og unge antages at mangle. På den anden side antages de unges motivation og ansvarlighed at kunne udvikles ved at involvere de unge, hvorved deres personlige og sociale kompetencer udvikles yderligere. Dermed forbedres deres muligheder for at kunne blive inkluderet i samfundet via arbejde eller uddannelse. Sammenhængen mellem deltagelse og kompetence går derfor begge veje (deltagelse \Leftrightarrow kompetence).

Daginstitutionsområdet – omsorg og læring

Den gensidige sammenhæng mellem begreberne deltagelse og kompetence ses tydeligt på det småbørnspædagogiske område. Når deltagelse i samfundet og på arbejdsmarkedet kobles til kompetencebegrebet i et gensidigt forhold, kan der opereres med forskellige former for læring, og man undgår det snævre begreb om læring, der udelukkende er knyttet til uddannelsesinstitutionerne. Derfor udgør daginstitutionsområdet en interessant case, idet området både indbefatter en omsorgslogik (kompensation) og en læringslogik (uddannelse), der artikuleres som en udviklingslogik. Bestræbelsen på livslang læring må sættes ind tidligt. På dette område er deltagelse og kompetence derfor tæt forbundne og gensidigt afhængige begreber. Det skyldes måske, at børnenes mangeltilstand er mere udtalt her end når de når skolealderen, hvilket man ser ved, at der eksempelvis inden for dette område opereres med et begreb om omsorg samt om hverdagskompetencer, hvor sidstnævnte indikerer, at der er nogle basale ting, som børnene endnu ikke kan. Det er derfor naturligt at beskrive de pædagogiske aktiviteter som værende samtidigt kompetencekrævende og kompetenceskabende.

I rapporten *Guldguiden. Læring i dagtilbud*, Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (Herskind et al., 2005), opregnes fem dimensioner i småbørns læring: sprog, krop, kultur, social og personlig læring samt naturen. Kompetencebegrebet bruges således eksplicit indenfor hhv. sprog (fiktion- og fortællekompetence, kommunikationskompetence) samt den sociale og personlige dimension (sociale og personlige kompetencer, hverdagskompetencer). Men der tales også om, at børn erfarer og udvikler kompetencer om sig selv i naturen gennem oplevelse, leg, eksperimenter og snak med voksne (Herskind et al., 2005, s. 49, 65). Kompetencerne udvikles ved, at børn på forskellig vis gør sig erfaringer med naturen og med andre. Det hedder derfor også, at de forskellige kompetencer skal stimuleres (Herskind et al., 2005, s. 20). Det tyder dermed på, at kompetenceudvikling tænkes som en læreproces, som er en forløsning af et potentiale. Der lægges endvidere særlig vægt på en "legekompentence" (Herskind et al., 2005, s. 25, 115), idet det hedder, at børn lærer gennem leg. Flere af de aktiviteter, der beskrives i rapporterne på daginstitutionsområdet, er karakteriserede ved, at selve aktiviteten både er en kompetence og en form for deltagelse, der skaber kompetencer. Leg er således en aktivitet, der kan forstås som en kompetence (legekompentence), men samtidigt også en aktivitet hvor deltagelse i denne aktivitet skaber kompetencer, såsom kendskab til sociale normer og hierarkier, hensynsfuld interaktion med de andre børn og tekniske færdigheder. Legen er altså en form for deltagelse, der samtidigt kræver, og er, en kompetence.

En del aktiviteter har fokus på udvikling af evne til at kunne deltage eksempelvis i forbindelse med medbestemmelse og selvhjulpethed. Igen, at kunne hjælpe sig selv er en kompetence, og samtidigt et ideal børnene kan opnå gennem en bestemt form for deltagelse. Børnene skal udvikle basale hverdagskompetencer, og det gør de ved at deltage i hverdagslivet. Det hedder bl.a. i rapporten *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*, forfattet af et konsortium bestående af Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (AKF), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), NIRAS Konsulenterne og UdviklingsForum (2008), udgivet af Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, om kompetencebegrebet, at

det pædagogiske personale skal sikre, at der i dagtilbuddet bliver sat fokus på alle barnets potentialer og kompetencer for at ruste det enkelte barn til at begå sig i livet (AKF, Danmarks Evalueringsinstitut, NIRAS Konsulenterne & UdviklingsForum, 2008, s. 9).

Rapporten er derfor et forsøg på at beskrive læringsmål i forbindelse med dagtilbud til småbørn og dermed også en mulighed for at kunne evaluere den læring, der finder sted i daginstitutioner. Det er oplagt, at succeskriteriet for målopfyldelse på daginstitutionsområdet både tænkes som deltagelse og

kompetenceudvikling. Ligesom på skoleområdet er der således også i daginstitutioner et fokus på, at børnene skal udvikle kompetencer, som gør det muligt for dem at deltage videre frem i livet, særligt med henblik på uddannelseslivet, og i videre forstand på arbejdsmarkedet. Men begrebsbrugen afslører en meget tæt og gensidig kobling mellem kompetence og deltagelse, som kausalt går begge veje (deltagelse \Leftrightarrow kompetence).

To – måske tre – velfærdspolitiske rationaler

Der synes altså i de forskellige inklusionsbestrebelse, vi i ovenstående har haft fokus på, at tegne sig et billede af to forskellige tilgange til børns deltagelse. I nogle sammenhænge er deltagelse i uddannelse det middel, der sikrer social inklusion på arbejdsmarkedet, i civilsamfundet og i videre uddannelsessammenhænge. Problemet er imidlertid, at børn ikke automatisk får lige meget ud af at deltage i uddannelseslivet, da udbyttet afhænger af de kompetencer, de har med hjemme fra. Uddannelsessystemet skal ideelt set skabe lige muligheder for deltagelse i samfundet, men da uddannelsessystemet har en grundlæggende hierarkisk logik indbygget (hvilket eksempelvis ses ved, at karaktersystemet udgøres af en skala, hvor man kan score hhv. højt eller lavt), vil uddannelsessystemet også automatisk skabe vindere og tabere. Derfor er der i andre dokumenter fokus på at ruste børn og unge med de kompetencer, der skal til for at kunne fungere i uddannelsessystemet (og på arbejdsmarkedet og i livet i bredere forstand). Det er altså af afgørende betydning for de velfærdsstatslige indsatser, samt for dokumentation og evaluering af disse, om kompetence ses som forudsætning for deltagelse, eller om deltagelse ses som forudsætning for kompetenceudvikling - og i den forbindelse også hvilken mangeltilstand disse politikker skal rette op på.

Grundlæggende kan man sige, at velfærdsrationalerne, der herigennem kan identificeres, kan fortolkes som hhv. en medicinsk logik (man skal have intakte funktionsevner for at kunne deltage) og en uddannelseslogik (man skal deltage i læringsarenaer for at udvikle de nødvendige færdigheder). Det er altså måden, hvorpå de to centrale begreber (deltagelse og kompetence) kobles kausalt, der giver et fingerpeg om disse forskellige velfærdspolitiske rationaler. Skematisk:

Kausal forbindelse	Rationale
Funktionsevne \Rightarrow deltagelse	<i>Medicin</i>
Deltagelse \Rightarrow færdigheder	<i>Uddannelse</i>

Det viser sig imidlertid også i policy-litteraturen, at disse to perspektiver smelter sammen inden for det sociale område, herunder socialpolitik og

småbørnspædagogik, hvor et begreb om livslang læring har introduceret et udviklingsrationale på områder, der traditionelt har været tænkt som omsorgsgivende og kompenserende. Når kompetence og deltagelse fremstilles som gensidigt afhængige begreber (kompetence \Leftrightarrow deltagelse), er der tale om en social udviklingslogik. Børnene, eller de unge mennesker, skal deltage i sociale kontekster for at udvikle kompetencer og må samtidigt besidde nogle fundamentale kompetencer for at kunne deltage. Det, der udvikles, er ikke kun individuelle færdigheder, men snarere sociale relationer, sociale deltagelsesformer (som f.eks. leg). Det er dette udviklingsrationale, der samtidigt, antydningvist, er blevet forbundet med et optimeringsperspektiv, dvs. at børn og unge ikke blot skal deltage, men at deltagelsen derimod skal være så optimal (udviklende) som muligt. Man kan derfor tilføje en tredje kausal bi-konditionel forbindelse mellem deltagelse og kompetence samt et tilhørende rationale:

Kausal forbindelse	Rationale
Deltagelse \Leftrightarrow kompetence	<i>Social udvikling</i>

Børn i daginstitutioner deltager i leg og udvikler herigennem social kompetence, som de fremadrettet bruger til at udvikle den måde, hvorpå deltagelsen i legen finder sted. Herved læres nye kompetencer, og nye deltagelsesformer udvikles. Udvikling er altså ikke kun udvikling i den betydning, at et individ opnår større kompetence (uddannelse, opkvalificering), men også at selve deltagelsesformen tænkes udviklet. Ligeledes på området demokratisk medborgerskab hersker der en opfattelse af, at unge mennesker lærer demokratiske kompetencer ved at deltage i at organisere og diskutere vilkårene for deltagelse. Deltagelsesformen er dermed ikke kun en årsag til, at demokratiske kompetencer opstår, men også en virkning af elevernes evner til at kunne forhandle og samarbejde. Vigtigt i den forbindelse er, at det således ikke kun er individuelle kompetencer, men derimod også selve deltagelsesformen og de sociale relationer, der tænkes udviklet.

Et andet spørgsmål er, hvorvidt rationalerne tilhører politikområdet, om det tilhører fagområdet, eller om det tilhører nogle bestemte positioner inden for de forskellige fagligheder. I virkeligheden er det lidt kunstigt at inddele velfærdsstaten i forskellige professionsbundne rationaler. Det der karakteriserer en profession er, at der er mange forskellige rationaler, der brydes indenfor en profession. Dermed dækker inddelingen i hhv. sundheds- og uddannelsesområdet, hvortil der knytter sig forskellige kausale forbindelser mellem de to centrale begreber, over en mangfoldighed af konfliktuerende måder at tænke og handle på. Dog antyder kortlægningen af policy-dokumenterne, at der for hvert fagområde er en tendens til en sådan overordnet forskel i opfattelserne af relationen mellem deltagelse og kompetence.

Et andet vigtigt forbehold er, at der sjældent i ren forstand er tale om ét bestemt velfærdspolitisk område og rationale, når vi har med policy angående børn og unge mennesker at gøre. Er udsatte unge en sag for psykiatrien? For skolevæsenet? Eller for socialpolitikken? Eller skal alle disse områder inddrages for at finde frem til den bedste løsning på det, der i den offentlige debat anses for at være et problem (med hensyn til begrebet om socialt udsatte, se Larsen & Bystrup, 2013)? Er der her tale om unge mennesker med psykiatriske diagnoser, som har behov for hjælp fra behandlingsverdenen? Eller er der i højere grad tale om unge mennesker, der har behov for en pædagogisk indsats? Sådan er det med de fleste af de politikområder, som omhandler børn og unge, og ofte er indsatserne karakteriserede ved at være tværfaglige. Der er simpelthen ikke enighed om præcist hvilket rationale, som skal danne grundlag for praksis på området. Policy-dokumenterne indikerer konsensus, dvs. forsøger at redegøre for hvilke fagområder, der har ansvar for hvilke dele af et komplekst problem. Men der er grund til at tro, at denne tilsyneladende konsensus dækker over faglige uenigheder – internt på et fagområde såvel som mellem fagområder.

Sidst, men ikke mindst, viser der sig i kortlægningen af de forskellige velfærdsområder nogle forskellige opfattelser af, hvad børn er. I nogle sammenhænge fremstilles børn som omsorgstrængende, og i andre sammenhænge som lærevillige og nysgerrige. Alt afhængig af måden barnet fremstilles på, tilbyder der sig nogle forskellige professioner. Er børn lærevillige og nysgerrige, er det et uddannelsesfagligt felt, der tilbyder sin ekspertise. Og i de tilfælde hvor børn fremstilles som omsorgstrængende (f.eks. syge eller sårbare unge), er det i højere grad specialpædagogiske og sundhedsfaglige fagområder, der tilbyder sin assistance. I nogle tilfælde fremstilles børn som et endnu uudviklet potentiale, en ressource, og i andre tilfælde som omsorgstrængende. Der findes derfor inden for børne- og ungeforskning diskussioner om, hvorvidt børn og unge allerede er noget i egen ret, eller hvorvidt de snarere skal begribes som væsener, der endnu ikke har realiseret deres potentiale. Disse forskellige forståelser af børn viser nogle forskelle mellem centrale velfærdspolitiske praksisområder.

Konklusion

Artiklen har vist, hvordan der kan identificeres tre forskellige velfærdspolitiske rationaler ved at fokusere på, hvordan to centrale begreber kobles forskelligt på tværs af forskellige politikområder. Der er altså tale om en analyse, der fokuserer på rationaler i det velfærdspolitiske arbejde. To begreber, der ved første blik bruges entydigt på tværs af det velfærdspolitiske landskab, viser sig at være behæftet med forskellige betydninger, når man i analysen fokuserer på relationen

mellem begreberne - altså ikke på betydningen eller definitionen, men derimod på selve den kausale forbindelse mellem begreberne. Og det er heri, artiklens fremadrettede potentiale ligger, dvs. ved at anvise en måde hvorpå man kan analysere forskellige velfærdspolitiske rationaler. Samtidigt har det herigennem været hensigten at analysere begreberne deltagelse og kompetence som to forskellige grundlæggende forudsætninger for socialpolitiske bestræbelser på at skabe inklusion. Det står klart, at inklusionsbestræbelser tænkes og kan praktiseres forskelligt afhængig af, om begrebet deltagelse har forrang for kompetencebegrebet eller omvendt. Det skal nævnes, at de tre i denne artikel identificerede rationaler ikke nødvendigvis er de eneste, der kan identificeres på det velfærdspolitiske område. Analysen er begrænset af sit fokus på de to nævnte begreber, hvis forskellige kausale forbindelser afslører de tre her nævnte rationaler. Et fokus på andre begreber kunne måske have tilføjet denne analyse større bredde eller dybde. Det, der er styrken ved denne analyse, er, at man med et relativt enkelt greb kan vise, at selvom det tilsyneladende er de samme begreber, der bruges på tværs af forskellige praksis- og politikområder, så er det ikke nødvendigvis den samme forståelse af disse begreber, der gør sig gældende. Analysen kan dermed også synliggøre, hvorfor der på det socialpolitiske område kan være stor uenighed om, hvordan man skal dokumentere effekten af socialfaglige indsatser.

Note

- 1 Artiklen bygger på et forskningsprojekt, der blev til i et samarbejde mellem Forskningscenter for Barn og Unges Kompetenceudvikling (BUK) ved Højskolen i Lillehammer (HiL) og Forskningsprogrammet Læring for Omsorg, Bæredygtighed og Sundhed (LOBS), Aarhus Universitet (DPU, AU). Forskningsprojektet (Concepts of Children's and Young People's Participation, Competence and Competence Development - An Interdisciplinary Meta Study of Scientific, Professional and Political Theories and Discourses), finansieret af BUK med Pär Nygren som projektleder, var et review af begreber om børn og unges deltagelse og kompetenceudvikling på tværs af forskellige policy- og forskningsområder. Projektet havde bl.a. til formål at udvikle en begrebslig referenceramme som støtte til opbygningen af det nyligt etablerede forskningscenter samt tilstødende ph.d.-skole (BUK). Jeg skylder projektleder Pär Nygren samt de øvrige deltagere i projektets referencegruppe, Ole Dreier og Halvor Fauske (HiL), samt Monica Carlson og Venka Simovska (AU), en stor tak for værdifulde kommentarer gennem forløbet.

Referencer

AKF, Danmarks Evalueringsinstitut, NIRAS Konsulenterne & UdviklingsForum (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Slutevaluering. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. Lokaliseret på <https://www.eva.dk/eva/projekter/2006/evaluering-af-paedagogiske-laereplaner/projektprodukter/evaluering-af-loven-om-paedagogiske-laereplaner-slutrapport>

- Allender, S., Cowburn G. & Foster, C.** (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: A review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835. doi:10.1093/her/cyl063
- Andersen, T., Thøgersen, M., Haaning, L.L., Thomsen, H. & Palo, M.P.** de (2001). *En familie med handicap er ikke en handicappet familie. Evaluering af politikken over for børn med handicap*. [København]: Socialministeriet. Lokaliseret på <http://www.slvidensbank.dk/da/Articles/ChildrenAndYoung/Handicappede/En%20familie%20med%20handicap%20er%20ikke%20en%20handicappet%20familie.aspx>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R.** (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. doi:10.1080/02671520701809817
- Broström, S.** (2007). Opdragelse, undervisning og omsorg. I: S. Henriksen & A.D. Bentzen (red), *Hvis er barnet? En antologi om opdragelse*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Bult, M.K., Verschuren, O., Jongmans, M.J., Lindeman, E. & Ketelaar, M.** (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 32, 1521-1529. doi:10.1016/j.ridd.2011.01.045
- Cekaite, A.** (2007). Child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91(1), 45-62.
- Donzelot, J.** (1979). *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books. [Første gang udgivet på fransk i 1977].
- Dreier, O.** (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines – Critical Social Studies*, 1(1), 5-32.
- Egelund, N.** (2013). *PISA 2012 - Danske unge i en international sammenligning*. København: KORA's Forlag. Lokaliseret på http://www.cser.dk/fileadmin/www.cser.dk/131203_PISA_Rapport_WEB.pdf
- Esping-Andersen, G.** (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hart, A.R.** (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hermann, S.** (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Herskind, M., Jensen, M.N., Kjær, B., Nørgaard, C., Olesen, J. & Windfeld, A.** (2005). *Guldguiden. Læring i dagtilbud*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

- Holt**, N.L., Tink, L.N., Mandigo, J.L. & Fox, K.R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Honneth**, A. (2009). *Pathologies of Reason. On the Legacy of Critical Thought*. New York: Columbia University Press.
- Hood**, C. & Jackson, M. (1991). *Administrative Argument*. Aldershot: Dartmouth.
- Howie**, L.D., Lukacs, S.L., Pastor, P.N., Reuben, C.A. & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119–125. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00475.x
- Larsen**, K. & Bystrup, M.R. (2013). Marginale: Udsatte, men ikke kun socialt – om konstruktionen "socialt udsatte" anvendt i politik, administration og videnskab. *Af Praktiske Grunde*, 7(1-2), 53-72.
- Larsen**, L.T. (2005). *'The Truth Will Set You Free' – A genealogy of public health policy in Denmark and the United States 1975-2005*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus: Department of Political Science, Aarhus University.
- Lekies**, K. & Sheavly, M.E. (2007). Fostering children's interests in gardening. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(1), 67-75.
- Lerborg**, L. (2013). *Styringsparadigmer i den offentlige sektor* (3. udgave). København: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Leung**, G.P.K., Chan, C.C.H., Chung, R.C.K. & Pang, M.Y.C. (2011). Determinants of activity and participation in preschoolers with developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 289–296. doi:10.1016/j.ridd.2010.10.005
- Ljungdalh**, K.A. (2012). *Mapping and reviewing concepts of children's and young peoples' competence, participation and competence development*. Lillehammer: Lillehammer University College. Lokaliseret på http://pure.au.dk/portal/files/51513560/Report_no_1_ccypcc_project_BUK_DPU_29_11_12.pdf
- Ljungdalh**, K.A. (2013). *En kortlægning af begreber om børn og unges deltagelse, kompetence og kompetenceudvikling i norske og danske policy-dokumenter: fra velfærdspolitiske problemstillinger til administrative forskrifter*. Lillehammer: Lillehammer University College. Lokaliseret på http://pure.au.dk/portal/files/55395001/Rapport_Policy_Final_version.pdf
- MacNamara**, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P. & Pearce, G. (2011). Promoting Lifelong Physical Activity and High Level Performance: Realising an Achievable Aim for Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 265-278. doi:10.1080/17408989.2010.535200

- Mandich, A.D., Polatajko, H.J., & Rodgers, S.** (2003). Rites of passage: Understanding participation of children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 22: 583–595. doi:10.1016/j.humov.2003.09.011
- Nielsen, S.B.** (2013). Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat. Om bevægelser i diskurserne mellem arbejdsmarked, familie- og uddannelsespolitik. I: J.B. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt (red), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Nygren, P.** (2008). *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Regeringen.** (2002). *Bedre uddannelser. Handlingsplan*. Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen. Lokaliseret på <http://pub.uvm.dk/2002/bedre2/hel.pdf>
- Rossi, E. & Baraldi, C.** (2009). The promotion of children's and adolescents' social participation in Italy and Scotland. *Children and Society* 23: 16-28. doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00132.x
- Schnack, K.** (1998). Handlekompetence. I: N.J. Bisgaard (red), *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Sen, A.** (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherraden, M.S., Johnson, L., Guo, B., & Elliott III, W.** (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues* 32(3): 385-399. doi:10.1007/s10834-010-9220-5
- Simovska, V.** (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices. *Health Education Research*, 22(6), 864-878. doi:10.1093/her/cym023
- Socialministeriet** (2003). *En god start til alle børn*. København: Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet. Lokaliseret på <http://pub.uvm.dk/2003/socialarv/pdf/indhold.pdf>
- Socialministeriet.** (2006). *Lige muligheder for alle børn og unge. Regeringens strategi til at bekæmpe negativ social arv*. København: Socialministeriet. Lokaliseret på http://sim.dk/media/953261/8._lige_muligheder_for_b_rn_og_unge.pdf
- Socialministeriet.** (2010). *Bekendtgørelse om hjælp til børn og unge, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har behov for hjælp eller særlig støtte*. (BEK nr. 1130 af 27/09/2010). Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133533>
- Styrelsen for Social Service.** (2006). *Arbejdet med udsatte unge på kost- og efterskoler*. Odense: Styrelsen for social service. Lokaliseret på <http://socialstyrelsen.dk/udgivelser/arbejdet-med-udsatte-unge-pa-kost-og-efterskoler>

Undervisningsministeriet. (2007). *Danmarks strategi for livslang læring – Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Lokaliseret på <http://pub.uvm.dk/2007/livslanglaering/>

Undervisningsministeriet. (2010). *Fælles Mål 2009. Elevernes alsidige udvikling. Faghæfte 47*. (Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 4, 2010). Lokaliseret på <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/~//media/Publikationer/2010/Folke/Elevernes%20alsidige%20udvikling/Elevernes%20alsidige%20udvikling.ashx>

UNESCO & Ministry of Education and Science Spain. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Lokaliseret på http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

World Health Organisation. (2004). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Version for children and youth*. Geneva: ICF-CY. Lokaliseret på http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf

English summary

Political Rationales in Child and Youth Policy

The purpose of the article is to identify two different rationales within Danish child and youth policy by focusing on the relationship between the concepts of participation and competence. Within educational policy, participation in educational activities is regarded as the key to development of the necessary competences among children and young people for their future inclusion in the labour market and as members of a democratic society. In this case, participation leads to competence development. Within healthcare policy, meanwhile, children must have the necessary functional capacities in order to participate in life, and healthcare is therefore tasked with compensating for any possible disabilities. The causal link between children's competences and participation is thus reversed within different kinds of policy. The analysis focuses on the causal connection between the concepts in policy as a way to identify different political rationales. The article also demonstrates that the differences in the understanding of this causal connection have implications for the documentation of effect within childcare. Finally, a third causal connection is identified within the field of social policy, implying that the relationship between the concepts of participation and competence development is reciprocal.

Keywords: children and youth, policy, political rationale, social welfare, participation, competence.

IV.

Inklusion af marginaliserede og andre grupper – pædagogik på kanten

Inklusion af marginaliserede drenge

– Følgeforskning til Drengesakademiet

Af Frans Ørsted Andersen

Resumé

Artiklen tager afsæt i et følgeforskningsprojekt, der sætter fokus på effekten af inklusionsindsatsen på Drengesakademiet. Drengesakademiet er en ny landsdækkende institution, der omfatter et sommerskoletilbud i ferien mellem 8. og 9. klasse og en efterfølgende mentorordning på hjemskolen i 9. klasse. Flere kommuner planlægger at lave deres egne drengesakademier. Målet er at gøre marginaliserede drenge med omfattende faglige, sociale og personlige problemer i stand til at kunne gennemføre afgangsprøven i 9. klasse og efterfølgende en erhvervsrettet ungdomsuddannelse. I artiklen fremlægges og diskuteres resultaterne af følgeforskningen.

Nøgleord: inklusion, marginalisering, mentorordning, læsevanskeligheder, matematikvanskeligheder, karakterstyrker, klasseledelse, positiv psykologi, drengelæring.

Indledning: baggrunden for etableringen af Drengesakademiet

Mange års forskning peger entydigt på, at drengene trives og præsterer dårligt i folkeskolen – sammenlignet med pigerne (Andersen, 2014). Men der er stor variation inden for drengegruppen: ud over kønnet og etniciteten spiller forældrenes socio-økonomiske status en vigtig rolle. Hvis forældrene har uddannelse, job og "bøger på reolen" har drengene generelt ingen problemer – med en sådan baggrund klarer de sig lige så godt som pigerne. Men er det ikke tilfældet – og er der tale om, at hjemmesituationen er præget af fx beskeden indkomst, arbejdsløshed, social isolation, kriminalitet, enlig forsørgelse – og måske fysiske og psykiske problemer, som misbrug og psykisk lidelse, oveni, er drengene rigtig dårligt stillet.

Drengene på Drengesakademiet er alle præget af at have massive faglige problemer i folkeskolen, uden at have en egentlig diagnose (Andersen, 2014). Den danske folkeskole er ikke specielt god til at løfte denne gruppe af elever – hvilket fx PISA-undersøgelserne har dokumenteret (Egelund, 2010; 2013). Heller ikke på ungdomsuddannelserne er det bedre. Mange forskellige forskere har gennem nærgående analyser af bl.a. PISA-resultaterne påpeget dette: der er problemer i Danmark med at få de svageste med (Andersen, 2010).

Med afsæt i dette problemkompleks startede Løkkefonden¹ et pilotprojekt i 2012 med 23 drenge fra forskellige folkeskoler rundt om i Danmark. Drengene var af den nævnte "belastede" type: de var på forskellig vis "på kanten af samfundet" og havde det til fælles, at de alle havde det svært i skolen. Efter mange års skolegang havde de ikke lært meget fagligt, de mistrivedes, var i mange tilfælde i konflikt med lærerne og/eller de andre elever, eller det nærmest modsatte: de var oversete og isolerede. Alle kæmpede med en mistet tro på sig selv og egne evner. Skolegangen havde ikke længere nogen positiv betydning for dem – og med det tab var også enhver konstruktiv forventning til uddannelsessystemet og deres egen fremtidige rolle heri forsvundet. Pilotprojektet blev en succes og det blev besluttet at gentage og udvide det. Således har der været Drengesakademiet med ca. 100 drenge hver sommer siden da.

Det har kendetegnet de drenge, der deltog i forløbene i 2013, 2014 og 2015, at de ligesom pilotgruppen fra 2012 kom fra en familiebaggrund præget af lav SES (socio-economic status) status. Endelig har en større andel end det landsdækkende gennemsnit en anden etnisk oprindelse end dansk. Der er desuden tale om stor geografisk spredning – næsten alle kommuner har været repræsenteret. Drengene bliver bl.a. indstillet til Drengesakademiet af PPR (pædagogisk-psykologisk rådgivning) og af skolerne ude i kommunerne.

Indstillingskriterierne har hidtil primært været følgende:

1. Identifikation af omfattende faglige problemer i flere af folkeskolens store fag. Omfattende betyder, at de er flere år bagud i forhold til hjemklassens gennemsnit.
2. Identifikation af manglende engagement og motivation for skolegangen hos pågældende dreng ("skoletræthed").
3. Identifikation af en række andre sociale og personlige problemer hos drengene, som fx: stort fravær fra undervisningen (mere end gennemsnittet), sociale problemer (fx mange konflikter med lærerne og/eller de andre elever), sundhedsmæssige problemer (fx dårlige kost- og søvnvaner) og diagnoselignende tilstande (fx ADHD-træk). (Andersen, 2014)

Alle de gange Drengesakademiet har været afholdt, dvs. som før nævnt i 2012, 2013, 2014 og 2015, er det lykkedes på 2-3 uger via projektets indsats at løfte drengene ganske markant både fagligt og personligt. De gode resultater har været omtalt – og diskuteret i medierne – og har ført til en udvidelse af projektet i flere kommuner, der vil lave deres egne drengesakademier, fx Esbjerg og København. Det er netop et langsigtet mål for Drengesakademiet, at projektet skal nå mere end at løfte 100 drenge hver sommer. Det skal helst på forskellig vis rulles ud i den danske folkeskole.

Et andet mål med Drengesakademiet er at skabe synlighed og debat om, hvad der skal til, for at marginaliserede og belastede drenge kan få et positivt udbytte af folkeskolens undervisning. Forventningen er, at eleverne efter mødet med Drengesakademiet kan deltage i og være inkluderet i den almindelige skolegang i hjemskolen i typisk 9. klasse og lære og trives på linje med unge, der har en mere heldig socioøkonomisk og personlig baggrund. Målet med Drengesakademiet er også på den lange bane, at drengene ikke alene skal kunne gennemføre afgangsprøven efter 9. klasse, men også en efterfølgende erhvervsrettet eller gymnasial ungdomsuddannelse.

Forfatteren til denne artikel har været – og er fortsat – engageret i følgforskning i forhold til Drengesakademiets indsats. I denne artikel fremlægges og diskuteres resultaterne af den hidtidige følgforskning. Det overordnede spørgsmål, som jeg har arbejdet med i følgforskningen, lyder:

Hvilken betydning og effekt har Drengesakademiets pædagogiske indsats haft i forhold til elevernes læring, trivsel, personlige udvikling og motivation for skolegang?

I spørgsmålet kan forskellen på begreberne *betydning* og *effekt* forstås som hhv. en *kvalitativ* størrelse (*betydning*: det drengene oplever på Drengesakademiet) og

en *kvantitativ* størrelse (drengens læse-, stave- og matematikfærdigheder målt i fx hastighed og korrekthed, sådan som de objektivt kan registreres ved hjælp af faglige prøver).

Drengeskolens metoder og teoretiske inspiration

Som nævnt er det et formål med Drengeskolen at øge drengenes motivation for skolegang, ikke bare her og nu (sommeropholdet efter 8. klasse), men også fremadrettet i forhold til 9. klasse på hjemmeskolen – og yderligere i tiden efter skolen, dvs. i forhold til gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

Motivation for skolegang er derfor et vigtigt begreb for Drengeskolen, der ud over den amerikanske psykolog Martin Seligman også inddrager noget af den nyeste motivationsteori, der findes, sådan som den er formuleret af Kennon Sheldon (Seligman, 2011; Sheldon, 2012). Sheldons motivationsteori passer paradigmatisk til Seligmans teorier om personlige styrker og karaktertræk, læring og trivsel. Begge teorier er forankrede i det felt, der kaldes *positiv psykologi*.

De syv pædagogiske karaktertræk

Martin Seligman har sammen med Chris Peterson og Angela Duckworth i det amerikanske skolenetværk, KIPP Charter Schools, (KIPP = Knowledge is Power Program) identificeret syv "pædagogiske" karaktertræk, som er særligt væsentlige i forhold til at kunne gennemføre skolegang og uddannelse (Andersen, 2014). Det centrale ved de syv "pædagogiske" karaktertræk er, at der ikke er tale om medfødte talenter, men styrker, som kan læres og udvikles livet igennem (Seligman, 2011). I forlængelse af dette fremhæver Seligman, at indsats, arbejde og flid betyder dobbelt så meget for et menneskes succes som dets talent. I denne optik lægges vægt på at udvikle *resiliens*, altså modstandsdygtighed: man skal lære, at nederlag, frustrationer og tilbageslag er en del af livet, herunder livet i skolen; og lære at anse sådanne negative situationer og følelser som potentielle vendepunkter, der kan give nye muligheder for læring (Seligman, 2011).

De syv omtalte karaktertræk er: Selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemmelighed og optimisme. Ifølge Seligman er det nødvendigt, at disse karaktertræk bliver sat på skoledagsordenen, for arbejdet med dem kan øge både trivsel og læring i skolen (Seligman, 2011). I det hele taget mener han, at trivsel bør sættes mere på dagsordenen, når det handler om børn og unges skolegang (Seligman, 2011). Mangel på trivsel i skolen – og i livet i det hele taget – er desværre præcis det, der præger de fleste af de drenge, der via PPR bliver indstillet til ophold på Drengeskolen. Igen og igen optræder de samme

fortællinger fra de interview, jeg har udført: drengene føler, at undervisningen i folkeskolen kører hen over hoved på dem, de oplever at være koblet af, lærerne fortsætter bare, selv om der er store stofmængder, drengene ikke forstår osv. osv. Værre endnu: mange af drengene oplever, at lærerne i folkeskolen er ligeglade med dem, og de kan berette om mange og vedvarende konflikter både med lærerne og med klassekammeraterne. Som det bliver udtrykt i et interview med en af drengene fra akademiet i sommeren 2013:

”Der er virkelig mange [her på Drengeskolen], der har haft det ad helvede til [i folkeskolen]. Blandt andet mig. Jeg har ikke kunnet lide mine lærere, fordi de altid har tænkt på mig som den dreng, der ikke kan finde ud af en skid”.

Citatet er et billede på, at disse drenge har fået så tilpas mange nederlag i folkeskolen, fagligt og socialt, at de nu er endt på kanten, hvor de er ved at blive tabt for uddannelsesverdenen. For at vende drengenes negative udvikling er trivsel, som nævnt, i fokus på Drengeskolen.

Ud over arbejdet med de syv nævnte karakterstyrker anvender KIPP-skolerne Seligmans PERMA-teori om trivsel (Seligman, 2011). PERMA-teorien rummer fem målelige elementer. Hvert element bidrager til trivsel, men ingen af dem definerer alene trivsel. De målelige elementer i akronymet PERMA er:

1. **P** = Positive emotioner (nydelse, glæde, tilfredshed osv.).
2. **E** = Engagement i hverdagens aktiviteter.
3. **R** = (Gode og nære) relationer til familie, venner, skolekammerater og kolleger.
4. **M** = Mening, som handler om at deltage i, tilhøre og tjene noget, som man betragter som større og mere betydningsfuldt end én selv. Centralt for mening står sociale netværk og deltagelse i fællesskaber.
5. **A** = Achievement (præstation, mestring), hvori ligger, at mennesket søger læring, udvikling, præstation og mestring for deres egen skyld.

Ovenstående fem PERMA-trivselselementer kobles på Drengeskolen med de syv karaktertræk i en slags pædagogisk pakke, hvor læring og trivsel tænkes at gå sammen hånd i hånd:

Karaktertrækket *selvkontrol* vil sige at have selvdisciplin, at kontrollere egne følelser og reaktioner. Det handler ikke om at undertrykke sine tilskyndelser, men om at kunne udskyde/afvente med at imødekomme dem på en måde, der ikke skader andre eller en selv.

- Karaktertrækket *engagement* optræder også som et af Seligmans fem trivselementer. Det handler om at være i stand til at fokusere fuldt ud og kaste sig ind med krop, tanker og følelser i de aktiviteter, man udøver.
- Karaktertrækket *vedholdenhed* handler om på en energisk, fleksibel og realistisk måde at gennemføre og afslutte det, man har påbegyndt. Det handler om at blive ved, når noget er svært, og at komme videre, når man sidder fast.
- Karaktertrækket *social intelligens* er evnen til at være opmærksom på og forstå andre, særligt deres sindstilstand, temperament, tanker, motiver og hensigter, og at kunne handle socialt og indfølelse i forhold til dette.
- Karaktertrækket *taknemmelighed* handler om at værdsætte og værne om værdier, oplevelser og erfaringer.
- Karaktertrækket *optimisme* handler om (også) at have en positiv indstilling til fremtiden og være i stand til at forvente noget godt i mange situationer.
- Karaktertrækket *nysgerrighed* betyder, at man har en åben, afprøvende, eksperimenterende, diskuterende og søgende tilgang til livet. Nysgerrighed handler om et aktivt og undrende engagement i det nye og om at være sulten efter at opleve og forstå stadig mere af verden. (Seligman, 2011)

Indre motivation og selvregulering

Ifølge både Hans Henrik Knoop (2013) og Martin Seligman (2011) må fremtidens skole sætte mere fokus på elevernes trivsel, hvis man vil øge læringen. Det indebærer, at man ikke i så høj grad skal fokusere på ydre motivation i form af fx automatisk ros, eksamen, karakterer og benchmarking. I stedet bør man se mere på at opnå indre motiverede elever, da en indre motiveret aktivitet er mere lærerig, kreativ, dybdegående og selvforstærkende end ydre motiveret aktivitet. Sheldon formulerer det sådan, at en person, der er drevet af indre motivation, også har gode chancer for at være *selvregulerende*, dvs. kan arbejde med egen motivation og målfastsættelse, forfølge disse mål og reflektere over processen (Sheldon, 2012).

Man kan sige, at Drengeskolen ved at arbejde med de syv karaktertræk dermed også arbejder med indre motivation og selvregulering. De syv karaktertræk handler om, at man, når man står over for en udfordring, kan tage tingene i egen hånd i stedet for at give op og ende i hjælpe- og magtesløshed. Drengene skal i arbejdet med karaktertrækkene lære at tage ansvar for deres eget liv, tage styringen over sig selv og nærme sig indre motivation.

For at kunne udvikle indre motivation og selvregulering, peger Sheldon på begrebet "autonomistøtte". *Autonomistøtte* handler om at hjælpe eleverne til at føle, at de er medspillere i aktiviteterne, at de har ejerskab til det, der sker, og at det i høj grad er dem selv, der styrer egen adfærd (Sheldon, 2012). Der er ingen tvivl om, at arbejdet med de syv karaktertræk kan leve op til det: *autonomistøtte* gennemsyrrer faktisk hele projektet – og i interviewene giver flere af drengene da også udtryk for, at de føler, at de med opholdet mere er blevet herrer i eget liv. Før var de slaver af dårlige vaner, negative tanker og destruktive handlinger: "Hvorfor er der aldrig før nogen, der har taget mobiltelefonen fra mig?", sagde flere af drengene i interviewene. Det samme med slik: først på Drengeskolens Akademi blev flere års slikafhængighed brudt. Nu føler de, at de kan starte på en frisk; at de har lært, hvordan de selv kan tage kontrollen.

Et andet væsentligt element for at udvikle selvregulering og indre motivation er ifølge Sheldon, at den ros, eleverne får (eller ikke får), er afhængig af deres indsats og ikke af deres evner (Sheldon, 2012). Drengene fra akademiet 2013 udtrykker, at de aldrig har fået så meget relevant ros som på Drengeskolens Akademi, og når de får den ros, får de lyst til at lave tingene ordentligt og lære mere (Andersen, 2014). Afgørende er, at de også siger, at den ros og anerkendelse, som de får på Drengeskolens Akademi, er personlig og reel: de føler sig set og hørt og oplever, at den ros og feedback, de får fra personalet, afspejler den indsats og det produkt, de har leveret. Mange af drengene fortæller i interviewene, at de på hjemmeskolen enten modtog "automatisk ros", der kom, uanset hvordan deres indsats og produkt havde været, eller værre endnu: de følte sig fuldstændig overset og ignoreret eller ligefrem i et permanent konfliktforhold til lærerne i folkeskolen. Mønsterbrydningsforskningen har i den forbindelse påpeget, at gode relationer mellem lærer og (den risikoramte) elev samt en tæt faglig, formativ opfølgning fra lærerens side i forhold til de problemer, eleven måtte have, kan have en gavnlig effekt i forhold til at bryde negativ social arv (Elsborg, Juul Hansen & Rabøl Hansen, 1999).

Diskussion af grundlaget i den positive psykologi

Drengeskolens Akademiets teoretiske forankring i den positive psykologi kan siges at være omdiskuteret. Fx har både Rasmus Willig og Svend Brinkmann på den hjemlige danske scene fremført kritik af den positive psykologi og positiv tænkning (Andersen & Christensen, 2012). Den positive psykologi beskæftiger sig med konstruktive, fremadrettede og ressourcefyldte fænomener, men disse kan opfattes fra mange forskellige vinkler og har ikke nødvendigvis samme videnskabsteoretiske udgangspunkt (Knoop, 2013). Således er feltet blevet beskyldt for at være præget af eklekticisme² og for blot at være gammel vin på nye flasker på grund af det

store slægtskab med den humanistiske psykologi (som fx Abraham Maslow og Carl Rogers er kendte repræsentanter for).

Seligmans karakterstyrketeori er i tråd hermed blevet beskyldt for at være uklar på det videnskabsteoretiske plan. Hans forståelse af karakterstyrker og identitet hævdes på samme vis at være uklar: i hvilken grad handler det om noget medfødt og uforanderligt (essens) eller om noget kontekstuellet og foranderligt? En anden type af kritik, formuleret fra bl.a. et kritisk psykologisk ståsted, handler om manglende blik for individets udvikling og handlemuligheder som afhængige af objektive betingelser, sociale såvel som samfundsmæssige. Netop den sidste type af kritik har man prøvet at tage højde for i den pædagogiske planlægning på Drengeskolen. Man er klar over vigtigheden af at inddrage hjemmemiljøet, skole og familie, i det opfølgende arbejde efter selve akademiopholdet. Mentorordningen og forsøgene på at etablere et samarbejde med kommunerne skal ses i det lys.

Datagrundlaget

Datagrundlaget for følgeforskningen baserer sig på følgende empiriske materialer:

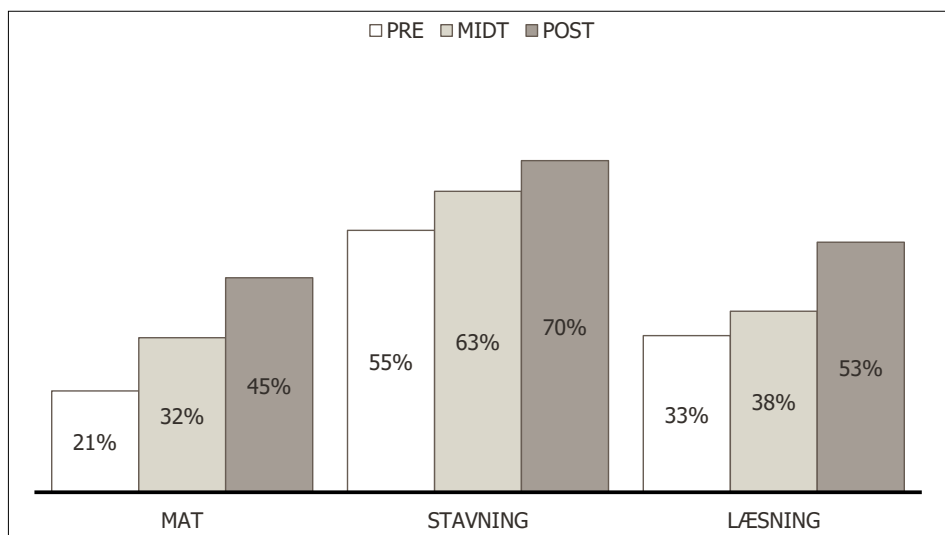
1. Interview med 12 af de 100 drenge og med alle 6 lærere, som deltog i Drengeskolen i sommeren 2013.
2. Faglige prøver i læsning og matematik foretaget i starten af, midt under og i slutningen af de tre uger, Drengeskolen afvikles inden for. Alle 100 drenge deltog i disse.
3. LRS (Learning Rating Scales) foretaget tre gange i løbet af opholdet på Drengeskolen i sommeren 2013. Alle 100 drenge deltog.
4. Løbende målinger af arbejdet med de syv karaktertræk. Alle 100 drenge deltog i disse målinger.
5. Observationer, fx ved hjælp af fotos af undervisningen.
6. Diverse dokumenter produceret af Drengeskolen selv, fx værdi- og målbeskrivelser, handleplaner, evalueringer osv., sådan som man kan finde dem på internettet.

De faglige prøver

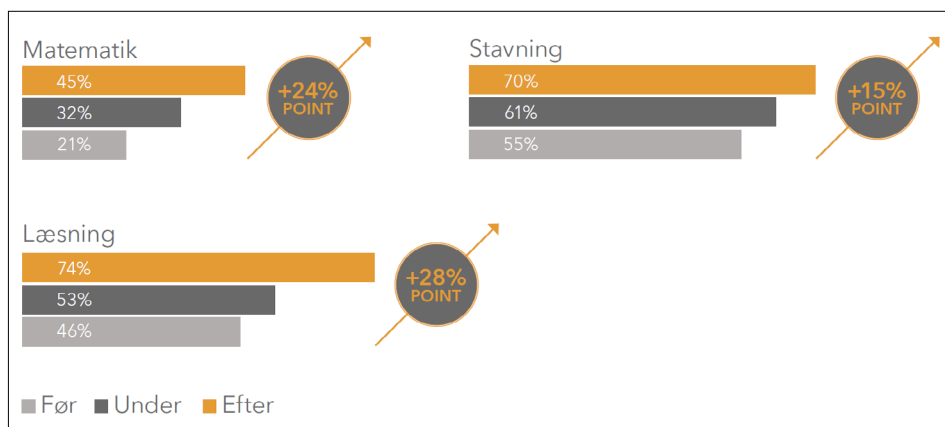
1. Der blev lavet tre læseprøver i løbet af de tre uger.
2. Der blev på samme vis lavet tre matematikprøver i perioden.
3. Tilsvarende med stavning.

De faglige prøver viser, at der er tale om markante forbedringer hos næsten alle de deltagende 100 elever inden for læsning, stavning og matematik, således som det fremgår af nedenstående diagram:

Model 1 (følgende side). Den faglige udvikling illustreret ved søjlediagrammer. Procenttallene afspejler mængden af korrekte prøveresultater.



Man kan også vise det således:



Model 2. Resultaterne af de faglige prøver, lige før, under og lige efter de tre ugers forløb på Drengeskolen, juli 2013. Antallet af rigtige svar er angivet i procent. Cirklerne viser forbedringerne.

Learning rating scales

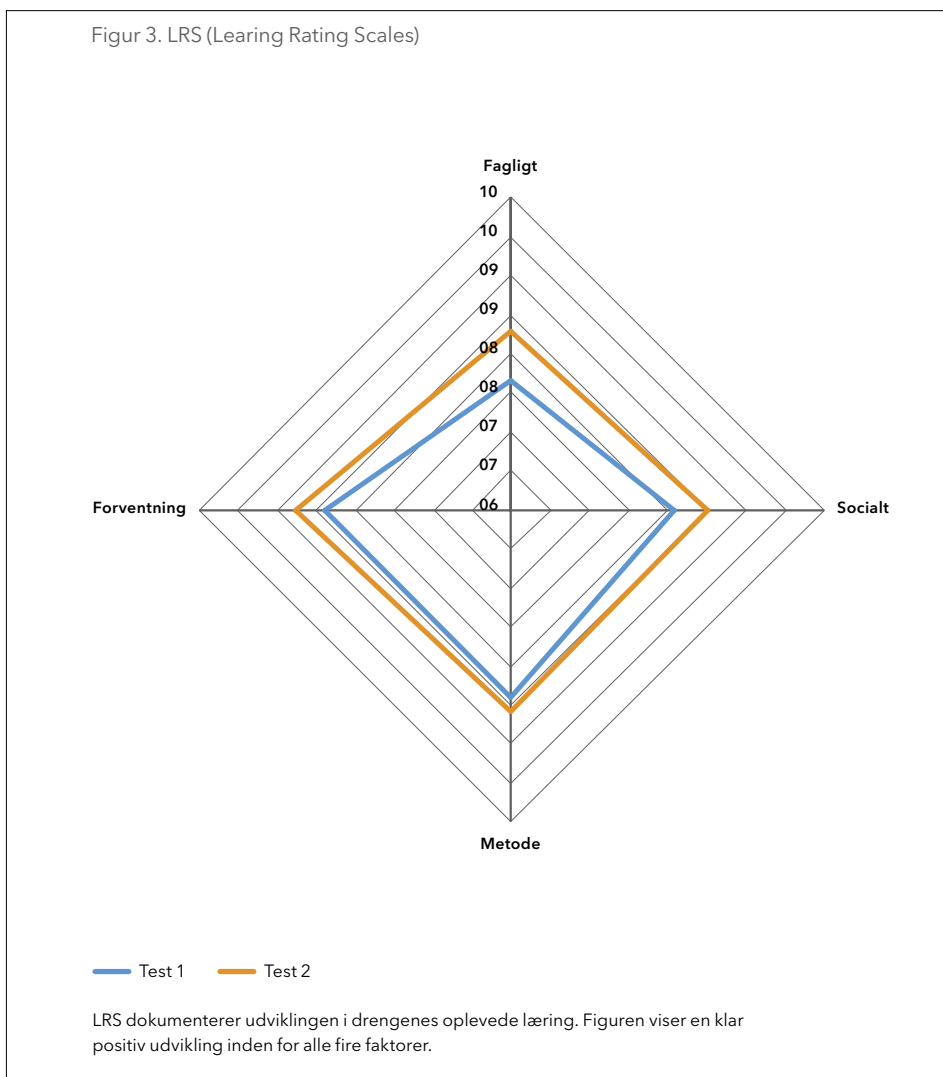
Ud over de faglige prøver blev der også i starten og slutningen af de tre uger, Drengesakademiet varede (juli 2013), taget såkaldte *learning rating scales*, LRS (Nissen, 2011). LRS er udviklet med henblik på at give lærere og pædagoger et hurtigt og let anvendeligt redskab til at måle, om eleverne lærer noget (den oplevede læring). Den forskningsmæssige forankring af LRS-skalaen er baseret på metastudier, der viser, at læreprocesser generelt er afhængige af, (1) om der næres positive forventninger til eleven, (2) om lærerens måde at undervise på "passer til" eleven, (3) om undervisningsmetoden "trigger" elevens læringsproces, samt (4) om alliancerne mellem læreren og eleverne og eleverne indbyrdes er positive.

På denne baggrund er LRS udviklet som en såkaldt analog ratingskala, der består af fire linjer, der hver er 10 cm lange. Eleven skal ved afmærkning på linjerne angive, i hvor høj grad han eller hun (1) synes at han/hun lærer meget i skolen, (2) har det godt i skolen, (3) synes lærerens måde at undervise på, passer godt til ham/hende og (4) oplever, at der forventes meget i skolen. Ved hjælp af en lineal (i de digitale udgaver af LRS udføres beregningerne automatisk) måles afstanden fra linjernes venstre side til afmærkningen på linjen. Afstanden angives i cm med én decimal. Antal cm på de fire linjer lægges sammen. Da hver linje er 10 cm lang, kan det samlede tal højst blive 40. Cut-off scoren i forhold til positiv effekt er på 34.

Linjen med *Jeg lærer meget i skolen* måler, i hvor høj grad læringsprocessen er kommet i gang. På linjen med *Jeg har det godt i skolen* måles alliancefaktorer generelt, både alliancen til lærerne og til eleverne. *Lærerens måde at undervise på passer godt til ...* måler oplevelsen af interventionen, som skal "trigge" elevens læringsproces. Den sidste linje, *Der forventes meget af mig i skolen*, måler i hvor høj grad, der stilles forventninger til eleverne i skolen. Det tager mindre end et minut at udfylde skemaet.

John Hattie er ud fra analyser af en række undersøgelser nået frem til, at den mest betydningsfulde enkeltfaktor til fremme af skolepræstationer er feedback, hvor læreren modtager feedback fra elevens perspektiv, og eleven feedback fra læreren. Anvendelsen af LRS gør det muligt for læreren at få hurtig feedback på undervisningen. Ifølge Hattie er det nemlig den faktor, der har størst indflydelse på, om læring finder sted i klasseværelset, altså at lærerne bliver undervist af deres egen undervisning, og eleverne bliver deres egne lærere (Hattie, 2009). Det er netop denne feedback-proces LRS-skemaet kan medvirke til at facilitere. Hermed kan LRS-skemaet medvirke til at etablere, fastholde og udvikle evidens i lærerens arbejde.

Den følgende model viser et samlet overblik over LRS-resultatudviklingen fra først til slut for hele drenggruppen (100 elever i tre uger).



Model 3. Modellen viser den samlede udvikling (differencen mellem brun og blå graf) for de 100 drenge, som deltog i forløbet på Drengeskolen i sommeren 2013, i forhold til LRS-metoden og den oplevede lærings fire dimensioner, der blev nævnt ovenfor.

Tilsvarende skaleringsinstrument blev anvendt til at måle drengenes personlige udvikling inden for de syv førnævnte karaktertræk. Også her blev der dokumenteret en lignende positiv udvikling.

Selv om man som før nævnt kan diskutere LRS-metodens validitet og reliabilitet, peger alle evalueringsmetoderne (jfr. oversigten over datagrundlaget ovenfor) entydigt på, at Drengeskolens indsats har forårsaget positive effekter i forhold til den faglige læring, den oplevede læring og den personlige udvikling (de syv

karaktertræk). Men hvad er det helt præcist, der har forårsaget den positive effekt? Er det de anvendte metoder og den bagvedliggende pædagogisk-didaktiske tænkning, eller er det andre faktorer, der er på spil? Her kan man pege på noget af den forskning, som Nissen selv har trukket på i forhold til udviklingen af LRS-redskabet.

Samstemmende peges der inden for denne forskning (effektforskningen) på, at 40% af en effekt af en pædagogisk-psykologisk intervention (fx en specialpædagogisk indsats eller et terapeutisk forløb) hidrører fra klientfaktorer (elevfaktorer), dvs. om klienten kan bruge det (interventionen) terapeuten kommer op med, 30% kommer fra alliancefaktorer, som er kemien mellem klient og terapeut, mens 15% af effekten hidrører fra forventninger til klienten, dvs. tro på, at klienten får det bedre, og de resterende 15% tilskrives selve teknikken, metoden eller interventionen (Nissen, 2011). Nissen påpeger, at disse fund også synes at gøre sig gældende i klasseværelset.

Adskillige undersøgelser peger således ifølge Nissen på, at et godt forhold lærer og elever imellem korrelerer med elevernes boglige præstationer og sociale adfærd i skolen. Undersøgelser tyder endvidere på, at de elever, der oplever en positiv relation til læreren, sammenlignet med elever, der ikke gør det, er mere motiverede og får bedre karakterer. Der synes således at være andre forhold end blot undervisningsmetoden og den overordnede didaktiske tilgang, der er afgørende for, om eleverne lærer noget. Nissens pointer er langt hen ad vejen overensstemmende med den øvrige effektforskning inden for det pædagogiske område, hvor fx Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har udarbejdet et systematisk review (et metastudie), der har kortlagt 11 forhold i grundskolen, som har betydning for elevernes læring. Det drejer sig fx om forhold som pædagogisk ledelse, en tryk og velorganiseret dagligdag og gode sociale normer og værdier. Men samme review peger også på lærer-elevforholdets afgørende betydning, herunder lærerens pædagogiske relationskompetence (overensstemmende med Nissen). Desuden skal læreren i relation til hele klassen (alle elever) besidde kompetencen at kunne lede klassens undervisnings- og læringsarbejde som en tydelig og synlig leder. Begge disse kompetencer er af betydning for udviklingen af overordnede mål som elevernes motivering og autonomi og spiller en rolle ved fremme af den faglige læring (Nordenbo, 2008).

Analyse af interviewene

Interviewene med drengene og lærerne afslørede næsten udelukkende positive oplevelser. Der var næsten ingen negative, kritiske bemærkninger. Det hører dog med til billedet, at enkelte drenge (fem ud af 100 drenge fra sommerlejr 2013) ikke

gennemførte sommeropholdet og af forskellige grunde, fx hjemve, måtte afbryde forløbet og tage hjem. Ingen fra denne lille gruppe var med i interviewrunden. Enkelte af de interviewede drenge omtalte, at de både før og i starten af opholdet i sommeren 2013, havde været skeptiske over for Drengeskolen. Men denne skepsis var blevet gjort til skamme ret hurtigt. Derfor kan man sige, at det er fælles for alle de interviewede, både drenge og lærere, at de i høj grad giver udtryk for begejstring for Drengeskolen og samtidig formulerer, at sommerlejren er noget af det mest konstruktive, der er sket i deres liv.

Citaterne i det følgende er alle typiske både for den enkelte informant og for gruppen (drene eller lærerne) som helhed.

Tematisk analyse af interviewene med drengene

Baggrunden for drengenes deltagelse

Det var lidt tilfældigt, hvordan skolen/skolepsykologen/forældrene havde hørt om Drengeskolen – og lidt tilfældigt, hvorfor drengene i sidste ende kom af sted. Flere af drengene i interviewet var egentlig oprindelig slet ikke interesseret. Nogle følte sig oven i købet tvunget af sted:

”Først ville jeg ikke. Men min mor holdt fast. Jeg ændrede mit syn på det, da jeg satte mig ind i idéen bag. Det har hjulpet på alle mine problemer – det har været noget af det bedste i mit liv”.

”Jeg tænkte først, jeg ikke ville af sted, men det er det bedste, jeg nogensinde har gjort”.

”Min stedfar tvang mig af sted. Og jeg er glad for, at han gjorde det”.

”I skolen derhjemme blev jeg ydmyget hele tiden, så jeg var træt af det. Jeg tænkte, jeg ville prøve noget nyt. Det har været fedt. Her er jeg ikke blevet ydmyget en eneste gang”.

Motion, kost og søvn

Alle drengene i interviewene kan berette om klart forbedrede vaner. Dårlige vaner i forhold til fx motion, kost og søvn har været et stort problem for mange af dem, men Drengeskolen har betydet en positiv vending for dem alle:

”God start på dagen. Godt med de mange pauser og godt med frisk frugt og vand i pauserne”.

”Holdt op med fodbold hjemme, da jeg ikke mere kom på førsteholdet. Så gik jeg

over til computerspil. Fik dårlig døgnrytme. Aldrig rigtigt træt. Spiller computer hele tiden hjemme. Spiser slik. Småsover i skolen. Det holdt heldigvis op her”.

Forholdet til lærerne

Der er en meget markant forskel på, hvordan drengene beskriver forholdet til lærerne på henholdsvis hjemskolen og Drengeskolen. Forholdet derhjemme er præget af dårlige relationer til lærerne, der får drengene til at føle sig oversete og frakoblede. Anderledes på Drengeskolen, hvor de oplever nærværende og lyttende lærere i godt humør:

”Her har vi respekt for lærerne: de lytter, de er i godt humør, de er venlige, de får én til at tro på det”.

”De forklarer stoffet godt, så man forstår det. Giver mange gode eksempler”.

”Her lærer vi at lære og forstå, hvordan man lærer noget nyt. Fatter ikke noget af, hvad der sker på skolen hjemme”.

”For meget uro i timerne i folkeskolen. Lærerne kører bare på – de stopper ikke balladen – de er ligeglade”.

”Jeg ved ikke, hvad målene er derhjemme. Det bliver aldrig forklaret. Forstår ikke stoffet. Vi snakker aldrig om, hvordan man lærer. Havde ingen planer og ingen mål derhjemme”.

Fællesskab og samvær

Derhjemme har mange af drengene følt sig isolerede, mobbede og/eller i konflikt med lærere og kammerater i skolen. Fællesskaber, de for flere år siden har haft i fx idrætsklubber, er ophørt. På Drengeskolen har de imidlertid genopdaget glæden ved rigtige venskaber og føler, at de har fået nye sociale kompetencer via opholdet:

”Her har vi lært alle at kende. Vi har fået et godt fællesskab her”.

”Der er få mobberier her. Få skænderier. Vi starter på en frisk her, så alle bliver venner”.

”Her er der bedre muligheder for at få talt problemerne ud. Der er altid voksne at tale med”.

”Vi er sammen om de samme mål. Vi tænker alle hele tiden over de der fælles slogans: brænd for det, vedholdenhed, optimisme, social intelligens, bedst sammen”.

Problemer og konflikter

Drengene i interviewene oplever, at de derhjemme har manglet værktøjer til at bearbejde de mange problemer og konflikter, de har haft. De har følt sig låst fast og har også manglet nogen at snakke med om problemerne. På Drengesakademiet har de fået begge dele:

"Vi bruger de syv karaktertræk rigtig meget, når vi har problemer: bedst sammen, giv aldrig op, kæmp for det osv. Det har hjulpet os meget".

"Problemerne gemmes ikke væk her. Vi tager fat i problemerne, når de opstår. Hjemme har jeg mange konflikter med lærerne. De kan ikke lide mig, og jeg kan ikke lide dem".

"Her arbejder vi meget med at identificere problemerne og så gøre noget ved dem. Hjemme sker der ingenting".

Faglig læring

I folkeskolen er det for alle drengene et stort problem, at de ikke kan følge med og er flere år bagud fagligt. De har følt sig fortabt og haft meget lidt tro på, at de nogensinde ville kunne komme med igen. Drengesakademiet har vendt op og ned på det: alle har oplevet en markant faglig fremgang, og nu ser de pludselig sig selv som elever, der kan lære, og som har en fremtid i uddannelsessystemet:

"Det hjælper meget, at man her lærer i eget tempo. Mine lærere i folkeskolen har aldrig lært mig noget – jeg forstår ikke, hvad de siger".

"Her lærer jeg noget. Det gør jeg ikke hjemme. Man får lyst til at lave det rigtigt, når der er nogen, der ser, hvad vi får ud af det".

"Det er en gave at være her. Vi får en gave til at lære. Vi har virkelig lært meget her. Jeg er rykket fra 02 i fagene til 7 på bare tre uger".

Drengene havde aldrig drømt om at læse bøger. Deres oplevelse var, at bøger var for svære og for uinteressante. Men nu har de oplevet noget helt andet. For eksempel har de ved den stærkt forbedrede læsefærdighed fået øjnene op for bøger, der interesserer dem. Bogen om den kendte fodboldspiller Zlatan har fx motiveret dem meget til at læse.

Trivsel generelt

Interviewene med drengene støtter akademiets grundantagelse om, at læring og trivsel i skolen hænger sammen. Det er en vigtig del af trivslen på Drengesakademiet, at drengene oplever, at de har lært en masse – at de lykkes fagligt

og personligt. Også det gode samspil drengene imellem og mellem drengene og lærerne og det øvrige personale er en vigtig del af den trivsel, de oplever:

"... mine lærere [i folkeskolen] troede ikke på mig, [de troede heller ikke], at jeg ville tage herved, og nu sidder jeg hervede, og vi har haft de bedste tre uger i mit liv, det har været de sjoveste nogensinde, og jeg vil tage alle de ting, jeg har lært, med hjem".

"Jamen, det har været fantastisk. Det har været en sygt god oplevelse, det ... altså man kom hertil og tænkte: tre uger, det bliver lang tid, det bliver hårdt og alt det, men det er altså også det værd".

"Ja, det er nok de tre mest værdifulde uger, jeg har haft overhovedet".

Gode vaner

De fleste af drengene nævner, hvor glade de er blevet for deres nye sunde vaner. Drengene vil prøve at beholde de gode vaner, når de kommer hjem igen, både sove-, spise- og motionsvaner, men også ved at øve sig i matematik og læsning om aftenen, så læringen holder ved. Drengene er enige om at skære ned på deres slikforbrug, når de kommer hjem. Som én forklarer:

"Vi plejer at spise meget mere slik og sådan noget, og så fik vi noget helt andet at spise her, hvor vi slet ikke fik sukker overhovedet. Og vi drak ikke andet end vand, så går energien ikke lige på højeste niveau hele tiden, men jeg synes rigtigt, jeg har vænnet mig til det, så jeg er ikke så træt mere overhovedet".

Drengene er udmærket klar over, at de mange forbedringer, som Drengeskolen har skabt i deres liv, ikke nødvendigvis vil være holdbare i fremtiden, med mindre de kan holde fast i de nye vaner og fortsætte med de gode takter, når de kommer hjem:

"Jeg vil væk fra pc-spil fremover og fokusere mere på sport og skating derhjemme".

"Jeg spiste alt for meget slik før. Jeg har lært at spise sundere nu. Det vil jeg holde fast i".

"Jeg har fået et andet forhold til alting her. Mit liv bliver anderledes i fremtiden".

"Jeg er blevet mere social af at være her. Jeg ville ikke snakke med nogen før – det vil jeg gerne nu".

"Altså, mit mål er, når jeg kommer hjem, at jeg stadigvæk vil holde fast i det, jeg har lært her, og så hver aften lave for eksempel ... lave ti [regne]stykker, sådan så jeg ikke glemmer de der ting".

Tematisk analyse af interview med lærerne

Sammenligning med folkeskolen

De seks lærere på Drengeskolen er i hverdagen selv folkeskolelærere. Lærerne reagerede på de midlertidige stillingsopslag, der kom i forbindelse med rekrutteringen til sommerlejren 2013. De ville, ligesom det øvrige personale, gerne anvende tre uger af deres sommerferie på arbejdet i Drengeskolen. Lærerne, såvel som det øvrige personale (pædagoger, klubfolk, køkkenpersonale mv.), er en bredt sammensat gruppe: geografisk, alders- og kønsmæssigt osv. Ledelsen af Drengeskolen udvalgte dem gennem en normal ansættelsesprocedure, hvor man valgte de ansøgere, man mente var bedst kvalificerede. Man kan antage, at der kan være en fare for, at professionelle, der er så begejstrede og motiverede for et pædagogisk projekt, at de vil anvende en stor del af sommerferien på det, også vil være tilbøjelige til at lade denne positive grundindstilling skinne igennem i interview.

Den vigtigste forskel mellem Drengeskolen og folkeskolen er ifølge alle de seks lærere Drengeskolens heldige kobling af faglig læring og alsidig personlig udvikling. Lærerne føler, at netop det element har hjulpet meget på mulighederne for at føre drengene frem til bedre faglige resultater og for at løfte dem ud af de personlige problemer.

I folkeskolen oplever Drengeskolens lærere mange problemer med fx hyppige og tilfældige lærerskift, mangel på progression og for stor påvirkning fra tilfældige nye pædagogiske trends. På Drengeskolen tager man i stedet hele tiden udgangspunkt i elevernes aktuelle faglige og personlige niveau og situation og bygger oven på det. Det betyder, at en dreng den ene dag kan være på fx niveau 4 (= 4. klasse) i læsning og allerede næste dag rykke op på niveau 5 (= 5. klasse), hvis den løbende evaluering viser, at han har forbedret sig tilsvarende. Princippet er, at det hele handler om, hvor drengene aktuelt befinder sig færdighedsmæssigt i fagene. Undervisningen på de faglige moduler inden for de tidligere nævnte tre faglige enheder, læsning, stavning og matematik, bestod hovedsageligt af korte faglige oplæg fra lærerne og efterfølgende individuelle eller gruppevise aktiviteter i tæt sparring med lærerne. Der var stor variation i aktiviteterne – brug af it var et vigtigt indslag, såvel som hands-on og eksperimenterende/undersøgende aktiviteter. Drengene havde valgmuligheder i forhold til aktiviteterne og blev opfordret til at tage medansvar for de metoder, de skulle lære med.

I folkeskolen, fortæller lærerne, tages der mere udgangspunkt i, at hele klassen lærer og arbejder med det samme tema, på samme måde, på samme niveau, på samme tid og med de samme materialer. Dette blev bekræftet af drengene i

interviewene. Sådan oplevede de også lige præcis folkeskolen, og det var netop et kerneproblem for dem, for deres faglige niveau var langt under det niveau, der blev undervist på i stort set alle fag på hjemskolen. Derfor oplevede de sig også som udenfor og koblet af derhjemme.

Analyse af alle interview, både med elever og lærere, i forhold til udvalgte karaktertræk

Vedholdenhed

De forskellige slogans, men især 'Giv aldrig op', bliver flere gange nævnt i interviewene som noget, der virker. I nedenstående citat snakker drengene om, hvordan man fx i matematikundervisningen ikke får lov til at gå videre til næste emne eller niveau, før man kan det faglige stofområde, man sidder med:

"Det, der er forskellen her, er, at du bliver ved, altså ..."

"Man bliver ved ..."

"... ja, man bliver ved"

"Indtil du kan"

"... indtil man kan"

"Du får ikke lov til at gå, inden du faktisk kan lave det ark"

"Jeg havde det meget i [hjem]skolen med, at jeg bare blev ved med at sige ..., jeg kan ikke, og så kunne jeg lægge bogen på gulvet og næsten falde i søvn Nu vil jeg gerne. ... Jeg vil prøve, og hvis det så ikke går, så må jeg prøve en anden gang"

Selvkontrol

En lærer beskriver, hvordan drengene har opnået gode resultater på Drenges-akademiet bl.a. på grund af udviklingen af selvkontrol og ansvarlighed:

"... netop den her gruppe, hvor vi nok alle sammen har haft enkelte af dem i klasserne [hjemme], og hvor det ikke rigtigt har fungeret, de har været meget urolige osv., men her samler vi 100 af dem, og så fungerer det faktisk, og at vi får dem til at rykke sig, og de tager ansvar for det, de laver osv."

Læreren uddyber, hvordan arbejdet med selvkontrol har været medvirkende til drengenes positive udvikling:

"... der er sket en eller anden rummelighed på en autentisk måde. Jeg kan ikke komme tættere på det, end at arbejdet [med selvkontrol og de øvrige karaktertræk], det må have gjort noget ved dem. Fokus har været den enkelte ... frem for ... alle"

over én kam, og der har altså været en høj grad af selvansvarlighed [og -kontrol] i et lærende fællesskab”.

Både lærere og elever lægger vægt på de såkaldte ”buddy teams” (tre til fem elever) som medvirkende til, at drengene lærer selvkontrol af hinanden og skaber fælles og individuel ansvarlighed og, tæt forbundet hermed, venskaber.

Social intelligens og samarbejde

Drengene nævner alle det store og gode fællesskab, der er udviklet på Drengeskoleakademiet. Det føles som én stor familie. Dette tilskriver de bl.a. arbejdet med karaktertrækket ”social intelligens” og den dagsorden, det har sat.

En dreng beskriver det på følgende måde:

”Nu har vi også flere til at kigge på hinanden og spørge om, hvordan du har det. Og der er mange, der er gode til at gå ind og så sige, ved du hvad, kom du med mig, så skal jeg nok hjælpe dig med at snakke om tingene”.

”Altså, ... man er jo i fedt selskab, man får nogle gode venner ud af det Og når man er i fedt selskab, gør det bare lige det hele sjovere”.

En anden dreng beskriver, hvordan Drengeskoleakademiet har været med til at gøre ham mere åben over for andre mennesker:

”... jeg har næsten aldrig rigtigt været sammen med nogen, bare siddet for mig selv, gået udenfor og stået på skateboard for mig selv, men ... efter at have været her, begynder jeg at stole på folk. Jeg føler [nu], at jeg kan godt være sammen med nogle mennesker og blive venner med dem, selv om jeg ikke har set dem før”.

En lærer beskriver følgende om drengenes sociale fremgang:

”... jeg synes, at noget af det, der er mest interessant, det er, at den problemskabende adfærd ... stort set ikke har været her. Altså, mange af de her børn har jo haft problemskabende adfærd [på hjemskolen], fordi de har været ukoncentrerede og ufokuserede, og man har ikke vidst, hvad man skulle stille op med dem”.

Konklusion

Forskningsspørgsmålet lød:

Hvilken betydning og effekt har Drengeskoleakademiets arbejde i sommeren 2013 haft i forhold til elevernes læring, trivsel, personlige udvikling og motivation for skolegang?

På baggrund af de forskellige data, undersøgelsesmetoder og undersøgelsesdimensioner, der er præsenteret i denne artikel (interview, faglige prøver, LRS, løbende målinger af arbejdet med de syv karaktertræk samt observationsmateriale og dokumentstudier), kan jeg generelt konkludere, at Drengeskolens arbejde umiddelbart har haft en stor positiv effekt og afgørende betydning for elevernes læring, trivsel, personlige udvikling og motivation. Opstillet i punktform kan jeg konkludere, at:

- Eleverne generelt og markant har forbedret deres faglige niveau i læsning, stavning og matematik.
- Der generelt er sket en klar forbedring af elevernes trivsel og motivation for skolegang.
- Der er sat gang i en positiv personlig udvikling i retning af højere grader af selvværd, selvregulering og indre motivation hos langt de fleste af drengene.
- Der er sket en generel forbedring af drengenes sociale kompetencer.
- Elever, der før forsøget oplevede sig selv (og i skolen var beskrevet som) problematiske, belastede, mangelfulde, håbløse og dårligt fungerende i skolen, oplever nu sig selv som mere ressourcefulde, stærkere, mere kompetente, mere sociale og med mere håb for fremtiden.

Diskussion

Resultaterne tyder således på, at Drengeskolens arbejde i høj grad har opfyldt de mål, man har opstillet med projektet. Det er dog værd at overveje, om ikke der også heri kan indgå et element af "teaching-to-the-test" effekt; altså, at de positive resultater afspejler, at drengene er blevet gode til netop at klare tests og testsituationer, hvorimod det er mere usikkert, om der egentlig er opnået faglige kompetencer, der kan bringes i spil i hverdagen. Dermed kommer vi også ind på spørgsmålet om den langsigtede effekt. Selv om der er data fra mine igangværende undersøgelser, der allerede nu antyder en positiv langtidseffekt og -betydning, er det vigtigt at fortsætte arbejdet med udrulningen af konceptet i kommunerne, ligesom det er vigtigt at udvikle de tiltag, der er sat i værk for at følge drengene igennem 9. klasse på hjemskolen og videre ind i ungdomsårene med erhvervsrettede og/eller gymnasiale uddannelser.

Opfølgende interview med drengene efter hjemkomsten til normalskolen og familien vil kunne svare på spørgsmålet om langtidseffekten. Foreløbigt tyder det på, at langt de fleste af drengene fra sommerskolerne 2013 og 2014 klart forbedrede deres faglige niveau efter tilbagekomsten til hjemskolen og nu i

skrivende stund (efterår 2015) er i gang med enten 10. klasse eller en gymnasial / erhvervsrettet ungdomsuddannelse.

I interviewene med drengene fra Drengeskolen 2013, 2014 og 2015 tyder noget på, at nogle af drengene opfatter "hjemkomsten" som en kamp, hvor det bliver "os" (drengene fra skolen) mod "dem" (hjemskolen). En af drengene siger:

"Jeg vil prøve at tage roven på mine lærere [derhjemme], sådan at de ikke kommer til at tale ned til mig [mere]. De skal kraftedeme holde deres kæft ... de skal ikke [mere] belære mig, for jeg har lært det her, så nu må I bare følge med ...".

Positivt er det, at ovennævnte dreng også siger, at han fremover vil tage ansvar for egen læring og udvikling. Men som en af lærerne fra Drengeskolen fremhæver, er det utrolig vigtigt, at de kontekster, drengene skal træde tilbage i efter skoleopholdet, er åbne over for at acceptere de forandringer, der er sket, bakke dem op og selv tage de nye tilgange og nye forståelser med i de pædagogiske overvejelser og diskussioner på hjemskolen.

Noter

- 1 Løkkefonden er en forholdsvis ny almennyttig fond, der med midler fra forskellige sponsorer, bl.a. i det private erhvervsliv, støtter forskellige pædagogiske initiativer, herunder Drengeskolen.
- 2 Eklekticisme defineres som det, at *tilgangen* eller *retningen* henter inspiration her og der for derefter at stykke sine forståelser sammen. Problemet herved kan være, at *tilgangen* herefter rummer uforenelige divergerende forståelser (Andersen & Christensen, 2012).

Referencer

- Andersen, F.Ø.** (2010). *Verdens bedste folkeskole. Finsk og dansk læringsmiljø*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Andersen, F.Ø.** (2014). *Drengeskolen. Trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, F.Ø. & Christensen, G.** (red). (2012). *Den positive psykologiske metoder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Egelund, N.** (2010). *PISA 2009 undersøgelsen – en sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, N.** (2013). *PISA 2012 undersøgelsen – en sammenfatning*. Udgivelsessted: Forlag.
- Elsborg, S., Juul Hansen, T. & Rabøl Hansen, V.** (1999). *Den sociale arv og mønsterbrydere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Knoop, H.H.** (2013). *Positiv psykologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nissen, P.** (2011). Fra erfaringsbaseret til evidensinformeret undervisning. *Kognition & Pædagogik*, 21(79)
- Nissen, P.** (2012). Assessment og intervention i et positivt psykologisk perspektiv. I: F.Ø. Andersen & G. Christensen, G. (red), *Den positive psykologiske metoder. Forskning, assessment, test, udviklingsarbejde og intervention*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordenbo, S.E.** (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Seligman, M.E.P.** (2011). *At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Forlaget Mindspace.
- Sheldon, K.** (2012). *Motivation. Viden og værktøj fra positiv psykologi*. København: Forlaget Mindspace.

English summary

Inclusion of Marginalized Boys

Marginalized boys at risk of dropping out of high school have been a problem in the Western world for a long time. In the summers of 2013, 2014 and 2015 100 marginalized Danish 14-16 year-old boys were exposed to a new school program inspired by Martin Seligman and associates suggesting seven character strengths on which the focus should be placed in addition to academic education: self-control, commitment, perseverance, social intelligence, curiosity, gratitude, and optimism. During the three-week summer school periods studies have been conducted by the author, looking more closely at the effects of the program. Academic performance, wellbeing, motivation and personal development within the seven character strengths were measured. The data consists of interviews, learning scales and various test scores. The results of the studies show that all the boys improved substantially in reading, spelling, math, wellbeing and school motivation during the summer school.

Keywords: inclusion, marginalized boys, mentorship, reading difficulties, character strengths.

Inklusion af utilpassede og sårbare unge

– Om Anholt-projektet og alternative pædagogiske interventionsformer

Af Karen Bjerg Petersen

Resumé

Anholt-projektet repræsenterer en alternativ pædagogisk interventionsform for utilpassede og sårbare unge. Projektet, der i en årrække har været afprøvet af ungdomsskoler og ungdomsorganisationer i Danmark, Tyskland, Østrig, Spanien, Portugal og Italien, bygger på tanker om erfaringsbaseret, uformel og ikke-formel læring. Målet med projektet er at reintegrere og inkludere utilpassede og sårbare unge i det formelle uddannelsessystem. I sommeren 2013 gennemførtes projektet over to uger på øen Anholt for 24 unge fra ovennævnte seks europæiske lande. Denne artikel præsenterer og diskuterer resultater fra følgeforskning til Anholt-projektet. Artiklen afsluttes med overvejelser over, hvorvidt alternative pædagogiske interventionsformer kan bidrage til at reintegrere og inkludere udsatte og sårbare unge i det formelle uddannelsessystem.

Nøgleord: inklusion, uformel læring, ikke-formel læring, udsatte og sårbare unge, re-integrering, alternative pædagogiske interventionsformer.

Introduktion

Interessen for, hvordan uformel og ikke-formel læring kan bidrage til at fastholde og reintegrere unge i grundskole og ungdomsuddannelser har været stigende i de senere år (se fx Carlinger, 2013; Conlon, 2004; Livingstone, 2001, 2006; Wang & Degol, 2014).

En af baggrundene for denne interesse er bl.a. øget frafald. Sårbare og utilpassede¹ unge, som af forskellige grunde har forladt den almindelige grundskole, er hidtil enten blevet overflyttet til fx ungdomsskoletilbud² eller har fået tilbudt andre former for støtte. Politisk og forskningsmæssigt har dette medført en stigende interesse i at identificere såvel frafaldsfaktorer som fastholdelsesfaktorer³ (se fx Doll, Eslami & Walters, 2013; Regeringen, 2011; Sørensen, Hutter, Katznelson & Juul, 2013; Wang & Degol, 2014).

Pædagogisk har det ført til introduktion af alternative pædagogiske interventionsformer i forskellige former for projekter (se fx artikler af Andersen, 2015, og Rasmussen, 2015, i denne antologi); herunder i en række pilotprojekter gennemført i henholdsvis Tyskland i 2010, på øen Anholt i 2011 (Schroeder & Lind, 2012) og på øen Anholt igen i 2013 (Petersen, 2014a, 2014b). Følgforskning i forbindelse med projektet på Anholt i 2013 (fremover omtalt som Anholt-projektet) er omdrejningspunktet for denne artikel.

I denne artikel beskrives 2013-Anholt-projektet og projektarrangørernes pædagogiske intentioner (afsnit 1). Herefter diskuteres begreberne 'uformel', 'ikke-formel' og 'formel læring', ligesom det teoretiske afsæt for undersøgelserne af interkulturel læring introduceres kort (afsnit 2). Dernæst præsenteres følgeforskningen og udvalgte resultater af undersøgelserne fra Anholt-projektet (afsnit 3). Afslutningsvist diskuteres undersøgelserne i lyset af, hvorvidt de pædagogiske idéer kan bidrage til at reintegrere og inkludere udsatte og sårbare unge i det formelle uddannelsessystem (afsnit 4).

1. Anholt-projektet: pædagogiske intentioner, realisering, aktiviteter og følgeforskning

Anholt-projektet⁴ fandt sted på den danske ø Anholt i sommeren 2013 som et 14-dages-projekt for 24 unge fra seks ungdomsorganisationer i seks europæiske lande: Tyskland, Østrig, Italien, Portugal, Spanien og Danmark. Kønsfordelingen var elleve piger og tretten drenge. Deltagerne var i alderen 13-19 år. Gruppen bestod for to tredjedele vedkommende af sårbare og utilpassede unge, som havde forladt grundskolen uden afgangseksamen, og som havde faglige, sociale og/eller andre problemer (som fx alkohol, kriminalitet og socioøkonomiske og personlige problemer). De unge var derfor blevet tilknyttet de pågældende europæiske

ungdomsskoler og ungdomsorganisationer⁵. De unge var af de ansvarlige pædagogiske ledere i disse seks ungdomsorganisationer blevet udvalgt og spurgt, om de ville deltage i Anholt-projektet. Deltagelse var frivillig (Longin, 2014; Lind, 2014; Petersen, 2014b; Projektbeskrivelse, 2012; Schroeder & Lind, 2012).

Pædagogiske intentioner med Anholt-projektet

De pædagogiske ledere af de europæiske ungdomsorganisationer, som deltog i Anholt-projektet (fremover omtalt som projektpartnerne), har inden for rammerne af det europæiske rammeprogram "Youth in Action" samarbejdet gennem en årrække (European Commission, 2015). I forlængelse heraf har de udviklet deres pædagogiske idéer (se Lind 2014; Schroeder & Lind, 2012).

Projektpartnerne har været, at de i de senere år har iagttaget, hvorledes øget fokus på nationale test, incitamentsstyring, PISA-undersøgelser m.v. har bidraget til at vanskeliggøre det almindelige grundskoleliv og -deltagelse for sårbare og udsatte unge (Lind 2014; Petersen, 2014a; Schroeder & Lind, 2012). Noget også forskere (Biesta, 2007, 2010, 2011), økonomer (Sørensen, 2008) m.fl. har gjort opmærksom på (Schroeder & Lind, 2012).

Baseret på tanker om uformel/ikke-formel læring og gennem alternative pædagogiske interventionsformer har projektpartnerne idé været at motivere udsatte og sårbare europæiske unge i alderen 13-19 år, som af forskellige årsager har forladt folkeskolen før afsluttende eksamen, til at blive reintegreret og inkluderet i det formelle uddannelsessystem (Schroeder & Lind, 2012; Petersen, 2014a, 2014b).

I modsætning til lignende projekter, som fx Drengeskolen, der ligeledes er beskrevet i denne antologi, har projektpartnerne bagvedliggende *intentioner* i Anholt-projektet været at udvikle de unges almene, personlige og sociale kompetencer. Forestillingen og forventningerne blandt projektpartnerne har i forlængelse af teorier om uformel læring været, at dét, at de unge 'i praksis' på egen krop oplever og udsættes for at klare hverdagen og samtidig får tilbudt interessante aktivitets- og praktikmuligheder, vil få dem til at få lyst til at lære mere selv. Den pædagogiske forestilling er, at de unge *selv* vil indse, at det kan være nødvendigt og hensigtsmæssigt at vende tilbage til det formelle uddannelsessystem. Eller i hvert fald på anden vis tage ansvar for egne fremtidige handlinger og valg.

Projektpartnerne antagelse er, at unge ved at blive overladt til egne valg og selvorganisering, ved at blive stillet over for selv at skulle organisere deres eget liv og ved selv at kunne vælge fritids- og praktikaktiviteter til eller fra bliver rustet til at tage ansvar for sig selv. Den pædagogiske hypotese bag dette er – i forlængelse af tanker om uformel læring (se fx Livingstone, 2001; Carlinger, 2013; Colon,

2004) – at sårbare og udsatte unge vil få alternative oplevelser og herigennem erhverve sig færdigheder og kompetencer, der som 'levet erfaring' vil kunne støtte dem i at vende tilbage til og agere i det formelle uddannelsessystem (Ainsworth & Eaton, 2010, p. 36).

Den pædagogiske realisering af intentionerne i Anholt-projektet

Den pædagogiske realisering af disse intentioner i Anholt-projektet udmøntede sig i konstruktionen af et uformelt/ikke-formelt rum omkring de unge.

På øen Anholt blev der i det undersøgte projekt fra 2013 i en periode på cirka to uger skabt rammer, der indebar, at de unge selv skulle organisere deres liv og aktiviteter, fra madlavning⁶ til rengøring, husligt arbejde m.v. Brug af IT, mobil, sociale medier og internet var ikke tilladt. Herudover blev der skabt mulighed for, at de unge frivilligt og efter eget valg kunne deltage i forskellige *fritidsaktiviteter* (se Lind, 2014; Petersen, 2014b; Pozo, 2014). De unge kunne således deltage i fx vandreture på øen, kreative workshops, gospel-workshop i den lokale kirke, spydfiskeri, jollesejls og/eller en grillaften, køre hør for en lokal bonde på øen m.v. Desuden havde de unge på frivillig basis mulighed for at komme i mindre *praktikophold* på Anholt, fx i den lokale brugs, på den lokale kro, i børnehaven, på turistkontoret på øen, på redningsstationen, hos en tømrer på øen, i en café, hos skolens pedel og på øens postkontor. Det var op til de unge selv, om og hvor meget de ville deltage i henholdsvis fritidsaktiviteter og praktikophold.

Følgeforskning på Anholt-projektet fra 2013

På de tidligere gennemførte pilotprojekter i hhv. 2010 i Tyskland og 2011 på Anholt havde projektpartnerne selv stået for at afrapportere de gennemførte pilotprojekter (Schroeder & Lind, 2012). I forbindelse med et ønske om at få gennemført følgeforskning på 2013-Anholt-projektet henvendte projektpartnerne sig imidlertid til DPU, Aarhus Universitet, og forfatteren i foråret 2013. Formålet med at knytte følgeforskning til Anholt-projektet var ifølge projektpartnerne selv at bringe dem "tættere på en ... dokumentation af værdierne og betydningen af de pædagogiske metoder", som de havde udviklet (Syddjurs Ungdomsskole, 2012, s. 27 (egen oversættelse fra engelsk)). Nedenstående to forskningsspørgsmål⁷ har dannet afsæt for følgeforskningen:

1. foregår der uformel læring på "Anholt 2013" og hvis "ja" – på hvilke måder?
2. foregår der interkulturel læring på "Anholt 2013" og hvis "ja" – på hvilke måder? (Petersen, 2014 a, s. 12-13)

2. Uformel, ikke-formel, formel og interkulturel læring – teoretisk afsæt for Anholt-projektet

I 2013 kunne man på Undervisningsministeriets hjemmeside se følgende definition af hhv. formel, ikke-formel og uformel læring:

Formel læring henviser til læring på uddannelsesinstitutioner, som fører til en formel anerkendelse af uddannelsen. Ikke-formel læring henviser til læring, der foregår uden for de etablerede uddannelsesinstitutioner og typisk ikke fører til en eksamen. Hertil hører for eksempel læring på arbejdspladser, i lokalsamfund, inden for organisationer og grupper. Folkeoplysningen hører til her. Uformel læring handler om den læring, som foregår i hverdagslivet, og som ikke nødvendigvis bevidst er arrangeret med henblik på læring og måske heller ikke opfattes af deltagerne som noget, der udvikler deres viden og færdigheder. (Undervisningsministeriet, 2013, fodnote 1)

Begrebet 'uformel læring' er oprindeligt blevet introduceret i amerikanske uddannelsessammenhænge i 1950'erne. Knowles' (1950) bog om uformel voksenuddannelse betragtes som et af de første bidrag til en udfoldelse af begrebet.

I 1970'erne og 1980'erne knyttedes begrebet til begrebet *livslang læring* og bliver nu anvendt på verdensplan (se bl.a. Carlinger, 2013; Colon, 2004; OECD, 2014 [1996]; Platt, 1973). Central i denne udvikling er *The Faure Report*, udgivet af UNESCO (Platt, 1973) - en publikation, som projektpartnerne i Anholt-projektet henviser til (Syddjurs Ungdomsskole, 2012). Rapporten rejser diskussioner om betydningen af uformel læring. Især fremhæves vigtigheden af at etablere bindeled mellem det formelle og uformelle uddannelsessystem og nødvendigheden af at organisere alternative uddannelsesmuligheder for udsatte unge. Det hedder i rapporten:

[It is required] to design linkages from non-formal to formal education [and] ... to organize 'second change' arrangements to serve drop-outs and push-outs". (Platt, 1973, s. 9-10)

Rapporten foreslår, at fx brug af praktikophold, kreative workshops, lokale miljøer m.v. – aktiviteter som kan genfindes i Anholt-projektet – kan bidrage til at udnytte uformelle uddannelsespotentialer:

work study programmes, school connected apprenticeship, creative arts, use of local environment harnessing informal educational potentials. (ibid., s.10-11)

Også OECD (2014 [1996]) forbinder i 1990'erne begrebet livslang læring med såvel formel som uformel og ikke-formel læring.

Som følge af en øget politisk interesse i at anerkende uformel/ikke-formel læring igangsætter EU i 2000-tallet bestræbelser på at udvikle fælles principper for identifikation og validering af ikke-formel og uformel læring. Dette arbejde resulterer i udformningen af europæiske retningslinjer for validering af ikke-formel og uformel læring (European Commission, 2013). Også inden for ungdomsuddannelserne genfindes disse bestræbelser. I en erklæring fra 2012 fra Europa-Kommissionen udtrykkes intentioner om at ville

expand career and life-enhancing learning opportunities for young people with fewer opportunities and/or at risk of social exclusion. In particular, these young people should benefit from the expansion of opportunities for non-formal and informal learning and from strengthened provisions for the recognition and validation of such learning within national qualifications frameworks. (Salto Youth, 2012, s. 4)

Definitioner af uformel, ikke-formel og formel læring

En af de forskere, der har bidraget til diskussionerne, er canadieren Livingstone (2001, 2006), som de europæiske partnere i Anholt-projektet læner sig op ad (se Lind, 2014). Livingstone definerer – i forlængelse af en anglo-amerikansk curriculumtradition – i 2001 'uformel læring' som aktiviteter, der indebærer forsøg på forståelse og opnåelse af viden, som for det første foregår uden eksplicit og eksternt formulerede læringsmål og læreplaner (curriculum), og som for det andet foregår uden for uddannelsesinstitutionernes regi. Uformel læring er

any activity involving the pursuit of understanding knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria ... in any context outside the pre-established curricula of educative institutions. (Livingstone, 2001, s. 4)

I modsætning hertil er 'ikke-formel læring' ifølge Livingstone (2001) en form for læring, hvor eleverne vælger at erhverve sig yderligere viden eller færdigheder ved at studere frivilligt. Denne form for læring kendetegner ifølge Livingstone "mange voksenuddannelseskurser" (ibid., s. 2)⁸.

Andre anglo-amerikanske forskere har fremhævet, at uformel læring er kendetegnet ved, at det er eleverne/den lærende selv, der kontrollerer læringsmålene, hvorimod både formel og ikke-formel læring er kendetegnet ved, at der (kan) tages afsæt i læreplaner og læringsmål, dvs. i curriculum (Cofer, 2000). Denne opfattelse deles af bl.a. Carlinger (2013), som i stil med definitionen fra Undervisningsministeriet (2013) citeret ovenfor tilføjer en yderligere dimension til begrebet uformel læring, nemlig, at den lærende måske ikke engang selv er opmærksom på, om der er foregået læring. Carlinger udvider således begrebet uformel læring til at omfatte

de situationer, hvor den lærende selv bestemmer nogle eller alle kombinationer af processen, placering, formål og indhold, og måske eller måske ikke engang er opmærksom på, at læringen har fundet sted. (Carlinger, 2013, s. 5 (egen oversættelse))

Endelig påpeger Ainsworth & Eaton (2010) de pædagogiske implikationer af uformelle læreprocesser på følgende måde:

when learners can see the real-world application of their skills they are more likely to understand why it is important to continue to build their skill and competence level. (Ainsworth & Eaton, 2010, s. 36)

Der har således pågået en diskussion om begrebet uformel læring i flere årtier; især i de senere år fremhæves det imidlertid, at involverede i uformel læring ofte ikke selv er klar over, at de er ved at lære.

Partnerne i Anholt-projektet har defineret deres forståelse af uformel læring i forlængelse af Livingstone (2001), Robinson (2010) og de ovenfor omtalte definitioner. De skriver:

The term 'informal learning' includes anything we do outside of organized courses to gain significant knowledge, skills, or understanding. It occurs either individually or with other people. An interesting aspect of informal learning is that although it may be intentional, in most cases it is unintentional, incidental, random, or ad hoc. (Schroeder & Lind, 2012, s. 6)

Definitioner af interkulturel kompetence

Følgforskningens andet forskningsspørgsmål vedrørte, hvorvidt der i forbindelse med Anholt-projektet ville kunne iagttages interkulturel læring. Det teoretiske afsæt bygger på kulturteori, etnografiske samt antropologiske tilgange (se Blommaert & Jie, 2010; Hastrup, 2003, 2004; Petersen, 2010). Den britiske forsker Michael Byrams arbejde med at definere og evaluere interkulturel kompetence har dannet afsæt for en operationalisering i interviews og spørgeskemaer i følgforskningen (Byram, 1995, 1997, 2000, 2008). Byram ser interkulturel kompetence som bestående af en række delkompetencer. Disse delkompetencer eller kategorier har Byram beskrevet således:

1. *Interest in other people's way of life;*
- 2) *Ability to change perspective;*
- 3) *Ability to cope with living in a different culture;*
- 4) *Knowledge about another country and culture;*
- 5) *Knowledge about intercultural communication.* (Byram, 2000, s. 10)

I projektbeskrivelsen for Anholt-projektet fremhæves spørgsmålet om interkulturel kompetence på følgende måde:

The youth exchange is designed to give participants the opportunity to live and to reflect upon their own experience of being an actor/observer in informal/non-formal learning processes among young people. ... Informal and non-formal learning methods will be the main feature of the youth exchange, with the respect to develop the intercultural competence of each participant. (Syddjurs Ungdomsskole, 2012, s.33)

3. Dataindsamling, kodning og udvalgte forskningsresultater fra følgeforskningen om Anholt-projektet

I Anholt-projektet 2011 havde projektpartnerne anvendt observations- og refleksionsskemaer⁹ og gennemført korte, daglige interviews¹⁰ med de unge (Schroeder & Lind, 2012). Disse indsamlingsmetoder ønskede projektpartnerne at opretholde i 2013-projektet.

Der blev i forbindelse med projektet i 2013 udfyldt 711 observationsskemaer¹¹ af de 12 pædagoger¹² og 3 studerende¹³. Der blev endvidere gennemført daglige interviews¹⁴ med de 24 unge; i alt gennemførtes 312 daglige interviews. Herudover blev der i forbindelse med følgeforskningens undersøgelse af interkulturel kompetence gennemført dybdegående personlige interviews¹⁵ med de unge før, under og efter Anholt-projektet i 2013. I alt blev der gennemført 72 personlige interviews (se Petersen, 2014a). Desuden blev projektpartnerne interviewet med henblik på afklaring af de pædagogiske intentioner i Anholt-projektet (Petersen, 2014a, 2014b).

I forbindelse med undersøgelsen af forskningsspørgsmålene var det imidlertid også væsentligt at have en metodisk tilgang, som dels kunne opfange og observere bredt – også uventede situationer –, og som dels kunne tage højde for både den relativt høje grad af styring fra projektpartnerne side i form af designet af projektets ydre rammer: fritidsaktiviteter, praktikmuligheder, daglige aktiviteter m.v., og den høje grad af deltagerstyrede aktiviteter som følge af, at alle aktiviteter var frivillige og baseret på, at de unge selv kunne vælge til og fra. Dataindsamlingsmetoderne skulle således også kunne opfange eventuelle uventede situationer på ganske forskellige tidspunkter på dagen og steder på øen. De tre studerende gennemførte dybdegående feltobservationer i hele projektforløbet, og nedskrev dagligt deres feltnoter (se bl.a. Blommaert & Jie, 2010, om feltobservationer samt Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Desuden blev der foretaget indgående undersøgelser¹⁶ i efteråret 2013 på udvalgte danske deltagere i projektet (Christiansen & Hansen, 2013) og i juni 2014

på østrigske deltagere (Longin, 2014). I forbindelse med visning af en dokumentarfilm om projektet i november 2014 (Tv2ojTema, 2014) blev fire af de i alt fem danske deltagere interviewet. Herudover blev en østrigsk og to af de fire spanske deltagere fra 2013 projektet, og en spansk og en tysk deltager fra 2011 projektet interviewet¹⁷ i oktober 2015 (Petersen, 2015).

Alt datamateriale er blevet anonymiseret og derefter inddateret og samlet i tre datasæt, som kan bearbejdes kvantitativt i SPSS (se bl.a. Vifin, 2013). De tre datasæt omfatter henholdsvis 1) observationsskemaer, 2) de daglige interviews med de unge samt 3) de personlige dybdegående interviews med de unge. De studerendes feltobservationer er blevet anonymiseret og nummereret. Herudover er observationsskemaerne i excel-filer sammenholdt med de studerendes feltnoter, således at observationsskemaer og de studerendes anonymiserede feltnoter kan supplere hinanden.

Kodning af data baseret på EU's Youth Pass' otte kompetencer

I databearbejdningen er der foretaget kodning, re-kodning og kategorisering af datamaterialet (Vifin, 2013). Kategoriseringen er lavet med udgangspunkt i EU's Youthpass otte såkaldte hovedkompetencer (Youthpass, 2008)¹⁸, men med tilpasning til det indsamlede datamateriale og projektets formål¹⁹ (Vifin, 2013). Nedenstående 7 variable er anvendt som afsæt for kategorisering af respondenternes læring:

1. *Kommunikation på fremmedsprog*: Respondenten giver udtryk for at have lært noget nyt i forhold til sprog eller i forhold til at være blevet bedre til sprog.
2. *Viden om sig selv*: Respondenten giver udtryk for at have gennemgået en personlig udvikling eller at have lært noget nyt om sig selv.
3. *Grundlæggende færdigheder*: Respondenten giver udtryk for at have lært noget i forhold til hverdagsfærdigheder og det at kunne klare sig selv, fx madlavning (også retter fra andre lande og i forbindelse med aktiviteter), rengøring m.v.
4. *Andre færdigheder*: Respondenten giver udtryk for at have lært nye færdigheder (ud over hverdagsfærdigheder), fx surfing, sejlsads, kamerabetjening m.v. samt forskellige former for jobopgaver m.v.
5. *Social kompetence*: Respondenten giver udtryk for at have udviklet sig i forhold til sociale kompetencer, og hvordan man begår sig.
6. *Iværksættereri og initiativ*: Respondenten giver udtryk for at være blevet bedre til at tage initiativ.

7. *Interkulturel kompetence*: Respondenten giver eksplicit udtryk for at have lært noget om andre kulturer eller om at kunne begå sig blandt mennesker fra andre kulturer.

Resultater fra undersøgelserne i Anholt-projektet

I det følgende resumé vil især resultaterne for kategorierne 1, 2, 3, 4 og 7 blive præsenteret mere grundigt.

Kategori 1: Kommunikation på fremmedsprog

Både analyserne af de kvantitative udtræk og de kvalitative data viser, at de unge eksperimenterede med sprog, ikke blot det fælles sprog, engelsk, men også alle de andre unges sprog (Petersen, 2014a, s. 21-23).

De kvalitative data viser, at de unge i projektet forsøgte at hjælpe hinanden med sprogproblemer. De brugte kropssprog, men prøvede også at lære ord, udtryk og vendinger på andre sprog end engelsk. Desuden brugte de en variation af modaliteter, såsom at skrive, at udtale højt, at læse og at tegne samt forhandling (se bl.a. Petersen, 2014a, s. 18-23). En portugisisk pige fortalte fx i 3. personlige interview, efter at hun var vendt tilbage til Portugal:

Jeg har lært et nyt udtryk på spansk, som er "si no te callas te voy a dar una ostra"... Jeg har også lært nogle almindelige sætninger på italiensk, som fx "Me chiamo Ana e vivo in Portugallo", og jeg har lært nogle ord på dansk, men jeg kan ikke stave dem (ibid., s. 20).

Figur 1 på næste side viser kvantitative udtræk af de daglige interviews, 2. og 3. personlige interview samt observationsskemaer.

I de daglige interviews, som gennemføres i løbet af Anholt-projektet, bliver de 24 unge spurgt, om de har lært noget nyt i forhold til sprog. Det fremgår af figur 1, at kun 16,3% svarer "ja". I modsætning hertil svarer 45,8% af de unge "ja" til spørgsmålet i det 2. personlige interview, som også er gennemført, mens de unge opholder sig på Anholt. Denne procentdel falder imidlertid til 20,8% i det 3. personlige interview, som er blevet gennemført 2-4 uger efter, at de unge kommet hjem. Til sammenligning noterer observatørerne, imens de opholder sig på Anholt, i 52% af de i alt 711 observationsskemaer, at de har observeret kommunikation på et fremmedsprog.

Figur 1. Kvantitativ bearbejdning af datasæt: Kategori 1: *Kommunikation på fremmedsprog* (Petersen, 2014a, s. 20)

Daily interviews; communication in foreign languages				
	Frequency*	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	242	77,6	77,6
	Yes	51	16,3	16,3
	Missing	19	6,1	6,1
	Total	312	100,0	100,0

2nd personal interview; communication in foreign languages				
	Frequency*	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	10	41,7	41,7
	Yes	11	45,8	45,8
	Missing	3	12,5	12,5
	Total	24	100,0	100,0

3rd personal interview; communication in foreign languages				
	Frequency*	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	17	70,8	70,8
	Yes	5	20,8	20,8
	Missing	2	8,3	8,3
	Total	24	100,0	100,0

Observation charts; communication in foreign languages				
	Frequency*	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	298	41,9	42,0
	Yes	375	52,7	52,8
	Missing	37	5,2	5,2
	Total	710	99,9	100,0
Missing System	1	,1		
Total	711	100,0		

* Kolonnen "Frequency" angiver under "Total" samlet antal tilfælde, dvs. 312 daglige interviews, 24 personlige interviews, både ved 2. og 3. personlige interview, samt i alt 711 observationsskemaer/observation charts.

I forlængelse af de tidligere omtalte overvejelser om uformel læring som læring, der måske ikke opdages af den lærende (Carlinger 2013), og som "måske heller ikke opfattes af deltagerne som noget, der udvikler deres viden og færdigheder" (Undervisningsministeriet, 2013), kunne resultaterne muligvis tyde på, at der har været tale om uformel læring, som de unge ikke efterfølgende er bevidste om. Resultaterne kunne måske også indikere, at de unge, når de først har lært noget, fx sætninger, ord m.v. på et fremmedsprog, ikke længere opfatter dette som betydningsfuldt. En yderligere forklaring kunne være, at de unge i 3. personlige interview mere fokuserer på den overordnede oplevelse af opholdet end på specifikke kategorier, som *kommunikation på fremmedsprog* og lignende.

Kategori 2: Viden om sig selv

Hvad angår kategorien *Viden om sig selv*, er det påfaldende, at der *ikke*, som med *Kommunikation på fremmedsprog*, sker et fald i andelen af unge, der, efter de er kommet hjem, angiver, at de har lært noget. I både 2. og 3. personlige interview svarer 33,3% af de unge, at de har lært noget om sig selv (Petersen, 2014a, s. 24-25).

Ser man nærmere på de kvalitative data, kan det iagttages, at alle unge – især i det 3. personlige interview – i bakspejlet så at sige – reflekterer meget over opholdet på Anholt og over, hvad de selv har fået ud af projektet. Dette gælder i forhold til *egne personlige egenskaber*, men faktisk også i relation til mere *interpersonelle forhold* (ibid., s. 26). En dansk pige siger fx om sig selv:

Det var nyt for mig at være så åben over for andre. Jeg plejer at være meget mere forbeholden, men efter Anholt har jeg været meget mere åben og taler med mange flere forskellige mennesker.

En spansk pige har haft en lignende oplevelse. Hun siger:

Inden jeg rejste til Anholt, troede jeg, at jeg ville være meget stille og genert ... Jeg holdt op med at være genert og begyndte at tale med de fleste andre. Det er aldrig sket for mig før, jeg har aldrig før følt mig sikker nok til at tale med nogen, som jeg først lige har mødt ... om mig selv, om ting, jeg kan lide ...

En portugisisk dreng fortæller, hvordan han har ændret sin forståelse af en af de andre unge:

Det var nyt for mig, at jeg var nødt til at beskæftige mig med x' raseri. Jeg var vred på x, men efter Anholt²⁰ sluttede jeg fred med x. Jeg var vred på x, fordi x altid råbte af alle, men bagefter talte jeg med x, og alt er ok.

Især i de kvalitative personlige interviews giver de unge således udtryk for at have gennemgået en personlig udvikling eller at have lært noget nyt om sig selv.

Kategori 3: Grundlæggende færdigheder

Hvad angår *grundlæggende færdigheder*, minder resultaterne fra de kvantitative dataudtræk om resultaterne fra den første kategori *kommunikation på fremmedsprog*. En meget høj procentdel af de unge (83,3%) svarer i 3. personlige interview nej til, at de har lært nogle grundlæggende færdigheder, sammenlignet med 62,5% i 2. personlige interview. Dette kan muligvis ligesom ved kategorien *kommunikation på fremmedsprog* tyde på, at de unge, efter at de er kommet hjem, enten ikke længere er opmærksomme på, at de har lært noget, eller at de tillægger det mindre betydning. I 2. personlige interview på Anholt nævner de unge, at de har lært fx at lave indisk mad, hvordan man bager brød på en grill, at sætte et tippi-telt op, hvordan man laver mad på et campinggasblus, at gøre rent og at vaske op osv.

Som nævnt har fx Carlinger (2013, s. 36) beskrevet uformel læring som "situationer, hvor den lærende ... måske eller måske ikke engang er opmærksom på, at læringen har fundet sted", og som nævnt ovenfor viser svarene i 3. personlige interview, at dét, de unge har fokus på, efter at de er kommet hjem, mere er de almene indtryk og de store oplevelser, følelser og refleksioner.

Kategori 4: Andre færdigheder

Lidt under halvdelen (46,2%) af de unge svarer i de daglige interviews ja til at have lært *andre færdigheder*. Sammenlignet med de tre forrige kategorier, hvor under en fjerdedel af de unge i de daglige interviews giver udtryk for at have lært noget, er dette en relativt stor andel. Noget tyder på, at de unge i deres svar på bl.a. spørgsmålet i de daglige interviews om "What was new for you today?" fremhæver de nye færdigheder, som de – på selvvalgt frivillig basis – har haft mulighed for at lære: surfing, sejlads, tegning, sløjd, gospelsange, jollesejlads, spydfiskeri m.v. Også *praktikophold* i brugsen, hos den lokale tømrer, på caféen, på kroen, i børnehaven m.v. er del af denne kategori.

Især de kvalitative data illustrerer, hvordan de unge – frem for alt i praktik-situationerne – har afprøvet nye roller og kompetencer. Mange af de unge synes som et resultat heraf at have ændret deres opfattelse af dét at arbejde. I feltnoterne (fra 7. dag på Anholt) kan man læse om følgende to situationer:

En tysk pige fortæller en leder om, hvor glad hun har været for at være med tømreren på arbejde i formiddags. Hun har selv boret en hel masse huller og viser stolt, hvordan det skal gøres. Hun fortæller, at hun skal derned igen om lidt, når hun lige har spist (Hun har skrevet sig på begge job hos tømreren i dag).

En dansk pige fortæller sin kæreste om, hvad hun har lavet i løbet af dagen. Hun siger bl.a.: "Det var sjovt at arbejde på Inn'en [kroen], vi skulle betjene de forskellige borde, og det var rigtig sjovt. Det har jeg aldrig prøvet før – har du?"

Desuden ser det ud til, at de unge, som har været på jobopgaver i forbindelse med deres ophold på Anholt, har udviklet tætte og respektfulde relationer til de lokale beboere²¹. Det kommer fx frem, når de unge i 3. interview svarer på, hvad der har gjort mest indtryk på dem, mens de var på Anholt. Fx svarer en dansk dreng således:

at være sammen med L. [tømreren] og lægge tagpap på. Jeg var overrasket over den tillid, jeg fik. Jeg blev accepteret, selv om jeg ikke kender ham, og selv om jeg ikke vidste, hvad jeg gjorde.

En portugisisk dreng nævner også arbejdet – i hans tilfælde med at bygge en pizzaovn op fra bunden. Han fremhæver dette som det mest særlige i projektet:

... fordi for mig var det en virkelig kompliceret ting. Men vi gjorde det – alene med vores [egne] hænder og vores [eget] arbejde (egen oversættelse fra engelsk).

Mange unge fremhæver altså i 3. personlige interview oplevelser, hvor de har været aktive, gjort noget, har arbejdet og er blevet mødt med tillid fra voksne. De understreger de personlige relationer i jobsituationerne som noget vigtigt, som de husker efter hjemkomsten – i modsætning til deres svar i forbindelse med kategorierne *kommunikation på fremmedsprog* og *grundlæggende færdigheder*, hvor de ikke på samme måde fremhæver personlige relationer.

Som nævnt fremhæver Ainsworth & Eaton (2010) vigtigheden af, at 'learners' kan se den faktiske anvendelse – 'the real-world application' – af det, de har lært, idet dette vil motivere dem til at udvikle deres færdigheder og kompetencer. De unges udsagn, efter at de er kommet hjem fra Anholt, synes at underbygge dette. De aktiviteter og frem for alt de 'levede erfaringer', eller 'real-world' oplevelserne, som praktikmulighederne har givet de udsatte unge, ser ud til at have inspireret og udviklet dem.

Kategori 5: Social kompetence

Med hensyn til den femte kategori *social kompetence*, fremviser de kvantitative analyser af de forskellige datasæt udsving, som minder om udsvingene for kategorierne *kommunikation på fremmedsprog* og *grundlæggende færdigheder*, selvom der er forskelle i antal procent. Kun i 14,7% af de unges kodede svar i de daglige interviews giver de udtryk for at have udviklet sig i forhold til sociale kompetencer, og hvordan man begår sig. I 2. personlige interview, der som tidligere omtalt også er gennemført på Anholt, er det imidlertid 50% af de unge, som svarer, at de har udviklet sig. Og som i tilfældet med de andre kategorier kan det iagttages, at procentdelen falder (til 33,3%) i 3. personlige interview, hvor de unge er kommet hjem.

Sammenligner vi med data fra observationsskemaerne, hvor læringskategorien *social kompetence* er kodet som en variabel, kan man iagttage, at observatørernes opfattelse er, at lidt over halvdelen, nemlig 53,4%, af de unge har udviklet sig. Dette svarer nogenlunde til de unges egen opfattelse i 2. personlige interview, hvor 50% mener, at de har udviklet sig (Petersen, 2014a, s. 30).

En af forklaringerne kunne være, at der i de daglige interviews ikke decideret spørges ind til sociale kompetencer, men mere til de unges individuelle oplevelser af dagen, mens nogle af spørgsmålene i det 2. personlige interview spørger ind til de unges oplevelser af samvær med andre – ofte dog tillige i kulturelle termer.

Kategori 6: Iværksætter og initiativ

I kategori 6, *iværksætter og initiativ*, er det næsten udelukkende observatørerne, der mener at kunne iagttage 'iværksætter' hhv 'initiativ' blandt de unge; mere specifikt i 37,7% af observationerne. I de daglige interviews og i 3. personlige interview giver ingen af de unge udtryk for 'iværksætter' eller for at være blevet bedre til at tage initiativ, og i det 2. personlige interview på Anholt giver kun én af de 24 unge udtryk for at være blevet bedre til at tage initiativ. Kategori 6 er som nævnt én af kompetencerne i EU's Youthpass Guide (Youthpass, 2008). Imidlertid synes forståelsen af begrebet 'iværksætter' som det at etablere egen virksomhed at have skygget for begrebet 'initiativ' i såvel de daglige som de personlige interviews. Det forekommer således vanskeligt at udsige noget om denne kategori på baggrund af det foreliggende datamateriale. (Petersen, 2014a, s. 32-33).

Kategori 7: Interkulturel kompetence

I de statistiske analyser af de tre datasæt er der også for kategorien *interkulturel kompetence* variationer i procentdelen af, hvad de unge svarer i hhv. de daglige interviews, i det 2. og 3. personlige interview, samt hvad observatørerne mener.

De personlige interviews er som nævnt udarbejdet med et særligt fokus på at undersøge udviklingen i deltagernes interkulturelle kompetencer i forlængelse af Byrams (2000) definitioner. Her kan det iagttages, at i alt 33,3% af de unge i 2. personlige interview, mens de stadig opholder sig på Anholt, siger, at de har lært noget om andre kulturer. I modsætning til, hvad der ellers har været tilfældet, fremhæver *flere* (41,7%), og ikke færre, af de unge imidlertid i 3. personlige interview 2-4 uger, efter at de er kommet hjem, at de har lært noget om andre kulturer. Der er for det første sket en stigning i det samlede antal unge, der svarer ja til at have lært noget om andre kulturer, efter at de er kommet hjem. For det andet viser de kvantitative udtræk i kombination med de unges nationalitet, at der er sket en forskydning i forhold til nationalitet og svar i hhv. 2. og 3. personlige interview²².

Kategorien *interkulturel kompetence* er således den eneste af de syv undersøgte kategorier, hvor man i de kvantitative udtræk af 3. personlige interview finder *en stigning i procentdelen* af de unge, som svarer ja, sammenlignet med 2. personlige interview. Noget tyder således på, at især det at have lært sig noget om andre kulturer og andre kulturelle forståelser er noget, der har sat sig som et samlet og blivende indtryk blandt de unge, *efter* at de er kommet hjem.

De kvalitative data fremviser flere interessante situationer og indblik i interkulturelle læreprocesser. Fx italesætter flere af de unge, mens de stadig opholder sig på Anholt, forskellige former for vanskeligheder i den interkulturelle kommunikation og i omgangen med unge fra andre lande. Fx siger en af de unge følgende:

Det var let for mig at bo og være sammen med andre unge fra Spanien, Italien og Danmark, men det var ikke så let at være sammen med dem fra Østrig og Tyskland, fordi flere af dem var så 'mærkelige'...

Imidlertid ser det ud til, at de fleste unge udvikler sig, modnes og ser anderledes på kulturelle – og personlige – vanskeligheder, efter at de er kommet hjem. Dette gælder også for ovenstående unge kvinde, der i 3. personlige interview nuancerer sin forståelse betydeligt:

I begyndelsen syntes jeg, at nogle af dem var arrogante... Det var en følelse, jeg havde, da jeg mødte dem først. Men i løbet af den tid, vi tilbragte sammen, talte jeg med dem, og det dér første indtryk var slet ikke rigtigt, for så havde jeg jo ikke kunnet være blevet venner med dem ...

Jeg boede sammen med dem i to uger, det føltes, som om jeg havde kendt dem hele mit liv. Sådan en følelse får man ikke særlig tit i sit liv ...

Det ser således ud til at være gennemgående i de unges kommentarer, at dét at møde og tale med andre unge fra andre lande er spændende – men til tider altså også krævende.

Interessante er også andre refleksioner blandt de unge, hvor de fremhæver, at de næsten har 'glemt' de kulturelle forskelle og begynder at se meget mere på de andre unge som venner og mennesker, snarere end som nogle fra andre lande og kulturer. På spørgsmålet, om noget er forandret efter Anholt, svarer fx en af pigerne, efter at hun er kommet hjem:

Det var meget mere personligt end 'kultur-orienteret'. Jeg endte med at fokusere på mennesker, snarere end på kultur.

De unges overordnede indtryk af Anholt-projektet

Deltagernes overordnede indtryk af projektet udtrykkes bl.a. af en ung østrigsk deltager, som i Østrig var droppet ud af grundskolen. I 3. personlige interview sagde han om Anholt-projektet:

Det var stort, fordi vi kunne tage ansvar for os selv og træffe egne beslutninger uden at blive kritiseret af voksne.

Hvordan ser livet ud for udvalgte unge deltagere efter Anholt-projektet?

Nogle af deltagerne i projektet er, som omtalt under gennemgangen af dataindsamlingen, fulgt efter afslutningen af Anholt-projektet.

Tre måneder efter afslutningen af Anholt-projektet

To af de unge danske deltagere i Anholt-projektet er blevet fulgt særligt indgående (Christiansen & Hansen, 2013). Begge (N, en dreng, 15 år gammel, og X, en pige, også 15 år) har af forskellige årsager forladt folkeskolen i 7. klasse og er startet på en ungdomsskole.

Med afsæt i undersøgelser af samtlige datakilder i projektet konkluderer Christiansen & Hansen i efteråret 2013, at det

er ... blevet klart, at en intervention som Anholt-projektet ..., der giver unge mennesker ansvar og fokuserer på uformel læring, har haft en kortvarig positiv effekt, i det mindste i N og X's tilfælde (Christiansen & Hansen, 2013, s. 27)

Imidlertid konkluderer Christiansen & Hansen samtidig om N, at

... selv om interventionen har haft en positiv effekt på N, kan vi ikke ud fra analyserne konkludere, om N har et ønske om at være motiveret til at tage ansvar for sin egen læring, som [det] var formålet med interventionen. (ibid., s. 27)

X har, efter deltagelsen i Anholt-projektet, ifølge Christiansen & Hansen udviklet sig på forskellig vis. For det første er hun blevet mere åben for at prøve nye ting, og for det andet er hun generelt blevet mere udadvendt. Christiansen & Hansen (2013) skriver:

Af analysen kan det udledes, at den uformelle læring i Anholt-projektet har påvirket X's motivation for uddannelse. Selvom X før projektet havde en intention om at starte på VUC, har erfaringerne fra Anholt-projektet givet hende mod og styrke til at ændre uddannelse og til at ville arbejde med mennesker. (ibid., s. 27)

Ifølge Christiansen & Hansen er der således foregået en positiv forandring i både N og X's liv som følge af deltagelsen i Anholt-projektet (Christiansen & Hansen, 2013).

2014: 1 år og 3 måneder efter Anholt-projektet

I forbindelse med premieren på dokumentarfilmen *The Anholt-project* (Tv2oj Tema, 2014) på en lokal dansk tv-station er N, X og to andre danske deltagere i Anholt-projektet blevet interviewet i november 2014.

N fortæller i november 2014, at han er vendt tilbage til det formelle uddannelsessystem (VUC) og er i gang med en 10. klasse i faget dansk. Tilsyneladende har N således fastholdt en motivation for at tage ansvar for sin egen uddannelse og realiseret den, til trods for de forbehold, Christiansen & Hansen (2013) tager et år tidligere.

Også X bliver interviewet og er i efteråret 2014 i færd med at uddanne sig til social- og sundhedsassistent, en uddannelse der tager omkring tre år. X synes således lidt mere end et år efter afslutningen af Anholt-projektet, som påpeget i citatet ovenfor af Christensen & Hansen (2013), at have holdt fast i og også at have gennemført sit ønske om at ændre uddannelsesvalg.

N og X's enkeltstående cases er 'fortællinger' om uddannelsesmæssige mønstre hos to af deltagerne i Anholt-projektet. Fra at have forladt det formelle uddannelsessystem i 7. klasse i folkeskolen er begge – efter at have deltaget i Anholt-projektet med de alternative pædagogiske interventionsformer – vendt tilbage til det formelle uddannelsessystem, nemlig hhv. 10. klasse og en social- og sundhedsuddannelse. En tredje dansk deltager, som også forlod folkeskolen i 7. klasse og deltog i Anholt-projektet, er i efteråret 2014 startet i en 10. klasse (interview i Tv2oj Tema, 2014).

Tilsvarende fortællinger berettes i foråret/sommeren 2014 om tre af de østrigske unge, som ligeledes deltog i projektet (se Longin, 2014). Om den ene af de unge, A, der havde forladt grundskolen af personlige og sociale grunde, fortælles det, at han i begyndelsen af opholdet på Anholt var tilbageholdende, sky og genert. På Anholt var A især optaget af at være i praktik på kroen og i caféen på øen. Longin skriver i sommeren 2014 om A:

A's udvikling i løbet af projektet var synlig og blev dokumenteret. Tre måneder [efter Anholt-projektet] startede A i lære som kok ... Seks måneder senere går det godt for A på hans læreplads ... og han regner med at afslutte sin læreplads og blive kok i 2015 (Longin, 2014, s. 86, egen oversættelse).

I sommeren 2015 er A blevet færdig med sin kokkeuddannelse i Østrig (Petersen, 2015). Også to af de øvrige deltagere fra Østrig rapporteres af projektpartnerne at

have gennemgået en betydelig personlig og social udvikling (Longin, 2014). Det samme er tilfældet med unge fra de øvrige europæiske lande (Pozo, 2014). Imidlertid beretter projektpartnerne fra Østrig i 2015, at den ene af de fire østrigske deltagere i Anholt 2013 projektet, fortsat har store udfordringer (Petersen, 2015).

I forlængelse af Ainsworth & Eaton (2010) tyder resultaterne fra følgeforskningen samlet set imidlertid på, at de unges deltagelse i Anholt-projektet og de alternative pædagogiske interventionsformer har medvirket til, at de ved hjælp af bl.a. projektets uformelle 'real-world application', er blevet mere "tilbøjelige til at ville fortsætte med at udvikle deres færdigheder og kompetencer" inden for det formelle uddannelsessystem (Ainsworth & Eaton, 2010, s. 36, egen oversættelse).

4. Diskussion

Analyserne af de kvantitative udtræk af de tre datasæt udviser ikke i nogen af de undersøgte kategorier over 50% positive svar på spørgsmålet, om udvikling har fundet sted, og i flere endog mindre. Da der er foretaget en anonymisering i de kvantitative data, er det ud fra de kvantitative kørsler ikke muligt at afgøre, hvorvidt det er de samme unge, som på tværs af kategorier beretter, at de har "lært noget" eller, at de *ikke* har lært noget. Undersøgelserne af interkulturel kompetence, hvori nationalitet er et parameter, har dog eksplicit vist, at dette ikke er tilfældet. Her er det iagttaget, at *forskellige* unge i hhv. 2. og 3. personlige interview giver udtryk for, at de har lært noget om andre kulturer og sig selv. De kvalitative undersøgelser, herunder feltobservationerne og frem for alt de unges svar i det 3. personlige interview, der er foretaget, efter at de er vendt hjem efter Anholt-projektet, tegner et billede af, at samtlige unge har reflekteret meget over deres oplevelser på Anholt.

Ser man derfor overordnet på resultaterne af undersøgelserne af de alternative pædagogiske interventionsformer i Anholt-projektet, herunder 'afkoblingen' af de unge fra deres vante omgivelser, såvel fysisk som virtuelt, og etableringen af ydre 'strukturerende' rammer for uformel/ikke-formel læring med indbygget selvbestemmelse, ser det således ud til, at alle de deltagende unge giver udtryk for at have fået meget ud af opholdet på Anholt og har udviklet sig.

Det billede, der især tegner sig, er, at de unge ser ud til

- at have fået *mere tillid* både til sig selv og til andre, bl.a. ved at have følt sig set og værdsat
- at have etableret tillidsfulde *relationer til voksne og til hinanden*
- i højere grad at have *taget ansvar* for sig selv og andre.

De unge har fået mulighed for selv at vælge til og fra og har, som den østrigske dreng, der er citeret tidligere i artiklen, oplevet, at det har været "stort", fordi de har lært at "kunne tage ansvar" for sig selv og "træffe egne beslutninger uden at blive kritiseret af voksne".

De unge har skullet relatere til unge fra forskellige andre lande og baggrunde og har opnået kulturel forståelse. De har gennemgået kriser og stiftet bekendtskab med en række forskellige aktivitetsformer og praktikmuligheder. De har selv skullet klare de daglige fornødenheder i 14 dage.

Projektets alternative rammer ser således – med afsæt i analyser af de kvantitative udtræk og frem for alt af de kvalitative data – ud til at have bidraget til at udvikle de *unges almene, personlige og sociale kompetencer*. Med henvisning til de opfølgende interview med de østrigske og danske unge i årene umiddelbart efter projektperiodens udløb, kan man anføre, at de unges modstandsdygtighed og resiliens (Luthar, 2006) ser ud til at være blevet udviklet på en sådan måde, at flere af de udsatte unge efterfølgende har formået at vende tilbage til det formelle uddannelsessystem, sådan som projektpartnerne intentioner var.

Forestillingen og forventningerne blandt projektpartnerne har på baggrund af teorier om uformel læring som nævnt været, at dét, at de unge i praksis på egen krop oplever og udsættes for at klare hverdagen og samtidig får tilbudt aktivitets- og praktikmuligheder, vil få dem til at have lyst til at lære mere selv. Forventninger, der med en nyere økonomisk teori muligvis kunne omtales som 'nudging' (Thaler & Sunstein, 2009).

Som forskningsresultaterne har illustreret, synes projektpartnerne forventninger på mange måder at være blevet opfyldt. Anholt-projektet har bidraget til, at flere af de udsatte unge *både har fået udviklet deres almene, sociale og personlige kompetencer, er blevet reintegreret i et uddannelsessystem og selvstændigt har taget beslutninger om deres egne fremtidige uddannelses- og jobønsker*.

Var det uformel læring?

Spørgsmålet er, om der i Anholt-projektet var tale om uformel læring, jf. diskussionerne om formel, ikke-formel og uformel læring tidligere i denne artikel.

Hvis vi ser på Livingstone's (2001) definition af uformel læring, dvs., at den foregår uden eksplicit og eksternt formulerede læringsmål og læreplaner og uden for regi af uddannelsesinstitutioner, kan man anføre, at der i Anholt-projektet foregik uformel læring. Når vi ser på understregningen af, at uformel læring ofte er kendetegnet ved, at de lærende ikke selv er bevidste om, at der er foregået læring (Carlinger, 2013; Undervisningsministeriet, 2013), synes undersøgelserne af de syv variable (med interkulturel kompetence som en undtagelse) at bekræfte,

at de unge ikke er opmærksomme på, at de har lært noget efter at de er kommet hjem. Som nævnt er Ainsworth & Eatons (2010) tese, at de lærende, når de i forbindelse med uformel læring selv kan se den faktiske anvendelse – 'real-world application' – af det lærte, efterfølgende vil være tilbøjelige til at ville fortsætte med at udvikle deres færdigheder og kompetencer. Også dette synes resultaterne fra Anholt-projektet at underbygge.

Imidlertid kan der sættes spørgsmålstegn ved, om det i Anholt-projektet var de unge selv, der "kontrollerede læringsmålene" og bestemte "nogle eller alle kombinationer af processen, placering, formål og indhold", sådan som det ifølge både Cofer (2000) og Carlinger (2013, s. 5) er karakteristisk for uformel læring. Det kan måske tværtimod påpeges, at de unge netop ikke selv bestemte hverken placering, formål eller indhold i Anholt-projektet. Dette var udelukkende projektpartnerens valg (se Syddjurs Ungdomsskole, 2012). Man kan endog hævde, at der var tale om en *stærk ekstern styring* og planlægning af projektets ydre rammer, placering, formål og indhold. *Inden for* disse eksternt styrede rammer, blev der så omvendt givet de unge *frie rammer* til at agere, bestemme og tage stilling til, hvorvidt de ville deltage i aktiviteter og jobmuligheder eller ej. Altså en fri, selvstændig deltagerstyring inden for de fastsatte ydre rammer.

Med teorierne om nudging²³ (Thaler & Sunstein, 2009) kan man måske diskutere, om der netop ikke af de voksne projektpartnere var tilrettelagt et forløb, som så at sige sigtede på 'ikke-bevidst' at styre de unge hen imod de valg, de voksne ønskede, at de skulle foretage: nemlig at deltage i aktiviteter, praktikmuligheder m.v. med henblik på at tage ansvar og på egen hånd 'melde sig aktivt ind' i uformelle læreprocesser. Forventningen var, at dette *ville kunne medføre*, at de utilpassede unge ville vende tilbage til det formelle uddannelsessystem.

Således blev der hver aften holdt aftenmøder, hvorpå den efterfølgende dags forskellige aktiviteter og jobmuligheder blev introduceret for de unge som valgmuligheder. Dét, at der blev gjort opmærksom på aktiviteterne, og at de med henvisning til tidligere pilotprojekters tilsvarende aktiviteter blev italesat som "spændende" og "sjove", kunne i sig selv være udtryk for, at de unge så at sige blev 'nudged' til selv at ønske at ville deltage i aktiviteterne.

Der var således blandt projektpartnerne forventninger til, at de valgte alternative pædagogiske interventionsformer netop ville have den effekt, at udsatte unge ville begynde at tage ansvar for sig selv og dermed i bedste fald ville kunne vende tilbage til det formelle uddannelsessystem. Den *bevidste* planlægning af afsondret-hed og situationer, hvor der kunne foregå uformel læring, var netop hovedidéen i

projektet, jf. projektbeskrivelsen (Lind, 2014; Syddjurs Ungdomsskole, 2012). Der var ikke tale om faglige læringsmål, men om en forventning om, at social ansvarlighed gennem frihed og selvbestemmelse, netop ville medføre ansvarlighed og efterfølgende interesse blandt de unge for at foretage selvstændige uddannelses- og jobvalg. Man kunne således i forlængelse af nudging-teoriene hævde, at der var tale om en form for 'styret' uformel/ikke-formel læring og 'regulering' af de udsatte unges ønsker og behov.

Som resultaterne illustrerer, synes de alternative pædagogiske interventionsformer med styret uformel læring ikke desto mindre at have haft en betydelig effekt på de udsatte unge, som deltog i Anholt-projektet.

Kan de alternative pædagogiske interventionsformer implementeres i det formelle uddannelsessystem med henblik på at integrere utilpassede unge?

Planlagte alternative pædagogiske interventionsformer forekommer at kunne implementeres også i det formelle uddannelsessystem i forlængelse af bl.a. folkeskolereformen fra 2014, fx i den nyindførte, såkaldt "understøttende undervisning" (Undervisningsministeriet, 2015). Om denne undervisning hedder det, at den skal have

et bredere sigte, som eksempelvis opgaver, der skal styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. (ibid.)

Sandsynligvis må der på de enkelte skoler og institutioner diskuteres, tilrettelægges og planlægges ydre rammer og strukturer grundigt og længe, sådan som det også har været tilfældet i Anholt-projektet (se Lind, 2014; Pozo, 2014). En række elementer og principper i de bagvedliggende pædagogiske overvejelser i Anholt-projektet synes imidlertid at kunne operationaliseres og overføres også til det formelle uddannelsessystem²⁴. Det kunne fx være tanker om

- fysisk og virtuel afsondrethed med samtidig strukturering af ydre rammer, der giver de unge frihed til at foretage egne valg
- etablering af reelle praktikmuligheder i lokalmiljøet, hvor udsatte unge og unge generelt tages alvorligt
- etablering af tætte, frivillige relationer til voksne
- aktiviteter, som muliggør udvikling af de udsatte unges sociale, menneskelige og personlige kompetencer, som det var tilfældet på Anholt.

Forslagene fra den tidligere omtalte Faure-rapport fra UNESCO (Platt, 1973, s. 10-11), som projektpartnerne henviser til, synes således fortsat at inspirere.

Nogle af erfaringerne fra Anholt-projektet og lignende projekter kunne dog tyde på, at det tillige kunne være hensigtsmæssigt at gentænke og videreudvikle de tidlige tanker om sammenkobling af uformelle og formelle læreprocesser i takt med stigende faglige krav, tests m.v. som følge af ændrede uddannelsespolitiske mål.

Resultaterne fra følgeforskningen peger i retning af, at flere udsatte unge ved hjælp af nytænkende alternative pædagogiske interventionsformer som Anholt-projektet ville kunne inkluderes og reintegreres i det formelle uddannelsessystem. Fremtidige projekter og forskning vil kunne bidrage med at afdække dette.

Noter

- 1 Begrebet udsatte og sårbare unge anvendes i denne artikel bredt i forlængelse af bl.a. Nielsen, Wellejus & Madsen (2013) og Thorsteinnson & Jensen (2010) om både udadreagerende unge og "unge med en psykisk lidelse og psykiatrisk diagnose, men også [om] unge der kan have andre former for psykosociale problemer, f.eks. generelle trivselsproblemer, tristhed, ensomhed, selvværdsproblemer, misbrugsproblemer, opvækstproblemer, problemer i familien og relationelle problemer" (Nielsen, Wellejus & Madsen, 2013, s. 8).
- 2 Børn og unge, der i Danmark forlader grundskolen før afsluttende eksamen, kan fra 7. klasse overføres til ungdomsskoler (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015).
- 3 I anglo-amerikansk terminologi benyttes ofte betegnelsen 'drop-out' for frafald og 're-engagement' for fastholdelsesfaktorer (se fx Wang & Degol, 2014).
- 4 Projektet var som omtalt et opfølgingsprojekt på de tidligere gennemførte pilotprojekter i hhv. 2010 (gennemført i Tyskland) og 2011 (gennemført på Anholt), se Schröder & Lind (2012).
- 5 De unge fra Danmark havde fx alle forladt grundskolen i 6. klasse og var overflyttet til en ungdomsskole.
- 6 De unge fik i grupper udleveret et dankort, som de kunne bruge til indkøb i øens butikker. De fik at vide, at der på dankortet var, hvad der svarede til 10 euro pr. person pr. dag. De skulle imidlertid selv holde styr på deres økonomi (se Lind, 2014; Petersen, 2014b).
- 7 Forskningsspørgsmålene er udarbejdet i samarbejde mellem projektpartnerne og forskeren (se Petersen, 2014a).
- 8 Hvor intet andet er angivet, er oversættelser foretaget af forfatteren.
- 9 Observations- og refleksionsskemaerne, som var udarbejdet af Schroeder & Lind (2012), blev udfyldt af de pædagogiske medarbejdere, der deltog i Anholt-projektet. I observationsskemaerne blev observatørerne bedt om at beskrive situationen, de iagttog, og de involverede deltagere, samtidig med at de blev bedt om at kategorisere situationen i forlængelse af EU's Youthpass Guide's (Youthpass, 2008, s. 20) opstilling af otte hovedkompetencer: (1) Learning to learn; (2) Communication in mother tongue (3) Communication in foreign languages; (4) Basic competence in science and technology (5) Digital competence; (6) Social and civic competence; (7) Entrepreneurship/sense of initiative (8) Cultural awareness and expression.
- 10 Spørgsmålene i de daglige interviews var: 1. *Please tell me what happened to you today (if you took place in any activity, please tell me about it)* 2. *What was new for you today?* 3. *Think of any normal situation today (preparing the meal, washing the dishes, shopping etc. (was there anything worth to be mentioned?))* 4. *Did you learn something today?* 5. *What helped you feel good today?* 6. *What made you feel not so good today?* 7. *Did you have enough time to stay by yourself?* (Schroeder & Lind, 2012).
- 11 Da der i 2013 kun blev udfyldt omkring 30 refleksionsskemaer, er disse udgået af det samlede datagrundlag, og kun de gennemførte feltnoter er inddraget (se note 13).

- 12 Fra hvert af de seks europæiske lande deltog to pædagoger, som arbejdede i partnerorganisationerne.
- 13 Tre kandidatstuderende fra DPU (tidligere Institut for Uddannelse og Pædagogik), Aarhus Universitet, blev tilknyttet projektet og gennemførte feltobservationer og nedskrev feltnoter dagligt i hele perioden (se Petersen, 2014a).
- 14 De daglige interviews foregik på deltagernes modersmål, og blev gennemført, nedskrevet og oversat til engelsk af pædagogerne.
- 15 De personlige interviews blev gennemført på deltagernes modersmål og nedskrevet og oversat til engelsk af pædagogerne.
- 16 Disse undersøgelser blev gennemført af to af de tre DPU-studerende.
- 17 Deltagerne blev interviewet af forfatteren.
- 18 De otte kompetencer er oplistet i note 9 ovenfor og indgik som nævnt som en del af observationsskemaerne (Youthpass, 2008, s. 20).
- 19 Youthpass (2008) kategori 1. *Learning to learn* er i Anholt-projektet omsat i variablerne 2. *Viden om sig selv*, 3. *Grundlæggende færdigheder* og 4. *Andre færdigheder*. Youthpass kategori 2. *Communication in mother tongue* er udeladt. Youthpass kategori 3. *Communication in foreign languages* svarer til Anholt-projektets variabel 1 *Kommunikation på fremmedsprog*. Youthpass kategorierne 4 *Basic competence in science and technology* og 5. *Digital competence* er udeladt, da der dels var fokus på sociale kompetencer og da det dels som nævnt ikke var tilladt at anvende internet, mobil og anden teknologi i Anholt-projektet. Youthpass kategori 6. *Social and civic competence* svarer til Anholt-projektets variabel 5. *Social kompetence*, mens Youthpass kategori 7 *Entrepreneurship/sense of initiative* svarer til variabel 6. *Iværksætter og initiativ*. Endelig modsvarer Youthpass kategori 8. *Cultural awareness and expression* Anholt-projektets variabel nr. 7. *Interkulturel kompetence* (Youthpass, 2008, s. 20).
- 20 De unge var sammen i Danmark én ekstra dag, efter at de kom fra øen Anholt.
- 21 I kategori 4 - andre færdigheder – er kodningen foretaget i relation til jobopgaver. De kvalitative analyser indikerer imidlertid, at de unges viden om sig selv (kategori 2) og sociale kompetencer (kategori 5) udvikles igennem jobopgaverne.
- 22 I 2. personlige interview, mens de er på Anholt, svarer fx 80% af de danske unge, at de ikke har lært noget om andre kulturer, mens denne procentdel i 3. personlige interview falder til 60%. Til sammenligning svarer 100% af de italienske unge i 2. personlige interview, at de ikke har lært noget, mens denne procentdel falder til 33% i 3. personlige interview.
- 23 Teorierne om 'nudging' forudsætter en forståelse af relativt 'irrationelle individer', der igennem guidning ubevidst vil foretage optimale og gavnlige (for samfundet) valg; dvs., at ved særligt design af sociale (og økonomiske) systemer kan man så at sige 'puffe' mennesker til at vælge på måder som er gavnlige og hensigtsmæssige (se Thaler & Sunstein, 2009).
- 24 Det hedder fx om den understøttende undervisning, at den "vil kunne varetages af både lærere, pædagoger og personale med andre relevante kvalifikationer" (Undervisningsministeriet, 2015).

Referencer

- Ainsworth, H.L. & Eaton S.E. (2010). *Formel, non-formal, and informal learning in science*. Lokaliseret 10. december 2014 på <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf>
- Andersen, F.Ø. (2015). Inklusion af marginaliserede drenge. Følgforskning til drengesakademiet. *CURSIV*, (17), 219-240. København: DPU, Aarhus Universitet.

- Biesta, G.** (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 27(1), 1-22.
- Biesta, G.** (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder Co: Paradigm.
- Biesta, G.** (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 537-542.
- Blommaert, J. & Jie, D.** (2010). *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L.** (red.). (2010). *Kvalitative metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Byram, M.** (1995). Acquiring Intercultural Competence. A review of learning Theories. I: L. Sercu (red), *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe: Vol 1*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Byram, M.** (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.** (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching, *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M.** (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carlinger, S.** (2013). How Have Concepts of Informal Learning Developed Over Time? *Performance Improvement*, 52(3), 5-11. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pfi.21330/epdf>
- Christiansen, T.D. & Hansen, S.S.** (2013). *Cases fra Anholt 2013*. (Upubliceret opgave. Modul D, Pædagogisk psykologisk viden i praksis, Kandidatuddannelsen i Pædagogisk Psykologi). Aarhus: Institut for Uddannelse & Pædagogik, Aarhus Universitet
- Cofer, D.** (2000). *Informal Workplace Learning. Practice Application Brief No. 10*. U.S. Department of Education: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Conlon, T.J.** (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 283-295.
- Doll, J.J., Eslami, Z. & Walters, L.** (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports. *Sage Open*, October-December 2013, 1-15 DOI: DOI: 10.1177/2158244013503834

- European Commission.** [2013]. *Recognition of Prior Non-Formal and Informal Learning in Higher Education*. [s.l.]: Euridice Overview. Lokaliseret 1. januar 2014 på <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/focus-on/152.pdf>
- European Commission.** [2015]. Youth in Action Programme. Lokaliseret 18. maj 2015 på http://eacea.ec.europa.eu/youth/index_en.php
- Hastrup, K.** (2003). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzel.
- Hastrup, K.** (2004). *Kultur – det fleksible fællesskab*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Knowles, M.S.** (1950). *Informal Adult Education*. New York: Association Press.
- Lind, A.S.** (2014). The Educational Framework. Period. I: K.B. Petersen (red), *The Anholt Project 2013. Book* (s. 13-22). Aarhus: Aarhus University, Department of Education, Denmark.
- Livingstone, D.W.** (2001). Adults' informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research: New approaches for lifelong learning (NALL). *Working Paper 21*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Lokaliseret 3. november 2015 på https://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Livingstone_2001.pdf
- Livingstone, D.W.** (2006). Informal Learning. Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. I: Z. Bekerman, N.C. Burbules & D. Silberman-Keller, D. (eds), *Learning in Places. The informal Education Reader* (s. 203-229). New York: Peter Lang.
- Longin, A.** (2014). Cases from Anholt. I: K.B. Petersen, K.B. (red), *The Anholt Project 2013. Book* (s. 83-91). Aarhus: Aarhus University, Department of Education.
- Luthar, S.S.** (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. I: D. Cicchetti & D.J. Cohen (red), *Developmental Psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (2. udgave) (s. 739-795). Hoboken, NJ, US: Wiley & Sons Inc.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling** (2015). *Ungdomskolen*. Lokaliseret 17. november 2015 på <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Anden-uddannelse-og-undervisning/Ungdomsskolen>
- Nielsen, J.C., Wellejus, L. & Madsen, A.L.** (2013). *Tilbud til psykisk sårbare unge i Nordjylland*. København: Institut for Uddannelse & Pædagogik, Aarhus Universitet.
- OECD.** (2014 [19962014]). *Skills beyond School. Recognition of Non-formal and Informal Learning*. Lokaliseret 10. oktober 2014 på <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.

- Petersen, K.B.** (2010). *Kulturteori og kulturpædagogik: indblik – dansk som andet-sprog*. Aarhus: Vistoft Mølle.
- Petersen, K.B.** (2014a). *Uformel og interkulturel læring blandt unge europæere. Anholt 2013. Forskningsrapport*. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse & Pædagogik.
- Petersen, K.B.** (red). (2014b). *The Anholt Project 2013. Book*. Aarhus: Aarhus University, Department of Education, Denmark.
- Petersen, K.B.** (2015). Anholt II – 2013. Youth exchange. Informal and Intercultural Learning. Research. Presentation at the University of the Balearic Islands, October 23rd. *Step in: Informal is normal. Seminar. October 20th-25th, 2015*, Mallorca. (Unpublished). Retrieved from Cooperacio.uib.cat/Transparencia/Arxiu-noticies/Seminari-Step-in-Informal-is-Normal-Els.cid412092
- Platt, W.J.** (1973). *The Faure report. A Turning Point in Educational Planning*. Paris: UNESCO, Department of Planning and Financing of Education.
- Pozo, T.** (2014). Practical Advises. I: K.B. Petersen (red), *The Anholt Project 2013. Book* (s. 97-122) Aarhus: Aarhus University, Department of Education.
- Rasmussen, M.S.** (2015). Passion som katalysator for inklusion og engagement? *CURSIV*, (17), 293-311. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Regeringen.** (2011). *Regeringsgrundlag. Et Danmark, der står sammen*. Lokaliseret 10. december 2014 på <http://uvm.dk/I-fokus/95-procent-maalsaetning>
- Robinson, K.** (October 2010). *Changing education paradigms*. Lokaliseret 3. november 2015 på https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- SALTO-Youth.** (2012). *Recognition of youth work and non-formal and informal learning within the field of youth. Current European developments*. Lokaliseret 10. januar 2014 på <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2722/3%20Overview%20of%20recognition%20policy%20developments%20Dec%202012.pdf> (retrieved, January 10th 2014).
- Schroeder, K. & Lind, A.S.** (red). (2012). *The Anholt project: The informal island adventure that makes young people grow*. Denmark: Syddjurs Ungdomsskole. Lokaliseret 3. november 2013 på <https://informalnormal.files.wordpress.com/2012/04/anholt-book1.pdf>
- Sørensen, C.** (2008). PISA-2006: Hvad nyt? *Samfundsøkonomen*, 6, 20-25.
- Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T.M.** (red). (2013). *Unge motivation og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Syddjurs Ungdomsskole.** (2012). *Application for 'Anholt 2013 – Part II' for EU programme 'Youth in Action'*. (Upubliceret ansøgning).
- Thaler, R.H. & Sunstein, C.R.** (2009). *Nudge: improving decisions about health, wealth and happiness*. London: Penguin.

- Thorsteinsson, H.G. & Jensen, B.M.** (2010). *"Jeg kommer ikke i dag" – om støtte af sårbare unge i uddannelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Tv2ojTema.** (2014). *Eksperimentet på Anholt*. Lokaliseret 1. december 2014 på http://www.tv2oj.dk/arkiv/2014/11/16?video_id=52717&autoplay=1
- Undervisningsministeriet.** (2013). *Undervisningsministeriet - Definitioner på formel, ikke-formel og uformel læring*. Lokaliseret 23. november 2013 på <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Tvaergaaende/2009/Uddannelse%20for%20baredygtig%20udvikling/Indledning.aspx>
- Undervisningsministeriet.** (2015). *En længere og mere varieret skoledag. Understøttende undervisning*. Lokaliseret 3. marts 2015 på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning>
- Vifin** (2013). *Metodenotat vedr. Anholt projektet 2013*. Upubliceret.
- Wang, M.T. & Degol, J.** (2014). Staying engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137-143.
- Youthpass – Making the most of your learning. Youthpass guide.** (2008). Education and Culture. Youth in action. Bonn: SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre. Lokaliseret 1. januar 2014 på <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-64/Youthpass%20Guide%202018-10-2011.pdf>

English summary

Inclusion of Maladjusted and Vulnerable Young People: The Anholt Project and Alternative Approaches to Educational Intervention

In recent years an increased focus has been evidenced on introducing informal and non-formal learning environments for learners at primary and secondary school levels as means of re-engaging in particular school-leavers, drop-outs and disadvantaged learners in the formal educational system. Based on empirical data and research from an European project "Anholt 2013", aiming at empowering disadvantaged and disengaged young European school-leavers, and at motivating them to take responsibility for their own need for education, this article sets out to introduce research findings, and to discuss whether informal and non-formal learning environments should be considered in primary and secondary schooling.

Keywords: informal learning, non-formal learning, formal learning, disadvantaged learners, disengaged students, teacher education.

Inklusionspædagogik – et didaktisk grundvilkår på VUC

– En undersøgelse af hvordan VUC-lærere oplever og håndterer diversiteten

Af Lea Lund

Resumé

Inklusion er et af voksenuddannelsescentrenes (VUC) opdrag på institutionsniveau og bliver dermed en del af klasserummenes DNA. Artiklen belyser – med bidrag fra et empirisk studie – hvordan lærere på VUC håndterer og oplever den påtvungne inklusionssatte ramme. Artiklen illustrerer, hvordan VUC's klasserum fordrer konstant undervisningsdifferentiering og metodevariation, hvor lærerne påtager sig divergerende roller i bestræbelserne på at opfylde de mange behov. Men artiklen peger også på, at lærerne oplever dilemmaer manifesteret som afmagtsfølelser i et klasserum med voksne myndige borgere, der – i forlængelse af uddannelsernes bekendtgørelser – bør føres ud af deres selvforskyldte umyndighed.

Nøgleord: inklusion, voksenpædagogik, voksendidaktik, uhomogene klasserum, VUC.

VUC – den inkluderende uddannelsesinstitution

VUC-skolerne er en betydningsfuld medspiller i realiseringen af regeringens samlede beskæftigelses- og uddannelsesplan¹ og udgør en nøgleposition i

målsætningen om en stadigt bedre uddannet og mere arbejdsdygtig befolkning.² VUC-skolernes rolle er at bygge bro mellem de almenkvalificerende uddannelses tilbud,³ arbejdsmarkedet samt videre uddannelse. VUC skal endvidere bidrage til at sikre et fundament af grundlæggende kompetencer for den voksne del af befolkningen (DAMWAD, 2011; VUC, 2014b).

I VUC's opdrag er indlejret et krav om at rumme en stor spredning i befolkningen: de uddannelsesfremmede, de to-sprogede, de ordblinde, de fagligt svage, de unge under 30 år, der søger kontanthjælp, samt de fagligt stærke, interesserede og ambitiøse kursister. Diversiteten er således en præmis for VUC-skolernes eksistens, hvilket stiller krav om inklusion på såvel institutionelt niveau som på undervisningsniveau. I denne artikel redegør jeg for, hvordan jeg forstår VUC-lærernes inklusionsopgave.⁴

VUC-lærere opererer under inklusionsfestsatte rammer

VUC's første inklusionspræmis: Kursistgruppens diversitet

Traditionelt set har VUC-skolerne altid optaget kursister med forskellige baggrunde og forudsætninger for uddannelse. Tidligere var kursisterne oftest deltidsstuderende, og en stor del var uddannelsesfremmede og hovedsageligt både modne, motiverede samt forholdsvist målrettede. I dag er en større andel unge voksne, fuldtidskursister med mange forskellige motiver, ambitions- og læringsniveauer. Denne nye gruppe giver lærerne større udfordringer end tidligere (DAMWAD, 2011, 2013; EVA, 2005b, 2005c, 2013; VUC, 2014b).⁵ Skolernes nye målgruppe understreges yderligere ved tiltag som erhvervsuddannelsesreformen⁶ og kontanthjælpsreformen,⁷ der vil medvirke til, at VUC må inkludere endnu mere i bredden.

Vi ser således, at der stilles krav til VUC om at spænde bredt, hvilket grundlæggende er en inklusionsopgave på institutionelt niveau, men som også bliver en inklusionsopgave, som den enkelte lærer må påtage sig. Som vi skal se, afspejler de rammer, lærerne opererer under imidlertid endnu en inklusionspræmis i form af uddannelsernes brede formålsbeskrivelser.

VUC's anden inklusionspræmis: Uddannelsernes brede formål

Jeg tager afsæt i, at VUC's almenkvalificerende uddannelser (hf-toårig, hf-enkeltfag, avu)⁸ bygger på hensigten om dannelse og myndiggørelse af det hele menneske. Uddannelserne har et alment formål, som ikke peger hen mod et specifikt fagområde eller erhverv. Bekendtgørelserne lægger vægt på idealet om demokrati, åndsfrihed og personlig myndighed. Jf. stk. 4 i *Bekendtgørelse om uddannelsen til toårig hf (Hf-bekendtgørelsen)*. I stk. 4 hedder det, at "uddannelsen

skal have et dannelsesperspektiv med vægt på kursisternes udvikling af personlig myndighed" (UVM), 2013a, kap. 1, §1 stk. 4). Ligeledes gælder samme vægtning på avu, jf. stk. 3 i *Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven)*. Af stk. 3 fremgår det, at "undervisningen bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (UVM, 2013c, kap. 1, §1, stk. 3).

Det brede formål med de tre uddannelsers bekendtgørelser⁹ lægger sig op ad den tyske didaktiktradition, dvs. den åndsvidenskabelige hermeneutiske tradition samt kritisk teori (Klafki, 2001).¹⁰ Dette kommer bl.a. til udtryk i *Hf-bekendtgørelsen*, der fremhæver "at kursisterne tilegner sig almindelig dannelse" (UVM, 2013a, kap. 1, §1 stk. 2), og i pointeringen af, at "uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på kursisternes udvikling af personlig myndighed ... Uddannelsen skal tillige udvikle kursisternes kreative og innovative evner og deres kritiske sans" (ibid., kap. 1, §1, stk. 4). Endvidere skal uddannelsen som helhed

forberede kursisterne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og kursets hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Kursisterne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund ... (ibid., kap. 1, §1 stk. 5)

Ifølge *Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne (Hf-enkeltfagsbekendtgørelsen)*, har hf-enkeltfag som formål, at "... voksne kursister opnår almindelig dannelse" (UVM, 2013b, kap. 1, §1 stk. 2), kursisterne skal tillige opnå "... forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund ... [samt] ... udvikle kursisternes ... kritiske sans og deres ansvarlighed ..." (ibid., kap. 1, §1 stk. 4). Også avu-uddannelsernes basisfag har et alment dannende formål, hvor kursisterne ifølge *avu-loven* skal styrke "... deres kritiske sans" (UVM, 2013c, §1 stk. 2), og undervisningen skal bygge på og tilrettelægges med hensigt på at styrke "... åndsfrihed, ligeværd og demokrati. ... aktiv medvirken i et demokratisk samfund" (§1 stk. 3).

Vi ser her, at uddannelserne har et dobbelt formål – dels et formalt sigte og dels et materiale sigte¹¹ – og idet undervisningen foregår ud fra et kritisk og dannelsesorienteret perspektiv, må også læringsperspektivet favne bredere end blot (fag)fagligt. Dannelsens formål udgør ikke et slutteligt målbart resultat, men stræber derimod efter opnåelsen af myndighed, hvor processen bl.a. består i udviklingen af selvstændighed samt evnen til at stille kritiske spørgsmål. Her består undervisningens opgave i at kvalificere den sunde fornuft, dette udmøntet i målet om emancipation i form af evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.¹²

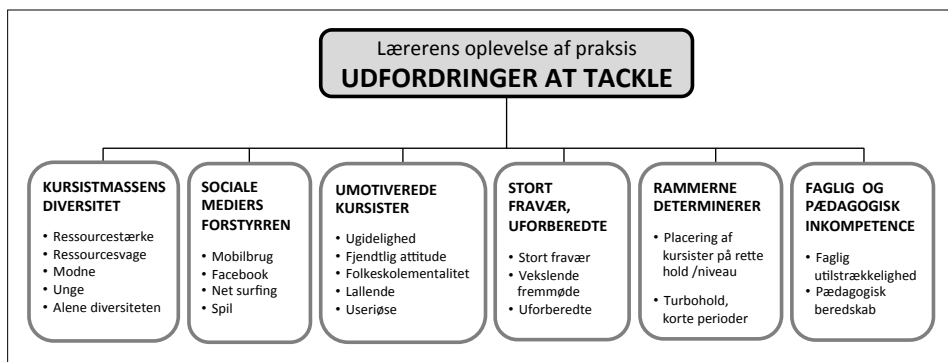
Ser vi på bekendtgørelsernes inddragelse af fagene,¹³ er fokus på det faglige indhold (den materiale dimension) tæt knyttet til form og metode (den formale dimension). Også de enkelte fagbeskrivelser er bundet op på uddannelsernes dobbelte formål.¹⁴ Denne synergi mellem material og formal dannelse er tæt forbundet med VUC's kerneopgave bestående af uddannelsesstilbud, der afsluttes med en almen kompetencegivende eksamen. Formålene for uddannelserne vidner om, at undervisningen skal føre frem mod demokratisk dannelse af det hele menneske i en synergi med fagenes kernestof. VUC-skolernes opdrag rummer, som første præmis beskrevet ovenfor, et krav om at inkludere en bred gruppe af kursister. Endvidere opererer lærerne under et krav om at tilbyde (ud)dannelse af bred karakter til snart sagt alle typer kursister (jf. diversiteten). Begge forhold definerer jeg som lærerens påtvungne *inklusionspræmisser*.

I det følgende belyses, hvorledes lærerne i mit datamateriale oplever og håndterer klasserummenes mangfoldighed inden for de påtvungne inklusionspræmisser. Eksempler er hentet fra et dybdegående kvalitativt fænomenologisk inspireret studie af 10 VUC-lærere (Lund, 2015).¹⁵ Af pladshensyn præsenteres en sammenfatning af lærernes erfaringer oversigtsmæssigt i figurer.¹⁶

Inklusion som didaktisk grundvilkår

Lærernes oplevelse af praksis

Figur 1 opridses, hvorledes alle lærerne oplever et væld af udfordringer omhandlende forskellige forhold, som udtryk for de rammesatte inklusionspræmisser, de arbejder under.



Figur 1

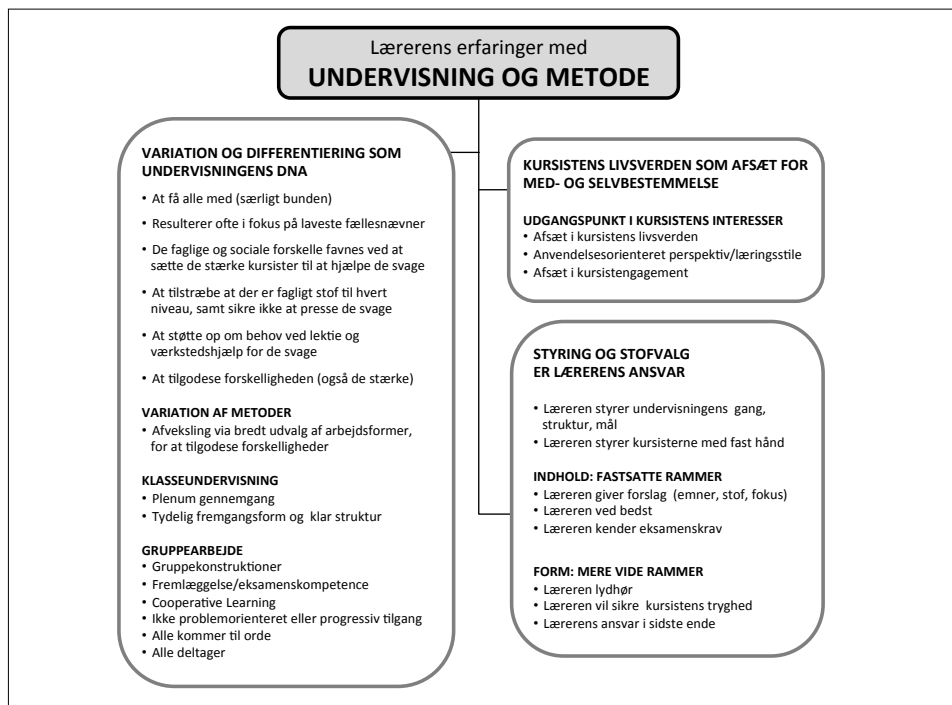
Figur 1 sammenfatter, hvordan lærerne oplever, at klasserummet giver mange udfordringer. De første forhold vedrører *kursistmassens diversitet* samt dét, at kursisterne gør brug af de *sociale medier* uden relevans for undervisningen. Yderligere forhold er, at kursisterne opleves som *umotiverede*, og at undervisningen

lider under manglende kontinuitet grundet kursisternes *høje fravær*, samt næsten konsekvent *uforberejdede kursister* i alle klasserum. Dertil kommer endnu en udfordring som handler om, at *rammerne* for hvilke kursister, der kan deltage på de forskellige hold på de mest frugtbare tidspunkter, er determinerende for, hvordan lærerne kan udføre deres undervisning. Endelig oplever lærerne egen *faglig og pædagogisk inkompetence*, især i forhold til socialt udsatte grupper og diversiteten på ét hold.

På trods af disse mange udfordringer er det i den empiriske undersøgelse afdækket, at lærerne udviser stor rummelighed og interesse i at hjælpe (Lund, 2015). Alle lærerne forsøger at finde løsninger, så kursisterne kan deltage. Det kan være den enlige mor, som får lov at medbringe sit barn til undervisningen, eller kursisten som læreren sørger for bliver vækket om morgenen. Når vi i næste afsnit ser nærmere på, hvorledes lærerne udfører deres undervisning, da fremstår udfordringerne i figur 1 som et grundvilkår, lærerne forsøger at tage daglige didaktiske hensyn til og styring over.

Lærernes inklusionspædagogiske undervisningstilgang- og metode

Figur 2 sammenfatter lærernes erfaringer og kommenteres herefter.



Figur 2

Variation og differentiering som undervisningens DNA

Lærerne oplever som nævnt en del udfordringer, de skal tackle som en del af undervisningen, og her bliver det tydeligt, hvordan *rammerne determinerer* (jf. figur 1) lærernes muligheder for at undervise målgruppen bedst muligt, hvilket kommer i spil nu i figur 2, hvor vi ser, at lærerne oplever *variation og differentiering* som en nødvendighed. Udfordringerne ses ved, at der i det samme klasserum kan findes kursister, som burde deltage på andre faglige niveauer, men af administrative årsager ikke er placeret på de rette hold.¹⁷

Lærerne forsøger at tilgodese forskelligheden. De forsøger at se og vurdere den enkelte kursists nærmeste udviklingszone eksempelvis via lektiehjælp til de svage, og samtidigt tilstræber de at udfordre de fagligt stærke kursister. Lærerne oplever dog, at niveauet ofte foregår på bekostning af de kursister, der stiler efter en videregående uddannelse. En hf-lærer udtrykker, at det "praktisk talt er umuligt" både at udfordre de stærke og samtidigt sørge for at sigte så lavt, så det hele ikke ryger hen over hovedet på den store gruppe, der ikke har et tilstrækkeligt fagligt niveau (Lund, 2015).

Undervisningen afspejler en tilgang, jeg vil navngive som *inklusionspædagogisk*, idet lærerne konstant forsøger at rumme diversiteten. Inklusionspædagogikken kommer imidlertid særligt til syne ved det udprægede hensyn til *kursistens livsverden* og bærer præg af en tilgang, der læner sig op af den erfaringspædagogiske tradition.

Kursistens livsverden som afsæt for med- og selvbestemmelse

Mit datamateriale viser, at lærerne tilstræber at tage metodisk afsæt i uddannelsernes opgave: At danne til selvstændighed og kritisk deltagelse gennem afsæt i den lærendes erfaringshorisont.

Lærernes handlinger og intentioner tilstræber at tage afsæt i det, de kalder kursistens "livsverden", og metodisk tilstræber de at tage afsæt i kursistens "genkendelige virkelighed" ved at "gribe hverdagen" og gøre undervisningens til tider abstrakte pensum "hverdagsagtigt". Læreren tager afsæt i kursisternes forskellighed og udtrykker, at stoffet "skal serveres på en anden måde" og derved gøres mere anvendelsesorienteret. Den inklusionspædagogiske tilgang kommer også til syne i lærernes anerkendelse af den enkelte. I praksis italesætter en geografilærer sin anerkendelse af en kursist, der er tidligere "svinebonde", og som derved kan levere fagindsigt omkring jordbundskvalitet og bibringe det teoretiske i faget nogle praktiske realiteter omkring svinebesætningers konsekvenser.

Det er karakteristisk for VUC-lærerne, at de konsekvent varierer undervisningsformerne. Lærernes begrundelser går på, at de vil undgå, at kursisterne

keder sig, i særdeleshed de yngre. Men et andet argument for varierende undervisningsformer og høj differentieringsgrad handler om, at lærerne sigter mod at tage udgangspunkt i den enkelte kursist. Lærernes opmærksomhed på *kursistens livsverden som afsæt for med- og selvbestemmelse* viser sig ved, at de lader kursisterne få (en vis) indflydelse for herved at sikre, at der netop tages højde for den enkeltes læringsstil, faglige niveau og interesse, i relation til form og (delvist) indhold. Omend lærerne udtrykker, at de opfatter det som lærerens ansvar at sikre, at lektionen forløber succesfuldt.

Styring og stofvalg er lærerens ansvar

Lærerne udtrykker, at de er særdeles lydhøre overfor, hvordan kursisterne ønsker at arbejde med stoffet. Som udgangspunkt tvinges ingen kursister til at arbejde på en facon, de ikke ønsker; dog mener lærerne alligevel, at det i sidste ende er lærerens ansvar, og læreren der ved, hvad der er bedst for holdet som helhed, hvorfor læreren ikke lader selvbestemmelsen råde frit. For eksempel flytter læreren på sensitiv vis rundt på kursisterne, hvis gruppesamarbejder ikke fungerer, og til tider gøres der kort proces, hvor kursisterne "tvangsinddeles", som en lærer kalder det.

Mens det i de to ovenstående afsnit (jf. de to første bokse i figur 2) kan ses, at lærerne forsøger at trække på den erfaringspædagogiske tradition, blandt andet ved at inddrage kursisternes erfaringer, opfatter lærerne det imidlertid som deres ansvar at styre klasserummet med fast hånd, fordi de kender vejen bedre end kursisterne (jf. sidste boks i figur 2).

På *den ene side* er der altså plads til kursisternes medbestemmelse. Her afspejles idealet om udvikling af selvstændighed, personlig myndighed og kritisk sans. Lærerne fremstår således her som erfaringspædagoger og med et bredt dannelses-afsæt. Men på *den anden side* tillader lærerne kun, at kursistens medbestemmelse sker inden for stramt fastsatte rammer i relation til eksamensbekendtgørelser og fagbeskrivelserne, dvs. at det er læreren, der giver forslagene til emner og indholdsstof. Lærernes fokus på det faglige (materiale) indhold er forbundet med den ene del af uddannelsernes brede formål, hvor almindannelse ideelt set bør ske i synergi med fagenes kernefaglighed, udmøntet i en alment kompetencegivende eksamen. Men der opstår her et sammenstød qua lærerens divergerende intentioner og adfærd, som er svært forenelige, når læreren inviterer til kursisternes (pseudo-) medbestemmelse inden for en fastsat stramt styrende ramme.

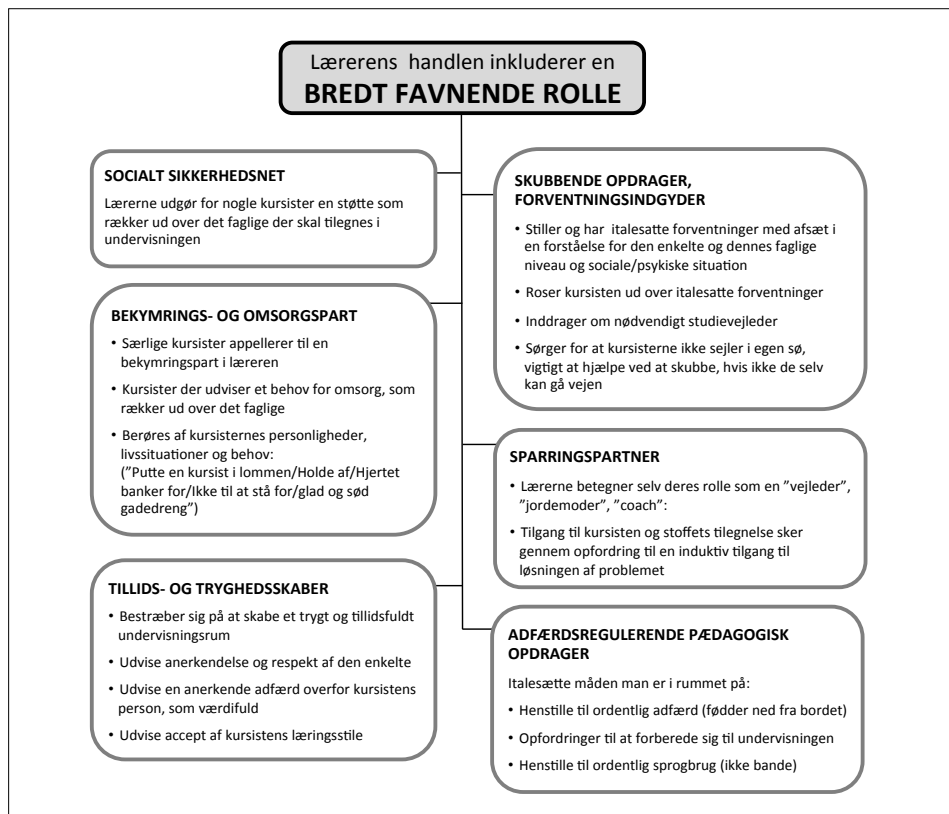
Opsummerende ser vi, at lærernes undervisningstilgang kan defineres som *inklusionspædagogisk*, hvilket indebærer, at de tilstræber at imødekomme diversiteten, alle kursisters interesser og behov, via differentiering af stoffets sværhedsgrad og

via variation af undervisningsmetoder. Vi ser, at forskelligheden i klasserummet er allestedsnærværende og håndteres som et grundvilkår. Men selvom lærerne tager afsæt i kursistens erfaringer, ser vi også, at lærerne tager styring og ansvar for indhold og (til dels) for form for at sikre indholdsdimensionen qua fagenes eksamensbestemmelser, jf. arven fra den kritisk konstruktive didaktik, hvor vi ikke kan have en undervisning uden et indhold.

Når vi, som nedenfor, ser på lærernes praksis i et lærerrolleperspektiv, indtager lærerne i forlængelse heraf dels en *støttende-skubbende* rolle, som fremstår udpræget erfaringsorienteret grænsende til det terapeutiske, og dels en *rammesættende* rolle i form af en formynderisk autoritativ adfærd. Paradoksalt, da det strider imod den erfaringspædagogiske arv og det brede dannelsesafsæt, lærerne læner sig op af.

Lærernes rolle(r) favner bredt

Figur 3 opridser, hvordan lærernes roller er bredt favnende i det mangfoldige klasserum.



Figur 3

Lærerne udgør en del af et *socialt sikkerhedsnet*, noget langt fra alle, der frekventerer VUC, besidder. Det handler om kursistens sociale og psykiske ve og vel såvel inden for uddannelsesinstitutionen som udenfor. Det kan fx indebære, at lærerne inddrager studievejleder og socialrådgiver samt formidler kontakt til sociale myndigheder.

Denne form for social sikkerhedsnetaktør er tæt forbundet med, at læreren påtager sig en *bekymrings- og omsorgsrolle*. Lærerne berøres af kursisternes personligheder, livssituationer og behov og handler på en bekymring for, om kursisterne kan klare sig. Som en hf-lærer udtrykker det: "... vi havde bare alle sammen [lærerne] lyst til at putte hende [kursisten] i lommen ...".

Lærernes omsorgshensyn afspejles også i deres rolle som *tillids- og tryghedsskaber*. Lærerne bestræber sig på at skabe et rum, der emmer af tryghed og tillid i form af anerkendelse og respekt for den enkelte. Særligt eksplicit er de omkring at udvise en adfærd, der tilkendegiver, at kursisten har værdi, blandt andet i accept af kursistens læringsstile, alder og livssituation. En avu-lærer bruger i den forbindelse det, hun kalder sit "mor-gen" over for dansk som andetsprogskursisterne, fordi hun mener, de er en hårdt ramt gruppe, der har brug for hendes "omsorg".

Netop denne omsorgsdimension beskrevet i de ovenstående tre lærerroller (venstre side af figur 3) nærmer sig et perspektiv, som voksenlærerforskeren Daniel Pratt (1992, s. 214) benævner *nurturing conception – facilitating personal agency*, og almenlærer Lotte Rahbek Schou benævner *terapeut* (2012, s. 208). Her i denne rolle indgår ikke så meget fokus på sagen og stoffet, men snarere samværet mellem den lærende og læreren, hvor læreren sætter den lærende over faget. Opgaven er ikke at formidle en viden med en på forhånd defineret struktur, men at sikre en relevans for den lærende, der tager udgangspunkt i den lærendes psykologiske forudsætninger for herved at gøde jorden for en potentiel selvudvikling.

Ser vi derefter på højre side af figur 3, fremgår det, at lærerne desuden agerer som *skubbende opdrager og forventningsindgyder* i form af italesatte forventninger. I den enkelte undervisningssituation roser lærerne kursisterne som en del af det at have eksplicite forventninger. De gør det på en facon, som skal hjælpe kursisten fremad i en retning, som kursisten måske ikke selv ville gå. En engelsklærer på avu beskriver, at hun påtager sig rollen som "skubbende", da hun presser en kursist til at præsentere en planche på engelsk for hele holdet, fordi "... hvis jeg ikke skubber dem, så synes jeg, at dagen er spildt ...".

Når lærerne her forsøger at føre kursisten i retningen af selvstændig virksomhed, kan det også ses i sammenhæng med deres rolle som *sparringspartner*. En rolle der afspejler, hvorledes lærerne forsøger at forvalte det paradoks at føre en anden person fremad i en myndighedsproces (anden boks i højre side, figur

3). Lærerne indbyder kursisterne til selv at danne konstruktioner, hvor den lærende udvikles i kraft af dialogen og egne overvejelser frem for via en docerende fremgang. Lærerne benævner deres roller som "sokratisk jordmoder", "coach" eller "vejleder", hvor de i deres handlinger bestræber sig på at tage afsæt i det, som optager kursisterne i relation til undervisningsemnet og derved inspirere til en proces, hvor kursisterne går vejen selv. Dog er denne vej oftest orienteret mod selvudvikling og ikke udpræget orienteret mod fagenes stoflighed. Med reference til Pratts internationale forskning om voksenundervisere, er der en lighed med mine data. Pratts materiale viser, at voksenlærernes egen opfattelse af deres lærerrolle til tider kan betegnes som en *facilitator* (1992, s. 216).¹⁸

Således fremgår det af de fem første bokse (figur 3), at lærerne bestrider en *bredt favnende* rolle. Heri ligger således dels rollen som den *skubbende opdrager og forventningsindgyder* samt *sparringspartneren*, som begge har et erfaringspædagogisk islæt, og dels den *bekymrings- og omsorgsfulde* rolle samt den *tillids- og tryghedsskabende* rolle.

Hertil kommer ydermere den *adfærdsregulerende* opdragelsesrolle (sidste boks i figur 3), hvor lærerne irettesætter og sanktionerer. De benytter en autoritær formynderisk tilgang i forhold til den gruppe af kursister, der er mindre motiverede for læring (jf. lærerens udfordringer beskrevet i figur 1).

Lærernes adfærdsregulerende opdragelsesrolle afspejles i, at de reagerer irettesættende overfor kursisters adfærd, sprog og arbejdsmoral. Det handler om deres krav om ren og skær ordentlig opførsel à la Emma Gad. Det kan være sproget, der korrigeres, og ikke blot fordi det handler om grammatiske fejl. Det kan være forstyrrende og upassende brug af mobiltelefoner, eller måden kursisterne er i rummet på, der medfører henstillinger fra lærernes side. F.eks. henstillinger om, at "man ikke har fødderne oppe på bordet". Lærerne griber således til adfærdsregulerende opdragelseshandlinger, trods det at det er myndige mennesker, der sidder i rummet.

Denne adfærdsmodificeringsdimension nærmer sig elementer i et perspektiv, som voksenlærerforskeren Pratt (1992, s. 210) benævner *engineering conception – delivering content*, og som almenlærerforskeren Schou benævner *meddeleren* (2012, s. 206). Schou pointerer, at læreren som meddeler oftest fremstår som autoritær og paternalistisk, hvilket i relation til lærerne i mit datamateriale karambolerer med deres ellers udprægede interesse i at agere som facilitator og tilnærmelsesvis som terapeut med dialogen som fremgangsmåde. Det viser sig således at være svært for lærerne at operere under VUC's inklusionspræmisses, dvs. dels diversiteten i kursistgruppen og dels det brede formål med uddannelserne. Lærerne ender ud i at besætte forskellige roller, som trækker i hver sin retning, når de skal omforme inklusionskravene til praksis.

Opsummerende har vi således set, at VUC-lærerne opererer under institutionelle inklusionskrævende rammer, og at de udfører en inklusionspædagogisk tilgang, som kommer til udtryk ved lærernes afsæt i den enkelte samt i lærernes evne til at rumme diversiteten. Lærernes adfærd og intentioner ligger i stort omfang tæt op af erfaringspædagogikken, men samtidigt er lærerne stærkt styrende og rammesættende samt eksplicit adfærdsregulerende pædagogiske opdragere. Vi kan således udlede, at lærernes inklusionspædagogiske tilgang i det mangfoldige VUC-klasserum er udspændt mellem dels en *støttende-skubbende* rolle (de fem første bokse i figur 3) og dels en *rammesættende* i form af en formynderisk tilgang (den sjette og sidste boks i figur 3).

At lærere bestrider forskellige roller i forskellige situationer, tilpasset til forskellige kursisters læringsstile og behov, er ikke i sig selv opsigtsvækkende (Pratt, 1992; Schou, 2012). Bredden og rummeligheden i rollerne understreger, at VUC-lærerne er yderst inklusionspædagogisk orienterede, men samtidig viser mine data, at de oplever det som en svær balancegang.

Inklusionspædagogik er ikke en dans på roser

Voksne som selvstyrende i formelle læringsituationer

Hvordan påvirkes, opleves og håndteres klasserummet, hvis og når det frie uddannelsesvalg ikke altid er en realitet, som det kan ske i VUC's regi, som tværtimod af nogle kursister opleves som et krav om deltagelse, eksempelvis for at opnå sociale ydelser? Autonomi – friheden til at vælge selv, fremfor tvang – udgør et afgørende element inden for voksenpædagogikken.

Voksne, som er lærende i formelle og intentionelle undervisningssituationer, karakteriseres som selvstyrende og selvmotiverede deltagere. *Self-planned learning* og *self-directed learning* har siden Malcolm S. Knowles' udgivelse (1970) været en fast bestanddel af det voksenpædagogiske felt,¹⁹ som trækker på arven fra reformpædagogikken samt humanistisk psykologi²⁰ (Illeris, 2004; Jacobsen, 1993; Lawler & King, 2003; Lawler, 2003; Loeng, 1999; Merriam, Baumgartner & Caffarella, 2007a; Wahlgren, 2010b; Winther-Jensen, 2008). Voksne defineres som ansvarlige og selvstyrende med mulighed for autonomi og friheden til at vælge. Netop friheden rummer et pædagogisk dilemma.

Som allerede Immanuel Kant udtrykte det pædagogiske paradoks,²¹ stilles læreren over for en dobbelt opgave, som i forhold til barnelæreren handler om, at læreren på den ene side skal have sin elev til at tåle en tvang mod vedkommendes frihed, og samtidig på den anden side skal lede eleven i at bruge dennes frihed godt; herved kommer læreren uundgåeligt til at definere den umyndiges gode liv. Denne præmis bliver således ikke mindre – men måske anderledes – for

voksenunderviseren sammenlignet med barnelæreren. Voksenunderviseren må forholde sig til, at den lærende kursist på VUC er myndig, men samtidigt er VUC-uddannelsernes formålsbeskrivelser rettet mod udviklingen af kritisk og selvstændigt tænkende myndige borgere. Og VUC-læreren må ligeledes forholde sig til, at den voksne kan være deltagende under tvang, eller han/hun deltager (muligvis) frivilligt og har dermed mulighed for fravalg. Derfor må graden af selvstyrelse også afhænge af, i hvilken grad læringsituationens kontekst er determinerende for den lærendes mulighed for autonom udfoldelse (jf. fx Pratt, 1988; Wichmann-Hansen, 1999).

Myndighedsperspektiv skaber afmagtsfyldte dilemmaer, når der er modstand

VUC-lærerens brug af sin rolle som autoritet og magtudøver kan – som i mit studie – vise sig at fremtræde gennem kontrol, sanktion eller irettesættelse, og kan føre til lærerens pædagogiske afmagt, hvori et dilemmafyldt pædagogisk vakuum opstår. I mit studie ser vi det, når læreren agerer i form af kursistumyndiggørelse eller irettesættelser, da det strider mod lærerens egen opfattelse af undervisningens integritet, som oftest tager afsæt i den reformpædagogiske tradition og idealet om grader af medbestemmelse.

I studiet af VUC-lærernes praksis beskrives en række af sådanne dilemmafyldte situationer. Fx oplever en erfaren hf-lærer et pædagogisk dilemma i spændingen mellem at ville inkludere og sikre en aktiv deltagelse på den ene side, men samtidigt på den anden side at se sig nødsaget til at udføre sanktioner, og han fremtræder derved som formynderisk. Læreren har oplevet at se sig presset til at sende en modarbejdende kursist ud af undervisningslokalet mod kursistens vilje, og han skriver i sit refleksionsnotat:

Det bedste jeg kunne finde på var at forsøge at disciplinere ('nu prøver vi lige', 'Mikkel nu skal du høre efter'). Det endte med at jeg smed en af de føromtalte fyre ud. Herefter var der ro, ro som på en kirkegård. Operationen lykkedes, men patienten døde ... Jeg følte mig taget på sengen, havde ingen kort at spille udover at vise, hvem der bestemmer på holdet.

På tilsvarende måde beskriver en anden hf-lærer en mislykket situation, der af-føder, at hun føler sig decideret "afmægtig", fordi kursisten agerede mod hendes intentioner om en passende adfærd. Men da læreren ikke bryder sig om at irettesætte, nøjes hun derfor med at lade sig "irritere". Sådanne former for dilemmaer af afmagt afspejles i studiet og vidner om den pædagogiske kompleksitet, læreren oplever som følge af VUC's første inklusionspræmis bestående af kursistgruppens diversitet, som beskrevet indledningsvist i denne artikel.

Studiet viser, at lærerne har et vist råderum i form af deres formelle autoritetsposition. Men selvom læreren, der sender kursisten udenfor, rent faktisk tager ansvar for situationen og handler, så er målet tabt af syne. Lærernes afmagtsoplevelser kan ses som et udtryk for et almenpædagogisk dilemma, idet intentionaliteten i disse alment kompetencegivende uddannelser indebærer, at den lærende bør føres på en måde, som både sikrer, at den lærende går vejen selv, og herved udvikler en selvstændighed, men på samme tid må læreren også give den fornødne støtte, således at den lærende formår at benytte egen dømmekraft.

Inden for det voksenpædagogiske felt træder almenpædagogikkens dilemmaer således også frem; når myndige og til tider tvungne, og deraf ofte umotiverede kursister søges ført – imod deres egen intention. Lærerne stilles over for en dobbelt opgave, når de skal have den lærende til at tåle en tvang mod vedkommendes frihed, og samtidig skal lede kursisten i at bruge dennes frihed godt. I didaktisk optik er pædagogikkens kantianske paradoks yderligere optegnet, når målgruppen er myndig, men ofte dog kun svagt motiveret. Det er især tydeligt i lyset af den anden inklusionspræmis, som italesætter uddannelsernes brede formål på bekendtgørelses- og institutionsniveau, og som udgør VUC-lærernes arbejdsrammer.

Konkluderende bemærkninger

VUC-lærerne opererer under to inklusionspræmisser. Første præmis udgøres af kursistgruppens diversitet, og anden præmis er uddannelsernes brede formål. VUC-lærerne træder for det første hver dag ind i et mangfoldigt klasserum, ikke blot flerkulturelt, men også socio-økonomisk, socio-kulturelt, fagligt og aldersmæssigt. VUC-uddannelserne hf og avu har for det andet et alment dannede formål (synergien mellem formalt og materiale fokus med sigte på kritiske, oplyste, og handledygtige borgere), og heri ligger også et studieforbereende sigte (et materiale sigte, dvs. fagenes og disciplinernes metode bidrager i sig selv).

Undervisningsrummet er underlagt disse grundlæggende inklusionspræmisser, som lærerne håndterer dels via afsæt i kursisternes interesser og dels via en stærkt styrende hånd. Med det brede formål i uddannelserne og med den store diversitet i kursistgruppen bør man nok ikke forvente én bestemt tilgang eller lærerrolle, og som datamaterialet bag artiklen viser, besidder lærerne stor alsidighed, både i kraft af rollernes spændvidde og i kraft af metodevariation og faglig differentiering – hvilket jeg har kaldt en *inklusionspædagogisk tilgang*.

Der anes dog en spænding – en uforløst frustration – hos lærerne. Denne optræder på grund af deres ubehag ved håndhævelsen af sanktioner i håndteringen af de daglige udfordringer. Lærerne ønsker at etablere og støtte et dialogisk

omsorgsorienteret undervisningsrum, og de ønsker ligeledes at fremme kursisternes selvstyrelse blandet andet ved at inddrage kursisternes erfaringer. De læner sig her delvist op af de voksenpædagogiske traditioner med rødder i erfaringspædagogikken samt humanistisk psykologi, men deres tilgang karambolere med, at de på samme tid agerer formynderisk og rammesættende i form af stærk lærerstyring og sanktionshåndhævelse. Lærerne løber i den forstand panden mod en mur, når de agerer omsorgsfulde og opfordrer til dialog og medbestemmelse, men på samme tid er irettesættende og derved umyndiggørende. Undervisningsdifferentieringen og metodevariationen kan ikke bære hele det store projekt alene. Lærerne vil som udgangspunkt gerne have sans for diversiteten og i særdeleshed de unge, men samtidigt overtræder de rammerne for at arbejde erfaringspædagogisk, da de agerer mere som omsorgsfulde terapeuter og på samme tid tyr til sanktions- og irettesættende roller.

Lærernes inklusionspædagogiske tilgang bliver derved demokratisk uklar og oftest udpræget omsorgsorienteret iført samtaleterapiens klæder; tilgangen bliver for lidt orienteret mod at skabe den intentionelle synergi mellem material og formal dannelse, og derved magter lærerne ikke få det klafkiske projekt fuldført. Lærerne bliver ikke dannelsesorienterede erfaringspædagoger, men snarere omsorgsgivere dvs. terapeutiske i deres rolle. En rolle som på sin vis ligger op af den erfaringspædagogiske rolle, men som underkender den faglige del, der netop også tilstræbes med Klafkis perspektiv.

På den måde afmonteres lærernes erfaringspædagogiske og dannelsesorienterede projekt, som ligger i selve opdragelsesaspektet i uddannelsernes bekendtgørelser – at ville føre den lærende frem mod egen myndighed. Lærerne kan således ikke håndtere det kantianske dilemma. De bliver udspændt mellem forskellige modsatrettede roller og til trods for stor metodevariation og faglig differentiering, da kan den kantianske ide ikke udfoldes. Afmagtsfølelsen er således et udtryk for, at lærerne har svært ved at forvalte det erfaringspædagogiske projekt, og VUC's inklusionsfastsatte rammer og inklusionspræmisses bevirker fastlåste situationer, der afføder pædagogiske dilemmaer, som kan føre til handlingslammelse.

Fremadrettet vil jeg pege på et alternativ for VUC-lærernes tilgang. Fremfor en amputeret dialogisk tilgang og en vekslen mellem en omsorgsorienteret og en formynderisk tilgang kunne lærerne med fordel sikre en bedre balancegang ved at være mindre terapeutisk orienteret og mere orienteret mod den dialogiske form, de allerede benytter, men i en mere *maieutisk* tilgang (Schou, 2012, s. 210), en tilgang som Pratt kalder *developmental conception – cultivating the intellect* (1992, s. 232). Denne tilgang har fokus på læreprocessen, hvor indholdet i samspil med dialogen er det tandhjul, lærerne må benytte for at støtte den lærende frem mod et højere niveau af tænkning.

Min pointe er videre, at for at lærerne kan fungere i og håndtere diversiteten i klasserummene, bør de kende til deres eget pædagogiske ståsted og kende til de muligheder, de har for at ændre på praksis, så denne bedre kan samstemmes med klasserummenes diversitet.

Noter

- 1 VUC har altid haft en rolle i arbejdsmarkedspolitikken (Klinkby, 1987, 1993, 2004), aktuelt betonet ved VUC's årsmøde (VUC, 2014a) af daværende undervisningsminister om VUC's rolle. Jf. også den politiske målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse og 50 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse (DAMWAD, 2011, 2013; Finansministeriet, 2006; Regeringen, 2011), hvilket indvirker på VUC's ydelser. Opprioriteringen af VUC er effektureret ved etableringen af Videnscenter for VUC i 2012.
- 2 Jf. eksempelvis omkring VUC's værdier og funktion: Klinkby, 2004, s. 7; omkring VUC's formelle uddannelsesudbud vs. folkeoplysningens nonformelle: Winther-Jensen, 2008, s. 23.
- 3 VUC's almenkvalificerende uddannelser, der er refereret her, består af tre: Højere Forberedelseksamen: hf-toårig og hf-enkeltfag samt Almen Voksen Uddannelse (avu), som består af folkeskolens 9. og 10. klasserfag.
- 4 I denne artikel læner jeg mig i mindre grad op ad en forståelse af inklusionsbegrebet, som det er anvendt i en snævert socialpædagogisk og specialpædagogisk optik (refereret af Tetler (2015) i denne antologi). Jeg anvender i stedet en bred definition af begrebet inklusion, der ikke fokuserer på specifikke elevgrupper, men tværtimod fokuserer på diversitet. Dette ligger i forlængelse af forståelsen af begrebet 'inclusive education' – inkluderende undervisning, ligeledes omtalt i Tetler (2015). Inkluderende undervisning anvendes som udtryk for, at samfundet (og dermed også lærerne) stræber efter større sammenhængskraft i samfundet i en målsætning om at ville håndtere den større elevdiversitet både socialt og kulturelt. Jeg anskuer fænomenet 'inklusion' ud fra en didaktisk ramme, hvor lærerens arbejdsbetingelser udgøres af præmisser, jeg beskriver som inklusionspræmisser, der dels rummer politiske idealer og dels den faktiske praksis.
- 5 VUC oplever et stort frafald til trods for udbredt tilfredshed med undervisningen. En af årsagerne kan muligvis spores i den ændrede kursistprofil (DMA/Research, 2005; EVA, 2005a, 2005b; Klewe, 2002). Grundet kursistgruppens større diversitet anbefaler dels fagforbund (Uddannelsesforbundet, 2013), dels forskning og evaluering (CUBION, 2010; EVA, 2014; Wahlgren, Danneskjold-Samsøe, Hemmingsen & Larson, 2002) at fokusere på lærernes opgaver og didaktiske opkvalificering samt forskningsbaseret indsigt i VUC's forhold. Aktuelle forsknings- og udviklingsarbejder beskriver ikke alene kursistgruppens diversitet (Beck & Paulsen, 2011; Hansen, 2013), men afprøver også nye pædagogiske tilgange (Lund & Wahlgren, 2010; NCK, 2014; NCK, 2015; Wahlgren, 2010a). Desuden er der politisk stor bevågenhed på udfordringerne, institutionens rolle og lærerne i særdeleshed (EVA, 2005b, 2010, 2014; Regeringen_DA_LO, 2014; UVM, 2014a, 2014b).
- 6 EUD-reformen indføres i 2015 (Regeringen, 2014a, 2014b). Dertil kom før dette bl.a. Genopretningspakken og Ungepakkerne I, II, 2009-2010.
- 7 Kontanthjælpsreformen blev indført i 2014 (Beskæftigelsesministeriet, 2013).
- 8 Avu er et tilbud til voksne over 18 om at forbedre deres kundskaber i en række almene fag også under hensyn til unge under 18 med behov som har mulighed for at supplere eller opdatere den almene skoleuddannelse samt aflægge prøver. Hf er et tilbud til dem, der har bestået folkeskolens afgangsprøve. VUC deler den toårige hf-bekendtgørelse med gymnasiet, jf. gymnasireformen (Regeringen, 2003). Avu og fvu har egne bekendtgørelser særskilt fra folkeskolens.
- 9 Som nævnt ovenfor: hf-toårig, hf-enkeltfag og avu.

- 10 Jf. den almindidaktiske tradition som følger Wolfgang Klafkis didaktiske perspektiver (Klafki, 1983). Den personlige udvikling en frisættelse til at være deltager i et aktivt demokrati hvor man vha. fagenes discipliner formår at forholde sig reflekterende til de epokale nøgleproblemstillinger (Klafki, 2001).
- 11 Jf. dannelsesstraditionen, som den er beskrevet af (Klafki, 1983).
- 12 Jf. traditionen som blandt andet defineret af (Klafki, 2001).
- 13 Avu-loven: §1 stk. 2. "Almen voksenuddannelse skal styrke kursisters faglige indsigt, viden og kompetencer samt deres kritiske sans. [Kursisterne skal] ... tilegne sig mundtlige og skriftlige udtryksmåder, der sætter dem i stand til at kommunikere nuanceret og målrettet. ... lære at anvende forskellige arbejdsformer, og deres kreative og innovative evner skal udvikles" (UVM 2013c).
- Hf-enkeltfagsbekendtgørelsen, kap.1. §1. stk. 3: "Kursisterne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale" (UVM, 2013b).
- Hf-bekendtgørelsen, kap. 1: §1 stk. 2: "Formålet med uddannelsen er at forberede kursisterne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig uddannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene" (dvs. kategorial dannelse, gennem samspil) (UVM, 2013a).
- Samt kap. 1, §1 stk. 3: "Kursisterne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og Studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale" (dvs. kategorial dannelse, gennem samspil, dvs. vægtning af dels material og formal dannelse (UVM 2013a)
- 14 I skemaet nedenfor er eksempler på fagenes formålsbeskrivelser. I skemaet vises uddannelsernes dobbelte formål skitseret med eksempler fra dansk og samfundsfag.

Beskrivelserne af fagenes indhold viser, hvordan den alment dannende intentionelitet afspejles i fagenes formål. Fagbeskrivelserne kan ses som udtryk for, hvordan fagene forstås som bidrag til et højere formål og udgør en medspiller i kursisters personlige udvikling, samt et kritisk konstruktivt element i form af fx handlekompetence og kritisk sans, samtidig med at de rummer en logik indeholdt i fagenes struktur – Hvor undervisningens forhold mellem indhold og form dels skal bidrage til en vekslen mellem det studieforberedende og det alment dannende. Med disse påvisninger i dels formålsbestemmelserne for uddannelserne og dels i fagenes formål, bliver det gyldigt at behandle disse VUC-uddannelser ud fra den dannelsesorienterede didaktiske rammesætning.

Uddannelse			
Fag	Hf 2-årig (Hf-bekendtgørelsen, UVM 2013a)	Hf enkeltfag (Hf-enkeltfagsbekendtgørelsen, UVM, 2013b)	Avu (Avu-bekendtgørelsen, UVM, 2009)
Dansk	<p>(dansk a)</p> <p>Fokus på: Formal dannelse vha. fagets kernefaglighed og material dannelse vha. undervisnings tilgange – Et udtryk for kritisk konstruktiv didakik Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I et praksis- og anvendelsesorienteret arbejde med fiktive og ikke-fiktive tekster i alle medier, skærpes kursistens kritisk-analytiske sans for at afdække teksternes betydning.</p> <p>Dermed bidrager faget til både at udvide kursisternes dannelseshorisont og at styrke deres evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og forstå deres indhold og nuancer. Kritisk-analytisk sans og beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer kursistens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.</p>	<p>(dansk c)</p> <p>Fokus på: Fagets kernefaglighed Material dannelse Klassisk dannelse gennem fagenes discipliner Danskfaget bidrager til udviklingen af kursistens formidlingsmæssige kompetencer og kursistens evne til at afdække tekstens betydning</p> <p>Undervisningen har således et praksis- og anvendelsesorienteret fokus, der har til formål at styrke kursistens evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og forstå deres indhold og nuancer.</p> <p>Fokus på: Formal dannelse vha. fagets kernefaglighed og material dannelse vha. undervisningstilgange – Et udtryk for kritisk konstruktiv didakik Beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk, mundtligt såvel som skriftligt, fremmer kursistens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.</p>	<p>(Dansk Basis)</p> <p>Fokus på: Fagets kernefaglighed Material dannelse Klassisk dannelse gennem fagenes discipliner Formålet med danskundervisningen er at styrke kursistens oplevelse af sproget som en kilde til personlig og kulturel udvikling.</p> <p>Kursisten skal i arbejdet med faget opnå viden om og færdigheder i at bruge sproget alsidigt og personligt, nuanceret, korrekt og eksperimenterende i samspil med andre. Kursisten skal blive stadig bedre til at formulere sig bevidst i tale og skrift og til at lytte til og læse forskellige teksttyper med forståelse og personlig tilegnelse.</p> <p>Fokus på: Formal dannelse vha. fagets kernefaglighed og material dannelse vha. undervisningstilgange – Et udtryk for kritisk konstruktiv didakik Undervisningen skal med udviklingen af danskfaglige kompetencer bidrage til at styrke kursistens evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og teksterne og forstå indhold og nuancer og på den måde fremme kursistens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk og globalt orienteret samfund.</p>

Uddannelse			
Fag	Hf 2-årig (Hf-bekendtgørelsen, UVM 2013a)	Hf enkeltfag (Hf-enkeltfagsbekendtgørelsen, UVM, 2013b)	Avu (Avu-bekendtgørelsen, UVM, 2009)
Dansk	(Kultur- og samfundsfagsgruppe)	(C niveau)	(G niveau)
	<p>Fokus på: Formal dannelse vha. fagets kernefaglighed – Et udtryk for kritisk konstruktiv didaktik Undervisningen skal udvikle kursisters selv- og omverdensforståelse og derigennem bidrage til at skabe et fagligt fundament for selvstændig stillingtagen og aktiv deltagelse i et moderne, flerkulturelt og demokratisk samfund</p> <p>Fokus på: Fagets kernefaglighed Material dannelse Kursisterne skal opnå viden om og forståelse af væsentlige elementer i den historiske udvikling, det moderne samfunds kompleksitet og dynamik, forskellige religioner, kulturelle værdier og livsanskuelser.</p> <p>Fokus på: Fagets kernefaglighed Material dannelse – studiekompetence Den sammenhængende indsigt og helhedsforståelse, som kursisterne opnår i arbejdet med fællesfaglige problemformuleringer og ved anvendelsen af begreber, teorier og metoder fra fagene i faggruppen, giver forståelse af sammenhængen mellem fagene i faggruppen og bidrager til at styrke kursisters studiekompetence.</p>	<p>Fokus på: Formal dannelse vha. fagets kernefaglighed – Et udtryk for kritisk konstruktiv didaktik Samfundsfag skal fremme kursisters lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere dem i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen.</p> <p>Fokus på: Formal dannelse vha. fagets kernefaglighed – Et udtryk for kritisk konstruktiv didaktik Endvidere skal undervisningen fremme kursisters selvstændighed og tillid til at kunne tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau. Undervisningen skal give viden om og forståelse af især danske samfundsforhold og den dynamik, der har indflydelse på udviklingen i det moderne samfund.</p> <p>Fokus på: Fagets kernefaglighed Material dannelse Klassisk dannelse gennem fagenes discipliner Kursisterne skal styrke deres studiekompetence gennem arbejdet med empiriske problemstillinger og ved anvendelse af begreber og metoder fra de samfundsvidenskabelige discipliner.</p>	<p>Fokus på: Formal dannelse Et udtryk for kritisk konstruktiv didaktik Formålet med undervisningen er at fremme kursisters lyst og evne til at kunne navigere i demokratiet, orientere sig og deltage i den offentlige debat.</p> <p>Fokus på: Formal dannelse vha. fagets kernefaglighed og material dannelse vha. undervisningstilgange – Et udtryk for kritisk konstruktiv didaktik Undervisningens indhold og arbejdsformer skal bidrage til, at kursisterne forstår sig selv og andre som en del af samfundet, som de både påvirkes af og påvirker, og at de forstår hverdagslivet i et samfundsmæssigt og historisk perspektiv.</p> <p>Fokus på: Formal dannelse Et udtryk for kritisk konstruktiv didaktik Kursisterne skal udvikle kritisk sans, handlekompetencer og et personligt tilegnet værdigrundlag, der styrker deres forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund.</p>

- 15 Fundene angiver mønstre, grundet materialets datamættethed, men ikke statistisk generaliserbarhed. Indsamlingen består af følgende datakilder: åbent spørgeskema i form af lærerens refleksionsnotater over undervisningsoplevelser, semi-struktureret interview på baggrund af refleksionsnotatet, interview på baggrund af observation. Fundene er fremkommet via analytisk meningskondensering (Giorgi, 1985).
- 16 Jeg henviser til hele grundlaget for undersøgelsen i: Lund, 2015. Metodologi, kap. 6, resultaterne særligt kap. 7
- 17 Den store forskel i kursistmassen internt på ét hold går på de to store forskelle mellem de faglige niveauer, som særligt ligger mellem de ressourcestærke og de ressourcetsvage (jf. figur 1). Nuanceret beskrivelse i kap. 7 i Lund, 2015.
- 18 Dette ligger tæt op ad Carl Rogers tilgang (2005).
- 19 Tough bygger på Houles arbejder og studerer self-planned learning, dvs. at voksne lærer som en del af livets informelle dimension, herfra findes Knowles antagelser om selvstyrelse, som sker i takt med at voksne modnes. Til trods for at litteraturen til stadighed diskuterer, om ikke også børn ligesom voksne er selvstyrende i deres læringstilgang, så kan størstedelen af den voksenpædagogiske forskning dog enes om, at voksne anses for at være selvstyrende – per se – i kraft af deres modenhed (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007c).
- 20 Inden for det voksenpædagogiske felt, kan man identificere to bredt anerkendte retninger, nemlig den humanistiske voksenpædagogik (afsæt i Carl Rogers (2005) humanistiske psykologi) og den progressive pædagogik (på dansk erfaringspædagogikken, der har afsæt i John Deweys pragmatisme). Begge retninger er inspirerede af den almene pædagogik, og har overlappende interesser (Brookfield, 1986, 2005; Jarvis, 1992; Knowles, 1970; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007b; Mezirow, 2005). Det er erfaringspædagogikkens grundlæggende forudsætning, at den pædagogiske proces må sammenknyttes med de lærendes erfaringsmæssige forudsætninger. Voksenpædagogerne anskuer som nævnt desuden læreprocessen under hensyn til, at den voksne lærende er selvstyrende, hvilket hviler særligt på humanistisk psykologi samt Deweys undersøgende tilgang.
- 21 (Kant, 2000), som stadig diskuteres og opfattes som relevant i dag (Schou, 2013; von Oettingen, 2001; Winther-Jensen, 1996).

Referencer

- Beck, S. & Paulsen, M.** (2011). Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC. *Gymnasiepædagogik*, 80, 1-280.
- Beskæftigelsesministeriet.** (2013, 28. juni). *Bredt politisk flertal har vedtaget kontanthjælpsreformen*. . Lokaliseret 10. november 2015 på [http://bm.dk/da/Aktuelt/Pressemeddelelser/Arkiv/2013/06/Bredt politisk flertal har vedtaget kontanthjælpsreformen.aspx](http://bm.dk/da/Aktuelt/Pressemeddelelser/Arkiv/2013/06/Bredt_politisk_flertal_har_vedtaget_kontanthjælpsreformen.aspx)
- Brookfield, D.S.** (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, D.S.** (2005). Voksnes kognition som en dimension i livslang læring. I: K. Illeris & S. Berri (red), *Tekster om voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.

- CUBION.** (2010). *REKOMENT – afsluttende evalueringsrapport*. København: CUBION. Lokaliseret den 10. november på <http://www.sosuc.dk/media/90391/rekoment%20slutevaluering.pdf>
- DAMWAD.** (2011). *VUC og 50-procentmålsætningen? En analyse af VUC's rolle som brobyggende til de videregående uddannelser*. København: Udarbejdet af DAMVAD til Lederforeningen for VUC og VUC bestyrelsen.
- DAMWAD.** (2013). *Nye udfordringer for VUC? Fokus på almen voksenuddannelse (AVU)* København: DEA, Lederforeningen for VUC og VUC videnscenter.
- DMA/Research.** (2005). *Evaluering af VUC. VUC-kursister*. København: DMA/Research.
- EVA.** (2005a). *Avu og enkeltfags-hf 2005*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA.** (2005b). *FVU, avu og enkeltfags-hf. Resultater fra EVA's evalueringer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA.** (2005c). *VUC. Avu og enkeltfags-hf*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA.** (2010). *Fastholdelse i uddannelse. Forsøg med mentorstøtte, AOF Nord. Notat*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA.** (2013). *Almen voksenuddannelse – Evaluering af reformen fra 2009*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA.** (2014). *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC. Fokus på avu og hf-enkeltfag*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Finansministeriet.** (2006). *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen Opfølgning på velfærdsaftalen Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring*. København: Finansministeriet.
- Giorgi, A.** (1985). *Sketch of a phenomenological Method*. I: A. Giorgi (red), *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Hansen, D.R.** (2013). Viljen til forandring i tale og handling – et aktionsanalytisk forskningsprojekt på HF og VUC. *Gymnasiepædagogik*, 93, 6-86.
- Illeris, K.** (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Jacobsen, B.** (1993). *Livserfaring*. I: H. Cornelius & K. Schnack (red), *Voksenpædagogisk opslagsbog*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Jarvis, P.** (1992). *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kant, I.** (2000). *Om pædagogik (ori. Über Pädagogik (1984)/Kant's Gesammelte Schriften (1923)*. Aarhus: KLIM.

- Klafki, W.** (1983). Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I: S.E. Nordenbo (red), *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik udvalgte artikler ved S.E.Nordenbo*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Klafki, W.** (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Klewe, L.** (2002). *Frafald fra undervisningen og frafald af prøver på avu og hf-enkeltfag*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Klinkby, E.** (1987). Voksenprofil. *Uddannelse*, 20(4), 199-203.
- Klinkby, E.** (1993). Almen Voksenuddannelse og arbejdsmarkedet. *Uddannelse*, 26(5), 250-252.
- Klinkby, E.** (2004). *Historien om VUC – fra teknisk forberedelse til livslang læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Knowles, M.S.** (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press, 291 Broadway, New York, N.Y
- Lawler, P.A.** (2003). Teachers as Adult Learners: A New Perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98(Summer), 15-22.
- Lawler, P.A. & King, K.P.** (2003). Changes, challenges, and the future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), 83-92.
- Loeng, S.** (1999). Finnes det en voksenpædagogikk? I: C.N. Jensen (red), *Om voksenundervisning: grundlag og pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Lund, L.** (2015). *Læreren verden – almen didaktiske refleksioner over klasserumserfaringer* (Ph.d.-afhandling). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Lund, L. & Wahlgren, B.** (2010). *Cooperative Learning i voksenundervisningen – læring og lærerkompetencer. Midtvejsevaluering af VUC-projektet "Det samarbejdende klasserum"*. NCK.
- Merriam, S.B., Baumgartner, R.S. & Caffarella, L.M.** (2007a). Knowles's Andragogy and Models of Adult Learning by McCluskey, Illeris, and Jarvis I: L.M. Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner (red), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3. udgave). San Francisco: Jossey-Bas.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M.** (2007b). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3. udgave). San Francisco: Jossey-Bas.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M.** (2007c). Self-Directed Learning. I: S.B. Merriam, R.S. Caffarella & L.M. Baumgartner (red), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3. udgave). San Francisco: Jossey-Bas.
- Mezirow, J.** (2005). At lære at tænke som en voksen. I: K. Illeris & S. Berri (red), *Tekster om voksenlæring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- NCK** (2014) *Kulturkurset – to sideløbende udviklingsprojekter i VUC & HF Nordjylland*. NCK. Lokaliseret 10. november på <http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/Kulturkurset.pdf>

- NCK.** (2015). *Nye lærerroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed*. Lokaliseret 10. november 2015 på <http://pure.au.dk/portal/files/87448633/2015.CLII.Evalueringsrapport.Final.pdf>
- Pratt, D.** (1988). Andragogy as a Relational Construct. *Adult Education Quarterly*, 38(3), 160-172.
- Pratt, D.** (1992). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Fla.: Krieger Pub. Co.
- Regeringen.** (2003). *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser* København: Regeringen. Lokaliseret 10. november 2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF12/121207%20Gymnasiereformen.pdf>
- Regeringen.** (2011). *Et danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag, oktober*. [København]: Regeringen.
- Regeringen.** (2014a). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 24. februar 2014*. [København]: Regeringen. Lokaliseret 10. november 2015 på <https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf>
- Regeringen.** (2014b). *Fakta: aftale om reform af erhvervsuddannelserne 2015*. Lokaliseret 10. november 2015 på Lokaliseret 10. november 2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20Faktaark%20EUD.pdf>
- Regeringen_DA_LO.** (2014). *1 mia. kr. til mere og bedre voksen- og efteruddannelse* Lokaliseret 10. november 2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF14/Maj/140507%20Aftaletekst.pdf>
- Rogers, C.** (2005). Mellemmenneskelige relationer og facilitering af læring. I: K. Illeris & S. Berri (red), *Tekster om voksenlæring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Schou, L.R.** (2012). Læreren som mester, som meddeler, som terapeut og som maieutiker. I: C. Madsen (red), *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*. Aarhus: Klim.
- Schou, L.R.** (2013). Dannelsesbegrebet: et tidssvarende begreb? I: M. Pahuus (red), *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tetler, S.** (2015). Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. *CURSIV*, (17), 17-28. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Uddannelsesforbundet.** (2013). *På arbejde som VUC-lærer. En rapport om VUC-læreres arbejdsopgaver og arbejdsvilkår*. København: Uddannelsesforbundet.

- Undervisningsministeriet (UVM)** (2009). *Bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen)*. (BEK nr. 292 af 01/04/2009). Lokaliseret 12. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=123914#B33>
- UVM - Undervisningsministeriet.** (2013a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til toårigt hf (Hf-bekendtgørelsen)*. (BEK nr. 779 af 26/06/2013). Lokaliseret 12. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152579>
- UVM - Undervisningsministeriet.** (2013b). *Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne (Hf-enkeltfagsbekendtgørelsen)*. (BEK nr. 780 af 26/06/2013). Lokaliseret 12. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152583#Kap1>
- UVM - Undervisningsministeriet.** (2013c)sum. *Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven)*. (LBK nr 1073 af 04/09/2013). Lokaliseret 10. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158237>
- UVM - Undervisningsministeriet.** (2014a). *Kommissorium for – Partsudvalget for kompetenceudvikling af lærere på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet*. (Sagsnr.: 016.38R.391). Lokaliseret 10. november 2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Aktuelt/PDF14/140410%20Kommissorium%20partsudvalg%20ungdoms%20og%20voksenudd%20kompetenceudvikling.pdf>
- UVM - Undervisningsministeriet.** (2014b). *Partsudvalget for kompetenceudvikling af lærerne på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet*. (Sagsnr. 016.38R.391). Lokaliseret 10. november 2015 på [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Frie/PDF14/140410 Endelige pejlemaerker Ungdoms og voksenuddannelses-området.ashx](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Frie/PDF14/140410%20Endelige%20pejlemaerker%20Ungdoms%20og%20voksenuddannelsesområdet.ashx)
- von Oettingen, A.** (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.
- VUC.** (2014a). Årsmøde 2014 for VUC: *VUC bygger bro mellem arbejde og uddannelse*. Lokaliseret 10. november 2015 på <http://vuc.dk/om-vuc/aktiviteter/enkelt-begivenhed/begivenhed/14/>
- VUC.** (2014b). *VUC årsrapport 2013*. VUC lederforeningen og VUC bestyrelsesforeningen. København: VUC Sekretariatet? Lokaliseret 10. november 2015 på <http://ipaper.ipapercms.dk/VUC/VUCSekretariatet/VUCraasrapport2013/>
- Wahlgren, B.** (2010a). *Cooperative Learning i voksenundervisningen – læring og lærerkompetencer*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Lokaliseret 10. november 2015 på http://pure.au.dk/portal/files/32862057/CL_rapport_endelig.pdf

- Wahlgren, B.** (2010b). *Voksnes læreprocesser – Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Wahlgren, B., Danneskjold-Samsøe, S., Hemmingsen, L. & Larson, A.** (2002). *Fokus på voksenlæreren: Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning*. [København]: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for Gymnasiale Uddannelser.
- Wichmann-Hansen, G.** (1999). Andragogiske antagelser om selvstyring og ansvarlighed. I: C.N. Jensen (red), *Om voksenundervisning, grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Winther-Jensen, T.** (1996). Dannelsen som et mål i sig selv. I: T. Winther-Jensen (red), *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer*. København: Akademisk Forlag.
- Winther-Jensen, T.** (2008). *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer* (3. udgave). København: Akademisk Forlag.

English summary

Inclusion and Diversity – The Pedagogical Conditions in Adult Education Centers in Denmark

This article focuses on Danish adult education in adult education centers known as VUCs (a Danish abbreviation for Adult Education Centre). VUCs mostly provide education for people who have not been admitted to further education, or who have dropped out of the labor market. VUCs hence, form a link between secondary education and labor market and/or further education. A large number of students drop out of VUCs. The classrooms are characterized by a high degree of heterogeneity. VUCs can be perceived of as highly inclusive institutions.

The purpose of the article is to shed light on this particular field of adult education. Findings from an empirical study of the pedagogical strategies of VUC teachers are presented, showing how teachers handle the diverse classrooms. The analysis indicates that teachers span opposing roles: partly caring, supportive and encouraging, and partly authoritative, sanctioning and controlling leadership. The analysis also reveals that teachers experience an unresolved asymmetric situation, resulting in inappropriate actions due to the use of the authoritative controlling position. The conclusions point out that the actual conditions in which Danish VUC teachers operate are demanding due to the diversity of students. The conclusion also evidence that teachers experience dilemmas and paradoxes, manifested as unresolved tensions.

Keywords: inclusion, adult learning, teacher of adult, andragogic, classroom diversity.

Passion som katalysator for inklusion og engagement?

Af Maj Sofie Rasmussen

Resumé

Denne artikel tager udgangspunkt i en social praksisteoretisk forståelse af inklusion, der er knyttet til elevernes bevægelser mod at blive mere (eller mindre) legitime medlemmer af skolens forskellige læringsfællesskaber og til en følelse af 'belonging'. Med afsæt i et etnografisk inspireret feltarbejde i den svenske NGO og grundskole *Fryshuset*, diskuteres det, om og hvordan læringsrum bygget op omkring elevernes passioner (dans, musik, skating, basket og kunst) kan bidrage til at fremme sådanne bevægelser og skabe større elevengagement. Artiklen peger på, hvordan disse bliver til og udfordres på tværs af læringsrum og (ofte) modsatrettede perspektiver på elevernes deltagelse, læring og (dis)engagement.

Nøgleord: inklusion, passion, elevperspektiver, (dis)engagement, social praksisteori, praksisideologi.

Introduktion

Fryshusets grundskole (Fryshuset s.d.a), der udgør det empiriske grundlag for denne artikel, er en heldagsskole, der kombinerer de mere boglige fag med både fysiske og kreative aktiviteter (passionerne). Skolen, der ligger i et tidligere industriområde i Stockholm, tiltrækker en mangfoldig elevgruppe, der går på tværs af bl.a. faglighed, socioøkonomisk baggrund og etnicitet, og har således erfaring med at håndtere stor diversitet i og uden for klasserummet.

Artiklen bidrager med et perspektiv på inklusion, hvori det handler om, hvordan bedre betingelser for læring, engagement og (mere aktiv) deltagelse kan skabes for alle elever på tværs af køn, positioner og (dis)engagement, og hvor oplevelsen af at høre til og blive accepteret som en del af fællesskabet er centralt. Som følgende afsnit uddyber, har denne forståelse rødder i social praksisteori (Holland & Lave, 2009; Mørck, 2010).

Teoretisk ramme

Artiklen tager i sin forståelse af inklusion afsæt i en social praksisteoretisk ramme (Holland & Lave, 2009; Mørck, 2010), hvori begreber fra hhv. kritisk psykologi (Dreier, 2003; Holzkamp, 1983; Mørck, 2006) og situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991; Nielsen, 2008a) er integreret. Social praksisteori har rødder i en Marxistisk forståelse af 'praxis' (Lave, 2011), i hvilken mennesket forstås ud fra sine handlinger (Bernstein, 1978). 'Praxis' eller praksis er i denne optik således et udtryk for menneskets handlinger og (re)produceres og forandres herigennem – ligesom mennesket (re)produceres og forandres igennem sin situerede deltagelse i historisk, politisk og socialt konstituerede relationer i konkrete praksisser (Dreier, 2008). De historisk/politiske producerede relationer skaber betingelserne for, hvordan personer kan deltage i bestemte praksisser.

I en social praksisteoretisk ramme er fokus dermed særligt rettet mod – i dette tilfælde – elevernes deltagelsesmuligheder (og -begrænsninger) og på, hvordan disse produceres og udfordres i og på tværs af forskellige situerede læringsrum i en skolepraksis, hvor begrebet passion er omdrejningspunkt – dels som det centrale værdigrundlag for Fryshuset som organisation (NGO) og uddannelsesinstitution og dels som de pædagogisk-didaktiske grundsten, som grundskolen er bygget op omkring i form af passioner (dans, basket, musik, skating og kunst). Med inspiration fra Mørck (2014) analyseres elevernes passioner bl.a. ud fra betydningsfulde bevægelser¹ mod eksempelvis at blive *mere* aktivt deltagende i forskellige læringsfællesskaber og *mindre* negativt indstillet over for skolen.

Inklusion forstås således ikke som et endegyldigt mål i sig selv med eksklusion som modpol, men undersøges som processer, der eksisterer på et kontinuum og i relation til forskellige fællesskaber og handlesammenhænge, i stedet for at være et spørgsmål om enten/eller. Processer, der udspiller sig i det komplekse samspil mellem eleverne, lærerne, de forskellige læringsrum og praksisser og er knyttet til elevernes deltagelsesmuligheder, engagement og oplevelse af at høre til. En lignende pointe påpeges i et studie af elevengagement i dansk erhvervsuddannelse (Grønberg, 2013), hvor elevernes engagement og disengagement ligeledes forstås som situerede sammenvævede processer, og hvor inklusion er

et spørgsmål om at blive en del af et socialt fællesskab og er knyttet til en følelse af 'belonging'. Begrebet om 'belonging' er inspireret af hhv. Wenger (2004) og Rabøl Hansen (2011). Hvor Wenger (2004) anvender begrebet i forbindelse med individers tilhørsforhold i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2004) – dvs. fællesskaber, hvori deltagerne har en fælles forståelse af det, de laver, og værdien af det – er Rabøl Hansen optaget af, hvordan elever, der mobber, kan forstås som individer, der stræber efter at høre til i et fællesskab. Således anvendes begrebet til at analysere elevernes rettetheder og bevægelser på tværs af passion og (dis)engagement.

Passion og engagement

Da passion og engagement er gennemgående og tæt forbundne begreber i indeværende artikel, fordrer dette en nærmere begrebsafklaring.

Eksisterende forskning om passion i uddannelsessammenhænge (bl.a. Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010; Vallerand R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Gagne, M., 2003) peger på, at passion er knyttet til en stærk lyst til at deltage i den pågældende aktivitet hele tiden og til en oplevelse af opslugthed eller flow, der får personen til at glemme tid og sted og i nogle tilfælde gør det svært at rette fokus mod og engagere sig i en ny aktivitet eller opgave, når den 'passionerede aktivitet' er ovre (Vallerand R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Gagne, M., 2003: 758)². Det påpeges desuden, at når en aktivitet bliver en passion, er den blevet en del af personens identitet (Ibid.), hvilket – som vi skal se – synes at være tilfældet for særligt skater-drengene og en af dansepigerne. For disse elever er det tydeligt, at passion er et spørgsmål om at *leve* den pågældende aktivitet fuldt ud, at fordybe sig og blive ét med den og ikke mindst være villig til at håndtere de udfordringer, der knytter sig til eksempelvis at lære nye tricks eller dansetrin.

Passion er således et udtryk for en stærk følelse i individet, der kan være med til at bestemme hvordan og i hvilken grad, vi engagerer os i en given aktivitet. Som følgende analyser imidlertid peger på, er det at engagere sig *i* en aktivitet ikke nødvendigvis forbundet med en stærk passion *for* denne, men kan være et spørgsmål om at bibeholde sociale relationer og blive en del af et fællesskab eller leve op til forventninger om 'passioneret deltagelse'.

Begrebet passion anvendes imidlertid i to forskellige sammenhænge i denne artikel. Dels henviser begrebet helt konkret til hhv. aktiviteterne dans, basket, skating, musik og kunst, der i Fryshuset samlet betegnes som elevernes 'passioner'. Og dels bliver begrebet brugt i forbindelse med at 'være passioneret' eller at 'have en passion *for* noget', hvilket ligger indlejret i Fryshusets værdigrundlag og

vision for organisationen generelt (Fryshuset, s.d.b). Begrebet passion fungerer således i sidstnævnte sammenhæng som en form for praksisideologi, dvs. lokalt forankrede strukturer, handle- og tænkemåder (Lave & Wenger, 2004; Mørck, 2006, 2011; Wenger, 2004) i grundskolen, der ikke bare er altomfavnende men også sætter grænserne for, hvornår man er en legitim eller 'passende' deltager i Fryshusets fællesskaber. Denne pointe vil blive udfoldet senere.

Når jeg i artiklens titel "Passion som katalysator for inklusion og engagement?" anvender begrebet passion, ligger denne tvetydighed således implicit heri. Hvorvidt passion kan fungere som katalysator for inklusion og engagement bliver hermed et spørgsmål rettet dels mod skolens organisering af aktiviteter som 'passioner' samt mod de pædagogiske og værdimæssige tanker, der ligger til grund herfor.

Nielsen (in review) og Grønborg (2013) peger på, hvordan eksisterende forskning omkring elevengagement overvejende forbinder engagement med akademiske præstationer og begrebsætter det som en dekontekstualiseret funktion i individet. Hvor engagement opfattes som værdifuldt og noget, vi bør efterstræbe, bliver disengagement – eller ikke-engagement – associeret med manglende akademisk præstation og eksklusion, og den 'disengagerede elev' bliver således gjort til syndebug for sit manglende engagement. I modsætning hertil forsøger denne artikel med et begreb om (dis)engagement at argumentere for, hvordan engagement og disengagement må forstås ikke som hinandens modsætninger, men derimod som sammenvævede situerede processer, der er knyttet til elevens daglige livsførelse (Nielsen, in review).

Metode

De empiriske eksempler, der danner grundlaget for indeværende artikel, er blevet til på baggrund af et kvalitativt feltstudie i Fryshusets grundskole inspireret af dansk/tysk praksisforskning (bl.a. Holzkamp, 2005; Mørck, 2003, 2006; Nissen, 2000). Forfatteren har over tre perioder i hhv. 2014 og 2015 (i alt 8 uger) foretaget semi-strukturerede interviews med 12 elever fra 9. klasse, observationer i to 9. klasser på tværs af fag og passioner og gennem uformelle samtaler med elever, lærere og skolens rektor. Interviewtransskriptioner og feltnoter er gennemlæst af flere omgange og organiseret i temaer. Centralt for denne artikel er temaer omkring deltagelse, engagement og fællesskab, som har vist sig at være betydningsfulde i relation til elevernes perspektiver på, hvad det vil sige at 'blive til' som og være elev i Fryshusets grundskole.

På samme måde som læring undersøges fra de lærendes perspektiv inden for social praksisteori (Lave, 2011), vil processer og bevægelser i Fryshusets praksisser

blive undersøgt og analyseret med afsæt i elevernes perspektiver på muligheder for (engageret) legitim deltagelse (Lave & Wenger, 1991) samt passionernes betydning i denne sammenhæng.

Artiklen er bygget op omkring tre temaer, der hver især har vist sig at være betydningsfulde i relation til elevernes muligheder og begrænsninger for deltagelse, til 'belonging' og social selvforståelse samt (dis)engagement. Temaerne, der præsenteres gennem empiriske eksempler, giver et indblik i elevernes levede (skole)erfaringer i og på tværs af forskellige læringsrum- og fællesskaber, og danner således baggrund for de efterfølgende afsnit, hvori passion som hhv. praksisideologi og katalysator for (dis)engagement diskuteres.

Inden vi bevæger os videre til temaerne, følger en kort præsentation af artiklens empiriske baggrund, Fryshuset.

Fryshuset

Fryshuset har som organisation eksisteret i godt 30 år og blev i sin tid etableret af Anders Carlberg i samarbejde med KFUM. Det værdimæssige grundlag er bygget på en overbevisning om, at hvis unge mennesker får mulighed for at beskæftige sig med det, de brænder for – deres passioner – vil de kunne skabe forandring og udvikling for sig selv og for samfundet. I begyndelsen dannede Fryshuset ramme om en række aktiviteter, som de unge selv var med til at forme – primært musik og basket – og efterhånden blev flere og flere sociale projekter føjet til dagsordenen (se Fryshuset, s.d.c). Fryshuset henvender sig som organisation til alle unge, men har et særskilt fokus på dem, der bevæger sig i samfundsmæssigt marginale positioner eller er i risiko for det. Med de sociale projekter og de forskellige aktiviteter, i hvilke mange hundrede unge har deltaget igennem årene, banker forskellige behov på døren – bl.a. et behov for uddannelses tilbud, der integrerer de unges passioner og giver dem mulighed for at forfølge disse, imens de går i skole og uddanner sig. I dag rummer Fryshuset forskellige uddannelsesprogrammer, hvoraf gymnasiet (årskursus 1-3) og grundskolen (7.-9. klassetrin) udgør de største med omkring 1300 elever i alt. Huset, der udgøres af en enorm betonklods på 9 etager lidt uden for det centrale Stockholm, lægger desuden kvadratmeter til Sveriges største indendørs skater-park, som anvendes både i og uden for skoletid. Herudover samarbejder en lang række virksomheder og foreninger med og har deres daglige gang i Fryshuset.

Elevernes passioner fungerer som organisationens fundament og er integreret i grundskolen således, at der tre gange om ugen (ca. 6 timer i alt) på alle klassetrin (7., 8. og 9.) er enten dans, musik, skating, basket eller kunst på skemaet. Dette betyder, at eleverne er i skole hver dag fra kl. 8.30 indtil kl. 15.30 eller 16.

Fryshusets gymnasium er arrangeret på samme vis, dvs. eleverne har mulighed for at forfølge deres passionerede interesser igennem i alt seks års skoletid, hvis de vælger at fortsætte i Fryshusets gymnasium efter 9. klasse.

Fryshusets uddannelsesstilbud er rettet mod alle unge og har ikke som udgangspunkt et særligt fokus på udsatte elever. Deres måde at arrangere skole på tiltrækker imidlertid mange elever, der tidligere har deltaget i skolen fra marginale positioner, har oplevet at de ikke passede ind eller har haft svært ved at engagere sig i de forskellige fag og aktiviteter, som de mere 'traditionelle' skoler tilbyder. En stor del af disse elever kommer fra ressourcetsvage og/eller socioøkonomisk udfordrede familier og får begrænset støtte hjemmefra. For nogle af disse elever betyder eksempelvis det at have muligheden for at skate i skolen, at de overhovedet kommer afsted om morgenen og bliver i skolen resten af dagen i stedet for at pjække: "[...] Hvis du er træt om morgenen og nærmest ikke orker at gå i skole, så tager du hen til skolen, bare fordi du gerne vil skate, og så bliver du" (Linus, 9. klasse). Fryshuset tiltrækker imidlertid også elever, der kommer fra mere ressourcerstærke familier og elever, der klarer sig godt i de boglige fag og har positive skoleoplevelser med sig, når de starter i Fryshuset. Disse elever vælger typisk Fryshuset til, fordi de ønsker at forfølge en drøm om at blive eksempelvis professionelle basket-spillere eller dansere, som Amanda fra 9. klasse, der her fortæller, hvorfor hun i sin tid skiftede skole til Fryshuset:

Jamen, fordi de tænker på den måde [i Fryshuset], at man dels får mulighed for at have sin passion i skolen, så man kan få udløb for sin energi og gøre det, man elsker, og så fordi, at man har skole i skolen og ikke derhjemme [...]. Det betyder rigtig meget for mig, fordi så har jeg tid til at danse også. Det ville jeg ellers ikke have tid til. Nu danser jeg også i fritiden, fordi jeg gerne vil udvikles og nå mine mål, og det har jeg mulighed for, fordi jeg både kan lære i skolen og uden for skolen.

En heterogen sammensætning af elever er ifølge skolens rektor et afgørende element i Fryshusets praksis:

Med henblik på at skabe de bedste muligheder for hver enkelt elev, har vi brug for en mangfoldig elevgruppe. Essensen af Fryshuset er mødet mellem forskelligheder.

Som vi skal se nedenfor, spiller mangfoldigheden af personer og positioner en særlig rolle for, hvordan eleverne oplever at høre til og kunne deltage i grundskolens fællesskaber.

Perspektiver på passion

I de følgende afsnit vil forskellige perspektiver på, hvilke betydninger elevernes passioner har i relation til deres deltagelsesmuligheder (og – begrænsninger), samt deres oplevelser af at høre til og deres bevægelser mod at blive til som 'noget' i Fryshuset (fx skater og danser), blive præsenteret og analyseret. Elevernes perspektiver er i fokus, men vil blive nuanceret og udfordret af lærerperspektiver. De empiriske eksempler er udvalgt i forhold til at undersøge, hvordan vi med afsæt i en social praksisteoretisk forståelsesramme kan komme til forståelse med elevernes bevægelser som overskridende og 'noget', der går i forskellige og nogle gange modsætningsfyldte retninger? Hvordan bliver disse bevægelser til og udfordres i Fryshusets praksis, og hvilken rolle spiller det, at begrebet passion er omdrejningspunktet såvel organisatorisk som pædagogisk og ideologisk?

Passioner som meningsfulde, overskridende bevægelser

"Jeg skal have passion i dag, yes!" Sådan udtrykker eleven Malin det i et interview, da vi taler om, hvad det betyder for hende at have musik som passion og således have mulighed for at synge og spille musik i skoletiden. Hun fremhæver, hvordan musikken betyder, at hun forbinder det at være i skole med noget positivt, og – som det fremgår i citatet nedenfor – bidrager dette til, at hendes indstilling til de mere boglige fag har forandret sig, og hun oplever, at hun lærer mere:

Altså, det betyder vel ... jeg vil ikke sige, at det er hele mit liv, men det betyder ... altså det er sjovt, og jeg bliver glad af både at synge og spille musik og, ja, af at skrive og male. Og præcis det med at kunne gøre det i skoletiden, gør ligesom, at jeg bedre kan ... når man går ud derfra [musiklokalet] og bare tænker, 'den her lektion var virkelig sjov, nu skal jeg få alle andre lektioner til at blive på samme måde' ... Alle andre lektioner bliver ligesom sjovere, når man har haft passion. Og, kommer man ind med en positiv attitude, så bliver det lettere og man lærer mere.

Citatet illustrerer forskellige bevægelsesretninger for Malin – mod at blive mere glad, have det sjovere, være mere positivt indstillet og lære mere. Malin fremhæver desuden, hvordan musikundervisningen, hvor hun synger og spiller i et band, udover at være et sted hvor hun har det sjovt sammen med de andre elever, også udgør et vigtig læringsrum, som hun ikke ellers ville have adgang til, fordi hendes forældre, som hun udtrykker det, "ikke kan akkorderne", og derfor ikke kan hjælpe hende til at blive en bedre musiker. Musikundervisningen bliver således en handlesammenhæng (Dreier, 2003), hvori Malins sociale og faglige læring kan siges at gå hånd i hånd. I overensstemmelse med artiklens social praksisteoretiske

ramme, forstås læring i denne sammenhæng som elevernes ændrede deltagelse i og på tværs af forskellige sociale situerede kontekster og fællesskaber i og uden for skolen (Dreier, 1999; Lave & Wenger, 1991).

En anden elev, Amanda, peger på ligeledes på, hvordan det at danse i skoletiden påvirker hende positivt i forhold til hendes deltagelsesmuligheder i de andre (boglige) fag:

Ja, jeg synes det [at danse] påvirker de andre fag på en god måde, fordi jeg får.. fordi jeg kan koncentrere mig bedre. Jeg havde ganske store koncentrationsproblemer på den anden skole, og fordi jeg kun havde mulighed for at danse én gang om ugen, fik jeg ikke udløb for det, jeg gerne ville have udløb for ... men nu har jeg masser af tid til at danse og kan koncentrere mig meget bedre ... og jeg har jo forbedret mig i næsten alle fag, siden jeg kom her.

På samme måde som musikken muliggør en overskridende bevægelse for Malin i forhold til hendes oplevelse af skolen som en mere attraktiv handlesammenhæng, har dansen været med til at bevæge Amanda mod at kunne koncentrere sig bedre og dermed blive mere aktivt deltagende i de boglige fag, hvilket tidligere var en stor udfordring for hende – dels pga. de ovennævnte koncentrationsproblemer, og dels fordi hun ofte følte sig malplaceret blandt de andre elever og ikke kunne finde lysten og engagementet til at deltage aktivt i undervisningen. Amandas fortælling peger på, hvordan det at få mulighed for at danse i skoletiden har betydning for hende på en måde, der virker konstituerende ind i andre læringsrum og fremmer Amandas muligheder for deltagelse. Spørgsmålet er blot, hvordan?

Dansen som katalysator for deltagelse og læring

Amanda fremhæver selv, hvordan det at bruge sin krop og få afløb for overskydende energi har en afgørende betydning for, hvordan hun mentalt og kropsligt kan være til stede og deltage i de andre fag. Hun understreger, at graden af fysisk udfoldelse er afgørende i denne sammenhæng, men hvis man ser nærmere på, hvordan danseundervisningen er arrangeret som en institutionaliseret praksis, synes der at være andet og mere end blot en konstatering af, at 'dans er godt' og 'mere dans er endnu bedre'. I kraft af at være kategoriseret som en af de fem passioner, er dansen allerede sanktioneret som noget positivt – dvs. noget der prioriteres og værdsættes – men den er samtidig også institutionelt forankret og har et andet sigte, end havde den 'blot' været en fritidsaktivitet. Som danseinstruktøren Sasha, der selv er professionel danser, udtrykker det, er dansen i virkeligheden en sekundær aktivitet i hendes timer. Det primære er, at eleverne arbejder med sig selv og hinanden, udfordrer egne grænser og bliver trykke i forhold til at

udtrykke sig kropsligt over for og sammen med andre mennesker: "Dansen er et middel til identitetsudvikling". Sasha fortæller samtidig, at det er vigtigt for hende, at eleverne bliver bevidste om, hvordan de lærer bedst hver især, og at dansen kan hjælpe med at gøre deres individuelle læreprocesser mere tydelige:

Jeg tænker, at det er vigtigt, at de forstår, at vi lærer på forskellige måder. Vi er forskellige, du er forskellig fra alle andre, så du lærer på din måde, og du skal finde ind til, hvordan du lærer bedst. Er det, at jeg forklarer [dansetrinene] for dig i ord? Har du brug for at se dem? Har du brug for at sidde og kigge lidt på? Eller er det en kombination? Har du brug for at mærke det kropsligt? Skal jeg føre din arm for dig?... Når jeg forklarer noget på én måde og ser, at det ikke virker, så gør vi det på en anden måde, og når de efter tredje forsøg siger, 'aha', kan jeg direkte forklare, at 'det fungerer at gøre sådan her for dig'. Jeg forsøger at gøre dem opmærksomme på, at det fungerede, at jeg gjorde det og det, eller jeg forsøger at gøre dem opmærksomme på, at jeg ved, at de lærer. 'Du lærer det ikke her og nu, du har brug for mere refleksion og for at tænke efter og lade de her trin, vi laver nu, synke ind. Det skal ligesom lægge sig, og i morgen er det bedre.' Og så har jeg andre elever, der bare lærer det sådan her, snap, snap, snap.

Sasha tilføjer, at dansen fremfor alt sigter mod, at eleverne "modnes, får indsigt og føler sig trygge, så de kan blomstre. Føler man sig tryk, tør man udtrykke sig". Citaterne illustrerer, hvordan dansen som et situeret læringsrum, hvori sociale og faglige læringsprocesser er sammenvævede, potentielt skaber nye muligheder for deltagelse og læring i andre sammenhænge i og uden for skolen. For Amanda synes dansen imidlertid at udgøre et læringsrum, hvori det primære mål er *dansen* og hendes personlige udvikling heri, hvilket tydeligt viser sig i den måde, hun engagerer sig i dansen på og udnytter ethvert ledigt øjeblik til at øve nye trin og koreografier.

Til trods for, at Amandas individuelle behov for at fokusere på dansen umiddelbart står i kontrast til Sashas rettedhed mod gruppeprocesser og mod at understøtte elevernes læring i andre sammenhænge, synes disse modsatrettede praksisser ikke at begrænse hinanden, tværtimod. Som Sasha udtrykker det, genkender hun sin egen passion for dansen hos nogle af eleverne – bl.a. Amanda – og hvis de ønsker det, tilbyder hun dem ekstra støtte og undervisning. Hun understreger samtidig, at det er hendes oplevelse, at de færreste elever er direkte passionerede omkring dansen, og hun problematiserer, at dette umiddelbart er et krav for at deltage. Er det rimeligt (og realistisk?) at stille krav om, at eleverne skal være passionerede for at være en del af dansefællesskabet (eller andre fællesskaber)? Og hvilke konsekvenser har dette i relation til elevernes muligheder for deltagelse og læring? Denne problematik vender jeg tilbage til senere.

Følgende afsnit går tættere på, hvordan passionerne for nogle elever muliggør nye fællesskaber og tilhørsforhold.

”Det føles som hjemme, ligesom” – fællesskaber og ’belonging’ på tværs

Da Fryshusets grundskole som nævnt kun rummer 7., 8. og 9. klassetrin, har samtlige elever oplevet at skulle skifte skole og starte forfra med nye klassekammerater, nye lærere og en ny og anderledes måde at arrangere og gøre skole på. Flere af de elever, jeg taler med, beskriver hvordan det at være elev i Fryshuset er forbundet med en oplevelse af at føle sig hjemme. Fællesskabet med de andre elever, der opstår omkring passionerne, spiller en særlig rolle i denne sammenhæng. Linda fortæller, hvordan hendes passion, musik, har betydning for, at fællesskaber på tværs af klasserne opstår. Fællesskabet på musikholdet, er det første, hun tænker på, da jeg beder hende beskrive sin passion:

Mit første ord er nok fællesskab, fordi alle fra 9. blandes, så det er alle, som har musik i 9.X, alle i 9.Y og alle, som har musik i 9.Z, der blandes. Jeg synes, det betyder rigtig meget i forhold til, hvordan man vælger at omgås folk, fordi det er så blandet, at man begynder at være sammen med elever i andre klasser.

Erik, der er en af de få drenge, der har dans som passion i den periode, jeg er i Fryshuset, fremhæver ligeledes flere gange, hvordan han oplever at være del af ”en stor familie”, fordi han pga. dansen nu også har venner ud over sin egen klasse. Han fortæller, hvordan han på sin tidligere skole ofte følte sig udenfor og ikke turde snakke med de andre elever. At passionerne går på tværs af klasserne i Fryshuset betyder, som Erik udtrykker det, at ”alle kender alle”, hvilket gør, at han nu føler sig som en del af et større fællesskab – en familie. For både Erik og Linda synes passionerne at udgøre fællesskabende aktiviteter, der åbner op for nye fællesskaber og nye måder at deltage på – som mindre ’udenfor’ og mere en del af fællesskabet – og således skaber en følelse af ’belonging’ (Wenger, 2004; Rabøl Hansen, 2011). Spørgsmålet er imidlertid, hvad det er ved disse fællesskaber, der skaber en følelse af at høre til?

Ida, der ligesom Erik og Amanda er en del af dansegruppen, fortæller:

Vi er sammen fysisk, alt er fysisk, man anvender kroppen til alt. Nogle gange er det hårdt, andre gange er det vældig skønt ... altså, man samarbejder rigtig meget, for at det skal blive en god dans, må man samarbejde ... det er cool, vi griner altid ... så det bliver godt, selv om man ikke altid er tilfreds med et (danse)trin eller lignende, så plejer vi altid at løse det sammen. Det vigtigste er, at man har en god gruppe.

Citatet illustrerer, hvordan dansepassionen muliggør særlige måder at være sammen på, der fordrer, at eleverne samarbejder, er fysiske sammen og bakker hinanden op, når de udfordres og skal have en fælles koreografi til at lykkes. En lignende gensidighed og samhørighed blandt eleverne synes at være til stede i musikpassionen, hvor eleverne ligeledes må samarbejde og støtte hinanden for at nå et fælles mål, der rækker ud over den enkelte elev. Dette synes ligeledes at have betydning for, hvordan eleverne forstår sig selv som deltagere i fællesskabet, jf. Holzkamps begreb om social selvforståelse (Holzkamp, 2013), dvs. de processer igennem hvilke vi som deltagere i sociale praksisser kommer til forståelse med os selv og andre i relation til vores daglige livsførelse (Kristensen & Mørck, 2014). Malin beskriver, hvordan det at optræde sammen med de andre elever i musikpassionen har gjort hende mere sikker på sig selv:

Det er vel noget med at få den her bekræftelse, efter at man har gjort noget og også, at man er tilfreds med noget, man har gjort ... det forstærker jo ens selvfølelse og selvtillid rigtig meget, at man laver ting, som man er glad for.

Man kan således argumentere for, at musikken udgør et mulighedsrum, hvori Malin forstår sig selv som legitim deltager (Lave & Wenger, 1991), der kan bidrage til fællesskabet – dels fordi, hun får muligheden for at gøre det, hun brænder for og dels fordi, hun bliver bekræftet i, at hun lykkes med det. Da musikken samtidig fylder meget i hendes liv uden for skolen, kan Fryshusets musikfællesskab forstås som en meningsfuld praksis, der ikke blot muliggør deltagelse i 'communities of belonging' (Grønborg, 2013) i Fryshuset, men også er i overensstemmelse med hendes personlige deltagerbaner (Dreier, 1999) og har betydning for hendes liv fremadrettet. Som Nielsen (2008b) påpeger, må elevers deltagelse i skolesammenhænge forstås i relation til, hvad eleverne er rettet mod i deres liv uden for skolen og hvordan, de forsøger at skabe mening på tværs af disse sammenhænge.

Man kan imidlertid stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt sådanne 'communities of belonging' (Grønborg, 2013) ikke også kan virke begrænsende eller ekskluderende for elever, der ikke føler sig trygge ved eksempelvis at skulle deltage fysisk sammen med andre elever, eller oplever det som et pres at skulle leve op til fællesskabets forventninger om at skulle lykkes med en koreografi eller en koncert. Hvis det at blive og være en legitim deltager (Lave & Wenger, 1991) i fællesskabet fordrer passion og engageret deltagelse, hvad betyder dette så for elever, der ikke lever op til disse forventninger? Hvilke konsekvenser har det for elever, der ikke nødvendigvis er passionerede omkring den aktivitet, de har valgt som deres passion – men eksempelvis bare har valgt at skate, fordi deres bedste kammerat

også gjorde det, eller fordi det var den eneste vej ind i Fryshusets grundskole? I følgende afsnit diskuteres disse problemstillinger.

Passion som både overskridende og begrænsende praksisideologi

Som tidligere beskrevet er passion i Fryshus-regi ikke blot den samlede betegnelse for de forskellige aktiviteter (skating, dans, musik, basket og kunst/håndværk), eleverne kan vælge imellem, når de søger ind i Fryshusets grundskole – det eksisterer ligeledes som en form for praksisideologi (Lave & Wenger, 2004; Mørck, 2006, 2011; Wenger, 2004), der gennemsyrrer både organisation og skole. Som skolens rektor udtrykker det, er det hendes ønske, at man skal kunne "mærke det i luften, at vi er passionerede her". Organisationen som helhed er desuden kendt for sin ideologiske målsætning om at ville gøre det muligt for unge at forandre verden gennem deres passioner (Fryshuset, s.d.b). Det er svært at være uenig i denne målsætning, men spørgsmålet er, hvilke konsekvenser det har, når det 'at være passioneret' bliver målestok for, hvornår man genkendes som en legitim deltager (Lave & Wenger, 1991) i Fryshusets fællesskaber. Hvad vil det overhovedet sige at være passioneret – og er det en følelse, eleverne genkender og kan sætte ord på?

Med undtagelse af de elever – eksempelvis Amanda og Malin – der drømmer om at gøre deres passion til en levevej og således også dyrker den uden for skolen – er det de færreste elever, jeg interviewer, der kan sætte ord på, hvad det vil sige for dem at være passioneret. Flere af dem udtrykker, at de aldrig har tænkt over, hvad det vil sige at være passioneret, og et par af eleverne, der har valgt deres passion enten for at være sammen med en kammerat eller fordi, den de valgte i første omgang viste sig ikke at være det rigtige valg, virker nærmest fremmedgjorte overfor begrebet. Dette synes umiddelbart paradoksalt, når passion på flere niveauer er kernen i både skolen og organisationen. Elevernes reaktion peger på, at flere elever måske 'bare' synes om eksempelvis at danse og derfor ikke genkender følelsen af at være passioneret. Flere forskellige praksisideologier synes ligeledes at være på spil i Fryshusets praksis (og i kraft af min tilstedeværelse som forsker) – og den, der eksisterer blandt eleverne har ikke umiddelbart passion som sit omdrejningspunkt. Det viser sig imidlertid, at de fleste elever sagtens kan tale *om* deres passion og hvilken betydning, den har for deres deltagelse og engagement i andre sammenhænge, så længe jeg spørger direkte til eksempelvis dans eller skating og ikke anvender ordet 'passion'.

Selv om eleverne måske ikke reflekterer over, hvad det vil sige at være passioneret og er mere optagede af at opretholde deres positioner i fællesskabet og gøre 9. klasse færdig, oplever de konsekvenserne af, hvad det vil sige, når passion er

det praksisideologiske omdrejningspunkt blandt ledelse og lærere. Men hvordan kommer en sådan praksisideologi til udtryk i praksis?

For det første viser den sig i måden, rektor og lærere forholder sig til den opgave, det er at være ansat i Fryshuset og skulle håndtere den store diversitet blandt eleverne – en opgave, som de går til med stort engagement og seriøsitet. Flere af de elever, jeg interviewer og taler med i pauser o.l., fremhæver deres relation til lærerne som noget helt særligt ved Fryshuset og som noget, der har betydning for, hvordan de deltager i undervisningen i de enkelte fag. Ida fortæller eksempelvis, hvordan hun oplever at blive set og hørt som individ af lærerne, der således ikke kun har blik for gruppen, og at det betyder meget for hende, at lærerne interesserer sig – også når timen slutter. Som udefrakommende mærker man tydeligt, at både lærere og rektor er meget optagede af at kende eleverne og have en relation til dem, der er overvejende venskabelig. Dette kommer bl.a. til udtryk i den fælles omgangstone, der er afslappet og humoristisk – og det ses i særlig grad i måden, rigtig mange elever møder deres lærere eller rektor, hvilket typisk er i form af et kram. Rektors kontor danner desuden ofte ramme om uformelle samtaler blandt rektor og elever – døren er stort set altid åben, og rigtig mange elever kommer ind og sætter sig og 'hænger ud'.

Flere af lærerne underviser kun i ét fag, hvilket giver mulighed for fordybelse, og som Oscar understreger, da jeg interviewer ham, er matematik hans passion. Da grundskolen p.t. kun huser omkring 250 elever, er lærerkollegiet tilsvarende småt (omk. 25 lærere), hvilket skaber en særlig samhørighed og gensidighed, der bl.a. kommer til udtryk i måden hvorpå, lærerne støtter og dækker ind for hinanden ved sygdom eller andet fravær. Jeg oplever flere gange på det ugentlige mandagsmorgenmøde, hvordan lærerne selv tilbyder at tage en kollegas timer nærmest uden varsel, hvis vedkommende ikke kan være til stede.

Lærernes indbyrdes forhold, deres tætte relation med og engagement i eleverne og deres fag samt rektors åbenhed kendetegner således grundskolens praksisideologi og bliver nævnt af flere elever som afgørende for dels, hvordan deres oplevelse af at gå i skole har forandret sig og dels for, hvordan de har bevæget sig fra marginale positioner i deres tidligere skoler til at føle sig som en del af forskellige fællesskaber på tværs af elever, lærere, rektor, fag og passioner. I denne sammenhæng synes passion som praksisideologi at rumme overskridende potentialer, der kan understøtte elevernes såvel faglige som sociale deltagelse og læring. Der er imidlertid også elever, der påpeger, at det kan være hårdt – særlig i passionerne – at skulle leve op til et krav om at være 'passioneret nok'.

Passion som katalysator for (dis)engagement

At passion er nøgleordet i Fryshusets praksis betyder ikke blot, at lærerne og rektor forventes at være passionerede omkring deres arbejde – det betyder ligeledes, at der ligger et implicit krav til eleverne om at være passionerede eller – som rektor udtrykker det – at de finder ind til deres passion. Dette gælder på tværs af fag men er særligt udtalt i de fem passioner, som eleverne vælger imellem, når de søger ind i Fryshusets grundskole. Vurderer en af de såkaldte passionslærere – dvs. danselæreren, skaterlæreren etc. – at en elev ikke er 'passioneret nok', kan eleven blive bedt om at vælge en anden passion. Passion bliver således en slags måleenhed, der indikerer, hvorvidt en elev engagerer sig tilfredsstillende eller ej i den pågældende aktivitet. Da jeg interviewer danselæreren Sasha, påpeger hun, at hun er i tvivl om, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at vurdere eleverne på denne måde og stille krav til dem om, at de skal være passionerede hele tiden:

Jeg synes, det er anstrengende, at man skal elske, det man gør, man skal hele tiden synes om det. Og det mener jeg ikke, at eleverne gør ... Så de elever, som ikke bevarer interessen af forskellige årsager, de føler nok, at de så ikke længere passer ind i her, i den her boks ... jeg tror, at vi som skole eller organisation skal begynde at vende kappen efter vinden ... tænke nyt ... I min undervisning er det også okay, hvis du bare synes om at danse lidt – i stuen, i badet eller i fritiden. Du behøver ikke leve dans, og passion er et vældigt ladet ord, og jeg tror, det er misvisende, og så har vi elever, der mister interessen for dans ... så er de ikke passionerede længere, men hvad giver os ret til at sige det? De synes jo stadig om det, men kravene er måske lidt for høje, og så mister de interessen for en stund.

Citatet illustrerer, hvordan det at stille krav om passioneret deltagelse potentielt rummer marginaliserende eller i værste fald ekskluderende processer, der i stedet for at forstærke fællesskabet blandt eleverne kan bidrage til, at de elever, der ikke lever deres passion, føler sig uden for og vælger passionen eller i sidste ende skolen fra, hvis de ikke lykkes med at 'finde ind til deres passion' i en af de andre aktiviteter. Sasha peger desuden på, at 'passion' er et yderst ladet ord, der kan rumme mange associationer og konnotationer, som kan virke begrænsende i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder – og ligeledes i relation til, hvor engageret, de deltager. For høje krav om passioneret deltagelse virker ifølge Sasha begrænsende på flere elevers deltagelse, da de føler sig presset og usikre. Dette kommer typisk til udtryk i den måde, hvorpå de pågældende elever engagerer sig, fortæller hun, og en elev, der måske i virkeligheden bare har brug for at blive bekræftet i, at det er okay 'bare' at være glad for at danse, risikerer at blive opfattet som ikke-passioneret og ikke-engageret. "Vi [lærerne] taler om denne problemstilling, men der synes ikke at være noget svar" (Sasha).

Blandt skaterne synes billedet imidlertid at se lidt anderledes ud. At blive og være skater fordrer som udgangspunkt passioneret eller engageret deltagelse. Som to af drengene, Magnus og Simon fra 9.X, fortæller, da jeg snakker med dem i skater parken, kan det tage flere måneder at lære et bestemt trick, og det kræver, at man "øver, øver og øver". Det ligger således i højere grad implicit i skaterkulturen, at hvis man vil være en del af den, så engagerer man sig 100%, og for drengene synes dette at være en selvfølgelighed. Deres skaterlærer, Nicklas, bekræfter, at begrænset engagement er noget, han meget sjældent møder blandt skaterne, da man typisk meget hurtigt finder ud af, om man vil det eller ej. Dem der er skatere er det, fordi de brænder for det, og når drengene møder modstand, hvilket sker hele tiden, får det dem typisk til at deltage endnu mere engageret. Simon fortæller:

At være skater er en følelse, der fylder dig kropsligt og mentalt, og du kan ikke tænke på andet ... alle de gange du falder og slår dig og frygten for, at det sker, er det hele værd.

Nicklas tilføjer, at han aldrig er nødt til at stille krav om passioneret deltagelse blandt drengene fra 9. klasse, da det kommer helt af sig selv. Kravet til eleverne om, at de skal være 'passionerede nok' synes således at have forskellige betingelser i forskellige læringsrum og være knyttet til elevernes (dis)engagement. Spørgsmålet er, som Sasha også påpeger, om begrebet passion har brug for at blive redefineret, hvis det skal fungere ind i en skolepraksis som fællesskabende og overskridende element, der muliggør deltagelse og læring og ikke skaber utilsigtet potentiel marginalisering og eksklusion?

Konklusion

Målet med denne artikel har været at præsentere og diskutere forskellige perspektiver på inklusion med udgangspunkt i en social praksisteoretisk forståelsesramme, hvori inklusion af elever handler om at muliggøre overskridende bevægelser mod (mere engageret) deltagelse, læring og engagement i og på tværs af situerede læringsrum – bevægelser der bliver til og udfordres i et samspil mellem elever, lærere og forskellige, konkrete praksisser i Fryshusets grundskole. I de ovenstående afsnit møder vi forskellige perspektiver på, hvordan passion (som dans, musik etc.) kan forstås som katalysator for inklusion og engagement – dvs. som igangsætter for overskridende bevægelser i retning af at blive mere aktivt og engageret deltagende som elev, at blive mere glad, koncentreret og positivt indstillet over for de boglige fag og ikke mindst mod en oplevelse af at føle et tilhørsforhold til Fryshusets fællesskaber. De udvalgte praksiseksempler

illustrerer, hvordan den institutionelle organisering af passionerne på tværs af klasser åbner op for nye fællesskaber og tilhørsforhold, og de peger ligeledes på, hvordan det at have mulighed for at gøre det, man brænder for, har betydning for, hvordan eleverne deltager, engagerer sig og forholder sig til det at gå i skole. For flere elever betyder deres passion, at de har fået nemmere ved at komme afsted om morgenen og forbinder det at gå i skole og lave skolearbejde med noget langt mere positivt, end de tidligere har gjort.

Begrebet passion har imidlertid flere betydninger ind i Fryshusets praksis. Artiklen peger på, hvordan passion kan forstås som en praksisideologi (Lave & Wenger, 2004; Mørck, 2006, 2011; Wenger, 2004), der udpeger retningslinjer for det pædagogiske arbejde og skaber gensidige forventninger om passioneret deltagelse. Da passion er omdrejningspunktet i Fryshusets værdigrundlag og ideologiske målsætninger, er både lærere og rektor med til at producere og er samtidigt underlagt denne praksisideologi. Eleverne, derimod, synes ikke at dele denne praksisideologi, og flere af dem har svært ved at genkende sig selv som passionerede og nogle er endda i tvivl om, hvad begrebet betyder. Udfordringen er, at passion i Fryshuset per definition er sanktioneret som noget positivt, der kommer til udtryk og vurderes gennem elevernes (dis)engagement, og det diskuteres i denne sammenhæng, hvordan en praksisideologi, der implicit stiller krav om passioneret deltagelse – også blandt eleverne – både kan muliggøre overskridende bevægelser for eleverne og samtidig være potentielt marginaliserende og ekskluderende.

Noter

- 1 Mørck (2014) anvender begrebet 'mo(ve)ment', der henviser hhv. til betydningsfulde bevægelser og situationer, der potentielt kan være overskridende og/eller marginaliserende. Da fokus i denne artikel overvejende er på 'movements' og ikke 'moments', vælger jeg den danske betegnelse 'bevægelse'.
- 2 Vallerand R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Gagne, M. (2003) skelner mellem 'harmonious passion' (HP) og 'obsessive passion' (OP), der hver især relaterer til, hvordan en aktivitet er blevet internaliseret som en del af personens identitet. Hvor HP er et udtryk for såkaldt autonom internalisering, dvs. at personen frivilligt har valgt at deltage i den pågældende aktivitet og finder den vigtig for ham eller hende, henviser OP til, at der er tale om et intra- og/eller interpersonelt pres eksempelvis i relation til at opnå social accept eller selvsikkerhed. Ifølge Vallerand R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Gagne, M. (2003) vil der ligeledes være tale om OP i de tilfælde, hvor personen ikke længere kan kontrollere sin grad af deltagelse og opslugthed i aktiviteten, og der opstår konflikt ift. andre aktiviteter i personens liv. Mine empiriske fund peger umiddelbart på, at denne dikotomiske opdeling kan udfordres, da grænserne mellem 'harmonious passion' og 'obsessive passion' synes at være mere dynamiske og sammenvævede. Sådanne analyser ligger imidlertid uden for denne artikels rammer.

Referencer

- Bernstein, R.J.** (1978). *Praxis and Action*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Dreier, O.** (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K. Nielsen & S. Kvale (red), *Mesterlære. Læring som social praksis* (s. 76-79). København, Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O.** (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. I: N. Stephenson, H. Radtke, R.J. Jorna & H.J. Stam (red), *Theoretical Psychology. Critical Contributions* (s. 20-29). Corcord, Canada: Captus University Publications.
- Dreier, O.** (2008). Learning in structures of social practice. I: K. Nielsen, S. Brinkmann, Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (red); *A Qualitative Stance* (s. 85-96). Aarhus: Aarhus University Press.
- Fredricks, J.A., Alfeld, C. & Eccles, J.** (2010). Developing and Fostering Passion in Academic and Nonacademic Domains. *Gifted Child Quarterly*, 54:18.
- Fryshuset** (s.d.a). *Fryshuset*. Lokaliseret 16. oktober 2015 på <http://grundskolan.fryshuset.se/>
- Fryshuset** (s.d.b) *Fryshuset*. Lokaliseret 16. oktober 2015 på <http://fryshuset.se/om-fryshuset/>
- Fryshuset** (s.d.c). *Fryshuset*. Lokaliseret 16. oktober 2015 på <http://fryshuset.se/om-fryshuset/fryshusets-historia/>
- Grønborg, L.** (2013). One of the boys: constructions of disengagement and criteria for being a successful student. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9), 1192-1209. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.816889>
- Holland, D. & Lave, J.** (2009). Social practice Theory and the Historical production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.
- Holzcamp, K.** (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Holzcamp, K.** (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33(2), 5-33 (genudgivelse fra 1985).
- Holzcamp, K.** (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life. I: E. Schraube & U. Osterkamp (red), *Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzcamp* (s. 115-132). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Kristensen, K. & Mørck, L.L.** (2014). ADHD Medication and Social Self-Understanding: Social practice research with a first grade in a Danish Primary School. *European Journal of Psychology of Education* (special issue): *From the Personal to the Collective and Back: Exploring Learning as a Collective Process in and beyond the Classroom*, 1-17.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10212-014-0226-5>
- Lave, J.** (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E.** (2004). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, L.L.** (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering – studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Mørck, L.L.** (2006). *Grænsefællesskaber – læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L.** (2010). Expansive Learning as Production of Community. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109(1), 176-191.
- Mørck, L.L.** (2011). Interkulturel forståelse. I: K. Mark (red), *Pædagogers arbejde med sprog og billeder* (s. 189-215). København: Akademisk Forlag.
- Mørck, L.L.** (2014). 'Learning to live'. Expansive learning and mo(ve)ments beyond 'gang exit'. I: *Learning and becoming in practice: International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2014*, 11(1), 487-494
- Nielsen, K.** (2008a). Gender, learning, and social practice. *Vocations and Learning*, 3(1), 173-190.
- Nielsen, K.** (2008b). Learning, Trajectories of Participation and Social Practice. *Outlines: Critical Social Studies*, 10(1), 22-36.
- Nielsen, K.** (in review). Engagement, Conduct of Life, and Drop Outs in the Danish Vocational Education and Training (VET) System.
- Nissen, M.** (2000). Practice Research. Critical Psychology in and through Practices. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 145-179.
- Rabøl Hansen, H.** (2011). (Be)longing. *Psyke & Logos*, 32(2), 480-495.
- Vallerand R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Gagne, M.** (2003). Les Passion de l'Âme: On Obsessive and Harmoonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Wenger, E.** (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

English summary

Passion as a Catalyst for Inclusion and Engagement?

This article takes its point of departure in a social practice theoretical understanding of inclusion, which is closely linked to pupils' movements towards becoming more (or less) legitimate members of the different learning environments within schools and to a sense of belonging. A case study at the Swedish NGO and lower secondary school *Fryshuset* constitutes the empirical basis for the article and is used to discuss if and how learning environments that are built on passionate interests – e.g. dancing, music, skating, basketball, and art – may support such movements and increase pupils' engagement. The article highlights how these processes are produced and challenged across different learning environments and (often) opposing perspectives on the pupils' participation, learning, and (dis)engagement. The concept of passion is discussed on different levels in relation to the pupils' participation and (dis)engagement; i.e., both as passionate interests and as a practice ideology, and it is argued that passion can potentially result in both expansive and marginalizing processes.

Keywords: inclusion, passion, pupil perspectives, (dis)engagement, social practice theory, practice ideology.

Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber

– IT-perspektiver på inklusion

Af Laura Mørk Emtoft

Resumé

Artiklen undersøger i et teoretisk og empirisk perspektiv, hvordan iPad'en som læremiddel kan udvikle mere inkluderende læringsmiljøer, og hvordan didaktisk arbejde kan skabe en læringsplatform med iPad'en, hvor praksisfællesskaber udspiller og udvikler sig. Inklusion behandles teoretisk som et fænomen, hvor aspekterne tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation indgår (Farrell, 2004) med det formål at betone inklusion ud fra både et socialt og et fagligt sigte. Undersøgelsen af praksisfællesskaber belyses teoretisk med afsæt i begreberne: mening, deltagelse og tingsliggørelse fra Etienne Wenger (2010). Et danskfagligt forløb i 6. klasse med to drenge i komplicerede læringsforløb danner baggrund for det empiriske materiale, hvor drengenes faglige og sociale deltagelsesmuligheder analyseres. Analysen peger på, at gruppearbejde kan etablere praksisfællesskaber, hvor eleverne kan lede hinanden. Dette skaber en ny pædagogisk situation for inklusion.

Nøgleord: inklusion, iPad, folkeskolen, mellemtrin, praksisfællesskaber, deltagelse og læringsledelse.

Indledning

Siden 2011 har der været store ændringer på inklusionsområdet i Danmark. Der har været omfattende ændringer af lovgrundlaget for specialundervisning (Undervisningsministeriet, 2012: Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole), hvilket har betydet, at støttemulighederne til elever med særlige behov er blevet mere restriktive. I 2013 blev der indført en ny skolereform, som bl.a. har som intention at øge andelen af elever, der er inkluderet i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2014a: *Folkeskoleloven*). Dette har betydet lukning af mange specialklasser samt medført større diversitet i elevsammensætningen i almenskolen.

Artiklen fokuserer på, hvordan lærerens didaktiske arbejde kan skabe en læringsplatform med iPad'en, hvor praksisfællesskaber udspiller og udvikler sig. Den fokuserer også på, hvordan dette praksisfællesskab for at være inkluderende, stiller krav til eleverne om at kunne lede hinanden, og derigennem muliggøre faglig og social udvikling for børn i komplicerede læringsituationer. Artiklen sætter fokus på gruppearbejdssekvenser i en 6. klasse, hvor der arbejdes med app'en Explain Everything¹, og særligt to forløb fra et længerevarende feltarbejde er udvalgt, hvor to drenge, Emil og Jakobs², deltagelses- og inklusionsmuligheder analyseres.

iPad som aktør i inkluderende læringsfællesskaber

Internationale og nationale forskere har ikke en entydig definition på inklusion (Tetler, 2000; Farrell, 2004; McLeskey, 2007; Assarson, 2009; Ainscow, Dyson, Goldrick & Wesr, 2011), men er enige om, at det er et komplekst fænomen, hvori flere aspekter indgår: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation (Farrell, 2004). I denne definition vægtes deltagelsesmuligheder, som udfolder sig på forskellige niveauer og har fokus på faglig progression. Dog er en kritisk betragtning, at denne definition i lighed med andre definitioner af inklusion mangler indholdsbestemmelser af de enkelte komponenter. Der fokuseres således hverken på kvaliteten eller kvantiteten i forhold til tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. Derfor kobler denne artikel forståelsen af inklusion med deltagelsesmulighederne i et praksisfællesskab for derigennem at søge at bringe mere indhold ind i forståelsen af inklusion (Levinsen, 2008; Miles, 2007).

Socialstyrelsen har i deres definition af inklusion fokus på både individ og kontekst. Inklusionsunderstøttende tiltag er handlinger, der har inklusion som mål. At have inklusion som mål dækker både at opnå inklusion og undgå

eksklusion. Inklusionsunderstøttende tiltag sigter mod, at såvel individets som fællesskabets interesser imødekommes. Herunder hører blandt andet at sikre, at der ikke er kontekstuelle faktorer, der hæmmer deltagelsen, så som sociale, fysiske, læringsmæssige, samfundsmæssige eller kulturelle barrierer eller fordomsfulde holdninger og handlinger (Socialstyrelsen, 2013).

Ved at sammenkæde inklusion og praksisfællesskaber flyttes fokus fra det individ, der skal inkluderes, til konteksten og de praksisprocesser, hvori inklusion foregår, og artiklens forståelse af inklusion ligger derved op ad Socialstyrelsens definition.

Forskning om brug af iPads i en inklusionssammenhæng er relativ ny i Danmark. Inden for de seneste år har flere kommuner iværksat forsøg med iPads og inklusion i både daginstitutioner og skoler. Meyer (2013) har forsket i implementeringen af iPads i 7. kl. i Vejle kommune og peger på et inklusionspotentiale i forhold til brug af iPads i skolen. Meyers undersøgelser viser, at iPad 'ens mobilitet muliggør flere deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer. Dels fordi iPads kan medbringes til forskellige lokationer på og uden for skolen, og dels fordi de forskellige delingsystemer gør at eleverne eksperimenterer med forskellige løsninger af en given opgave. Derudover kan elever med særlige støttebehov, som fx læse- og skrivestøtte, betjene sig af den samme device, som de øvrige elever, og oplever derved ikke iPad'en som stigmatiserende – fordi den er en fælles artefakt.

Meyers undersøgelse betoner derudover, hvordan iPad'en let kan tilpasses til de enkelte elevers behov og derved muliggøre undervisningsdifferentiering, men peger på, at iPad'en ikke er en afløser for andre typer af læremidler, men derimod et supplement. Dette synliggøres i hendes undersøgelse ved, at både lærere og elever betjener sig af flere typer læremidler på én gang. Jahnke og Kumar (2014) har ligeledes forsket i implementeringen af iPads. De har fulgt implementeringen i Odder Kommune og peger på, at iPads frembringer nye samarbejdsformer blandt eleverne, bl.a. fordi der er hurtige delingsmuligheder. Undervisningsdifferentiering syntes at blive en lettere opgave for læreren, fordi iPad'en gør det nemmere at opstille individuelle mål for løsning af en given opgave. Opgaverne bliver med brugen af iPad'en mere multimodale, hvilket vil sige en kombination af flere forskellige repræsentationsformer, som fx lyd, tekst og billede, hvilket eleverne fremhæver som interessant.

Internationalt er der også en stigende interesse i forskning³ om iPads og elever med særlige behov. Forskningen har især været koncentreret omkring elever med ADHD og autisme. Flere forskere (Flores et al., 2012; Kagohara, Sigafos, Achmadi, O'Reilly & Lancioni, 2012) peger på, at iPad'en kan bruges som kommunikationsredskab for denne gruppe af elever, og at iPad'ens mobilitet gør den

brugbar for elever, der har brug for kompenserende programmer, såsom læse- og skrivestøtte. Et enkelt studie (Kurcikova, Messer, Critten & Harwood, 2014) peger på en særlig type undervisningsapps, som er kendetegnet ved at være multimediale, have åbne løsningsmuligheder og muliggøre deltagelse i opgaver for elever med forskellige typer af særlige behov.

Særlige behov og særlige læremidler

Ifølge Tetler (2009) og Kirkebæk (2010) hænger inklusion og specialpædagogiske indsatser sammen med dét perspektiv, der anlægges på "særlige behov". De peger på, at der er tre hovedstrømninger af sideordnede perspektiver på "særlige behov". Det er individperspektivet, det sociale perspektiv og det relationelle perspektiv. Individperspektivet har fokus på "særlige behov", som individuel patologi. Individets særlige behov betragtes som en skade, der er iboende i barnet (Tetler, 2009; Kirkebæk, 2010). Konsekvensen kan være, at der i pædagogiske sammenhænge fokuseres på kompenserende individuelle strategier, som udspringer af diagnoseforståelsen. Et typisk eksempel på dette inden for anvendelse af IT-kompenserende programmer, er programmet TEACCH til børn med autismespektrumforstyrrelser. Det sociale perspektiv ser "særlige behov" som samfundsskabte. Det er strukturer i samfundet og samfundets institutioner, som skaber udsatte og utilpassede elever (Tetler, 2009; Kirkebæk, 2010). I forhold til brugen af IT-læremidler vil kompenserende redskaber gøre det muligt at indgå i læringsfællesskaber, som kan give et frigørende potentiale. Det relationelle perspektiv (Tetler, 2009) forsøger at gøre op med den enstrengede årsagsforklaring og ser problemet som situeret. I det relationelle perspektiv er det relationen mellem den enkelte og dennes omgivelser/situation, der analyseres og handles på baggrund af. Den pædagogiske indsats retter sig mod både individ og kontekst. I forhold til IT-baseret læring vil et arbejde med åbne, skabende programmer, som gives mening i interaktion med deltagerne, være oplagt. I denne optik synliggøres, at et bestemt perspektiv på særlige behov afføder et særligt repertoire af metoder og materialer. Det vil dog senere i denne artikel fremgå, at materialer i sig selv også ser ud til at kunne skabe særlige og nye kategoriseringer af eleverne, og at bevægelsen fra kategorisering til materiale kan vendes om.

Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber

I debatten om inklusion har inkluderende undervisning været toneangivende (fx Molbæk & Tetler, 2015; Hedegaard-Sørensen, 2013; Kjær & Østergaard, 2013).

I inkluderende undervisning er fokus rettet mod, hvordan læreren leder og tilrettelægger undervisningen for at skabe et inkluderende miljø. Ansvar for inklusion er lærerens. Udvikling af klasseledelse har ifølge Molbæk og Tetler (2015) udviklet sig gennem tre "generationer", som går fra klasseledelse med fokus på disciplin, hvilket orienterer sig mod "classroom management", til klasseledelse med fokus på den gode lærer og undervisning orienteret mod læringsledelse, over til klasseledelse med fokus på inklusion og differentiering, som orienterer sig mod faglig og social deltagelse. Dette genfindes også i lovgivningen (se Undervisningsministeriet, 2014b: *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver*), hvor der er fokus på faglig og social deltagelse gennem skolens undervisningsformer med par-, gruppe- og projektarbejde samt gruppeprøver.

Molbæk og Tetler konkluderer, at alle tre generationer af klasseledelse kan bidrage til en mere inkluderende skole, og dermed at læreren skal og kan lede klassen frem mod mere inkluderende miljøer. Det er grundlæggende synspunktet, at en hvis strukturering af klasserummet, lærerens læringsledelse i forhold til klare mål, differentierede opgaver, feedback og relationer til eleverne, alle er væsentlige faktorer i at skabe mere inkluderende læringsmiljøer i skolen. I Molbæk og Tetlers fremstilling er der dog ikke fokus på betydningen af, at eleverne kan lede hinanden som en del af et inkluderende læringsmiljø, og der er heller ikke fokus på, hvilken betydning læremidlet spiller for ledelse og inklusion, som er denne artikels pointe. I denne artikel argumenteres for, at læremidlet har en betydning for, hvorvidt undervisningen bliver differentieret, og hvordan læringen bliver ledet af eleverne selv. Derigennem etableres en ændring af fokus fra inkluderende undervisning til også at inddrage inkluderende praksisfællesskaber, hvor elever og materialer ser ud til at være væsentlige komponenter for etableringen af inkluderende læringsmiljøer.

Gruppesarbejde som praksisfællesskab

Karin Levinsen (2008) anvender praksisfællesskaber til at sandsynliggøre, hvordan IT bliver en central aktør i elevernes samarbejde og faglige performance, og hvorledes dette skaber muligheder for inklusion. Steven Miles (2007) anvender praksisfællesskaber til at analysere, hvordan gruppekonstellationer og individuel kreativ performance kan have en socialt inkluderende effekt på unge, der er marginaliserede i forhold til det almene skolesystem. I artiklen analyseres gruppearbejde som praksisfællesskaber, fordi gruppearbejdet udgør en særlig læringsarena, der er konstitueret omkring praksis, og som indrammer elevernes faglige og sociale performativitet. Praksisfællesskaberne udgør derved en mulig arena for inklusion, som er knyttet til deltagelse og praksis i de faglige og sociale

aktiviteter, hvorfor måden, hvorpå relationer skabes og udvikles blandt eleverne i arbejdet med iPad'en som medspiller, er relevant at analysere. Det er derfor relevant at finde analytiske begreber, der kan bruges til at synliggøre de processer, der er medetablerende af et inkluderende praksisfællesskab.

Til dette har jeg fundet det givtigt at arbejde med dele af Wenger og Laves' (Wenger & Lave, 2003) teori om praksisfællesskaber. Praksisfællesskaber defineres som handling i en historisk og social kontekst, hvor aktørerne deler en fælles forståelse, der giver handling, struktur og mening (Wenger & Lave, 2003). Der er tre begreber i forhold til praksisfællesskabet, som i denne forbindelse synes specielt relevante, fordi de tilsammen danner grundlaget for mening som erfaring. Det er meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2010). Meningsforhandling repræsenterer en generel betegnelse for den proces, hvorigennem aktørerne oplever deres verden og deres engagement som meningsfyldt. Meningsforhandling er en kontinuerlig proces, som foregår i relationer som udvider, omdirigerer, afviser, modificerer eller bekræfter menneskets oplevelse og engagement i verden som meningsfuld. For at det kan være muligt, kræver det en social oplevelse af at leve i verden som et medlem i sociale fællesskaber og aktivt engagement i sociale foretagender, hvilket repræsenteres ved deltagelsen. Deltagelse refererer både til en deltagelsesproces og til relationer til andre, der afspejler denne proces. I praksisfællesskaber kan aktørerne være mere eller mindre deltagende.

Lave og Wenger (2003) skelner mellem henholdsvis fuldt deltagende og perifert legitime deltagende. Det centrale i den perifere legitime deltagelse er, at denne skaber en åbning til at få øgede forståelser igennem deltagelse i et praksisfællesskab. De aktører, som er perifere legitime deltagere, kan være i indadgående eller udadgående baner, hvilket betyder, at de kan være på vej til at blive fuldgyldige medlemmer af praksisfællesskabet, eller at de kan være i gang med at forlade fællesskabet. Ifølge Wenger (2010) skal deltagelsen tilegne sig substans igennem tingsliggørelse.

Tingsliggørelse er praksisfællesskabers skabelse af abstraktioner, værktøjer, symboler, historie, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af denne praksis i stivnet form (objektstatus). Tingsliggørelse dækker over en lang række processer, der omfatter at skabe, designe, fremstille, benævne, kode, beskrive, fortolke, bruge, genbruge, afkode og omformulere (Wenger, 2010). Carol Linehan og John McCarthy (2001) kritiserer imidlertid praksisfællesskaber, som de optræder hos Lave og Wenger, for ikke at indfange de komplekse og ikke nødvendigvis hensigtsmæssige relationer mellem dels individerne i fællesskabet og mellem individ og fællesskab, altså de ikke-konstruktive sider ved praksisfællesskabet. Wenger påpeger selv, at praksisfællesskaber på ingen måde er magtfrie, homogene

fællesskaber, og at der netop sker forhandling af magt igennem meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse, hvilket også er tilfældet ved tilkommende novicer, og at der herigennem kan ske fornyelse i praksisfællesskabet (Wenger, 2010).

Denne opmærksomhed på forhandling af magt er relevant for denne artikels analyse, da praksisfællesskaberne, som består af elever, er uhomogene og primært ledes af eleverne selv. I den konstellation bliver elever modeller for andre elever og modellerer disse. Magtdimensionen er således en del af praksisfællesskaber, og det får en betydning for deltagelsesmulighederne i sådanne, på godt og ondt.

Introduktion til empiri: Diktat og indbydelse i inkluderende praksisfællesskaber

Det empiriske materiale for denne artikel er indsamlet i en 6. klasse i en provinskommune i forbindelse med undersøgelse af IT-læremidlers indvirkning på inklusion. Empirien er indsamlet med afsæt i etnografisk metode, hvilket medfører at data er blevet indsamlet gennem deltagerobservationer, lydoptagelser og interview (Glesne, 2011; Hastrup, 1992; Madsen, 2003). Opholdet varede i 8 uger sammen med en 6. klasse og deres dansklærer. Jeg var sammen med klassen i alle deres dansktimer og i frikvarterene.

Det empiriske materiale er struktureret, så eleverne indledningsvis præsenteres, derefter følger beskrivelser af observationerne af eleverne først enkeltvis derefter i gruppesammenhæng, hvor iPad'en er en artefakt, som eleverne benytter til opgaveløsningen.

I klassen er der to drenge, som er overflyttet fra specialklasser til almenklassen. Drengene hedder Emil og Jakob og er på hver deres måde i komplicerede læringsituationer. Emil har gået i specialklasse til 4. klasse, hvorefter specialklassen lukkede, og Emil blev inkluderet i almenklassen. Emil er diagnosticeret med ADHD, og begrundelsen for placeringen i specialklassen var manglende koncentration og udadreagerende adfærd. Da Emil startede i almenklassen, var hans faglige niveau to år under det almene niveau i dansk. Han ligger to år efter i underkanten af middel ifølge nationale test i dansk. Emil er meget glad for sin iPad og bruger den i timerne, hvis det er muligt, og spiller også på den i frikvarterene. Han spiller alene. Jakob har i lighed med Emil gået i specialklasse, før han blev inkluderet i 6. klasse. Jakob har dog kun været i almenklassen i 6. klasse og har på indeværende tidspunkt været der i 5 måneder. Jakob er blevet hjemmeundervist i et halvt år, før han kom til klassen, efter en episode med vold på den forrige skole, han gik på. Jakob er diagnosticeret med generelle indlæringsvanskeligheder. Jakobs faglige niveau ligger omkring 3. klasse. Jakob sidder stille i undervisningen og smiler. I pauserne søger Jacob fællesaktiviteter såsom

bordtennis og fangelege. Han deltager on-off i disse lege og står ofte og betragter de andre børn. Hvis han spørger, om han må være med, siger de andre børn ja, men det er sjældent, at de på eget initiativ inviterer Jacob til at deltage.

I den aktuelle 6. klasse benyttes iPad'en som læremiddel. Klassen har ingen faste læremidler i dansk. Undervisningen er for det meste struktureret med fælles oplæg, mål for dagen og struktureret gruppearbejde, hvor iPad'en benyttes. I gruppearbejdet er der tilknyttet et produktkrav, fremvisning og evaluering af produktet fælles i klassen. Det er kendetegnende for gruppearbejdet, at det har en kort tidsmæssig varighed, og at opgaven kan løses på mange forskellige måder og med forskellig faglig dybde og bredde.

I det følgende vil der bliver præsenteret tre forskellige observationer. Disse er valgt for at illustrere den kontrast, der er mellem måden, de to drenge fungerer på fagligt og socialt ved klasseundervisning og gruppearbejde. Den første er med de to drenge, Emil og Jakob, som skal løse en opgave alene. Denne sekvens skal illustrere, hvordan disse to drenge har vanskeligt ved at deltage i en læringsaktivitet og gennemføre en opgave alene. Andre feltobservationer viser til gengæld, at gruppearbejde organiseret omkring en iPad giver radikalt anderledes deltagelsesformer for de samme to elever. Det er to af disse læringsituationer, som vil blive gjort til genstand for analyse i denne artikel, fordi det heri potentielt er muligt at finde komponenter, der kan understøtte inklusion og det modsatte. I forløbet arbejder klassen med romanen *Momo* af Michael Ende, som er en fantasyroman. I Emils gruppe skal der laves en personkarakteristik, og i Jakobs gruppe et hørespil. Opgaverne er ikke de samme, men har flere ligheder. Begge opgaver tager udgangspunkt i en bog, og præsentationen skal produceres ved brugen af app'en Explain Everything. Opgaven skal løses på 1,5 time og derefter fremlægges.

På baggrund af disse to empiriske nedslag struktureres analysen igennem tre analysetemaer: meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse. Et fjerde tema retter sig mod en analyse af lærerens forholden sig til iPad'ens betydning for hendes kategorisering af eleverne.

Observation 1: Når en elev er for lidt

Eleverne skal skrive et brev individuelt. De bestemmer selv, om de vil skrive det i hånden eller på iPad. Jakob går i fællesrummet og sætter sig ved siden af en anden dreng. Han har sin iPad med. Efter 20 minutter er han ikke kommet i gang. Læreren Karen kommer hen til ham og taler med ham om opgaven og tjekker, at han har forstået, hvad den går ud på. Det har han ikke helt, og han har ikke rigtig nogen idéer til, hvad brevet skal indeholde. Karen foreslår, at de to drenge skal arbejde sammen om løsningen. Jakob smiler, og de to drenge går i gang med at

diskutere, hvad brevet skal indeholde. Jakob og hans makker får løst opgaven. Emil sidder alene ved sit bord med iPad'en fremme. Han er ikke kommet i gang. Karen spørger, om han har bestemt sig for modtageren af brevet, og det har han. Emil starter med at skrive modtageren. Han går i stå, da Karen bliver hentet af en anden elev. Emil får ikke skrevet mere, men sidder og surfer rundt på sin iPad resten af timen. Da klassen skal fremlægge brevet, er Emil syg.

Observation illustrerer, at det er vanskeligt for de to drenge at løse en opgave alene. Det er karakteristisk for dem begge, at det er svært at komme i gang. Grundene til disse vanskeligheder er forskellige for de to drenge, da læringsforudsætningerne er forskellige, men resultatet er det samme, nemlig mangel på deltagelse. Jakob får tilbudt nye deltagelsesmuligheder, da læreren forslår, at han arbejder sammen med en anden dreng. Emil får ikke samme mulighed og får heller ikke løst opgaven, og dermed er den faglige læring, som ligger i denne opgave, heller ikke tilegnet.

Observation 2: Indbydelse til deltagelse

Karen introducerer eleverne til en fælles opgave. Eleverne skal læse et kapitel højt for hinanden og derefter udarbejde en multimodal personkarakteristik på app'en Explain Everything på baggrund af det læste kapitel. Emils gruppe består af Emil og to andre, en pige som hedder Alma og en anden dreng. Karen har bestemt grupperne og rollerne til oplæsningen. Karen fortæller, at gruppen er sat sådan sammen, fordi en elev er god til at sætte arbejdsprocesser i gang, den anden elev er god til at agere foran skærmen, og Emil kender mange funktioner på iPad'en, der kan bruges, når der skal laves en præsentation. Læreren har bestemt, at Alma skal være oplæser, den anden dreng overskriftsmester og Emil referent.

De tre elever finder et grupperum at arbejde i. Alma læser op, og da Emil kort efter skal referere det læste, er han ret opgivende og siger, at han ikke kan huske det hele. Den anden elev siger, at han ikke skal sige det hele. De to andre elever begynder at lave et referat, og efter et stykke tid begynder Emil at byde ind. Da Emil begynder, bekræfter den ene elev det han siger. De tre elever begynder at lave præsentationen. Almas iPad bliver produktions-iPad. De to andre elever begynder at producere slides med tekst. Emil sidder og leder efter billeder, de kan bruge til præsentationen. Han viser dem mange billeder. Når gruppen enes om et, airdroppes det til Alma, som sætter det ind i præsentationen. Emil viser de to andre en funktion, hvor billedet bliver tåget. De enes om, at det ene billede i præsentationen skal være sådan, og alle tre børn rykker sammen om iPad'en, mens Emil overtager produktions-iPad'en. Bagefter giver han den til Alma. Gruppen færdiggør præsentationen og viser den i klassen.

Karen er ikke tilfreds, da gruppen ikke har brugt de multimodale lyd- og tegnemuligheder, der er i app'en. Det samme er tilfældet for flere grupper, og grupperne får derfor en time til at forbedre produktet. Konkret mangler gruppen at gøre brug af lyd- og tegnefunktionen. Gruppen sidder sammen i en sofa. Alle tre børn har deres iPad med. Almas iPad bliver igen produktions-iPad. De to elever diskuterer, hvad de kan tegne og læse op. De foreslår, at Emil kan læse noget op, men han afslår. De to børn spørger Emil tre gange, om han vil tegne eller indtale, og alle tre gange afviser han. Til sidst lægger Alma iPad'en over i skødet på ham og siger, at han skal tegne et hjerte. Emil siger, at det kan han ikke, men hun insisterer. Den anden elev siger, at han også er dårlig til at tegne hjerter: "Ja! de ligner nærmest numser". Emil tegner, og den ene elev speaker, og Alma styrer optagerfunktionen. Hun siger: "Når jeg siger: 'Nu', så speaker du, og Emil tegner. Når du er færdig med at tale, så stopper Emil". Bagefter diskuterer alle tre højlydt resultatet og enes om, at det er ret godt. De to elever ser produktet igennem. Emil sidder med sin iPad og afprøver forskellige apps. Pludselig siger han til de andre, at han har fundet lydeffekter, og om de ikke kan bruge dem? De andre elever er straks klar med deres iPad, og de får lagt en lydeffekt ind, der afslutter præsentationen. De går sammen ind i klassen.

Observation 3: Deltagelse som diktat

Klassen har arbejdet med romanen Momo og app'en Explain Everything i fire uger. Klassen er samlet, og Karen laver et resumé af det sidst læste kapitel og fortæller, at de skal lave et hørespil. Karen fortæller og skriver op på tavlen, at der skal være følgende roller i hørespillet: Den grå herre, den anden grå herre, Beppo og dommeren. Karen definerer ikke, hvilke elever der skal have hvilken rolle. Karen siger, at et hørespil skal være tydeligt, og at de kan bruge app'en Explain Everything, men kun lyd delen. Karen beder eleverne gå i grupperne.

Jakobs gruppe består af Jasmin, Jakob, Kaya og Ida. Karen fortæller, at gruppen er sat sådan sammen, fordi Ida er god til at organisere arbejdet og ikke bliver stresset, hvis der er nogen, der ikke deltager. Jasmin kan supplere Ida, og de vil begge to gerne være "foran kameraet". Kaya er bedst "bag kameraet". Jakob gentager meget af det, de andre gør, og han skal derfor være i en gruppe, hvor der er noget, der er værd at gentage. Gruppen går på biblioteket. De sætter sig rundt om bordet. Ida læser hele kapitlet op for gruppen. Hun læser godt og sikkert, og de andre i gruppen lytter koncentreret. Da kapitlet er læst, siger Jakob: "Jeg troede, det var et kort kapitel". Ida vil gerne være dommer, Jakob den grå herre, der dør: Det vil Jasmin også være. Efter en kort pause fortsætter hun: "Jeg er bare ham den anden". "Hvem skal jeg så være?" siger Kaya. "Du kan være Beppo", siger de andre. "Ok", siger Kaya.

De går ned i klassen for at hente papir og iPads. Jakob kommer tilbage i gadedrengehop, han puster. Ida og Jasmin går i gang med at planlægge, hvad der skal ske i hørespillet. Ida lægger ud med at foreslå, hvad hun skal sige. De andre piger nikker og skriver ned på papir. Jakob sidder og ser rundt og udbryder: "Jeg er en fisk". De andre kommenterer ikke på det, men siger, at det nu er Jakob, der skal sige noget. Ida dikterer Jakobs replik. Jakob prøver at skrive det ned, men går i stå. Han kan ikke stave til det. Jasmin siger, at det er lige meget, der er også en masse ord, hun ikke kan stave til, og det vigtige er bare, at Jakob selv kan læse det. Pigerne, og specielt Ida, laver replikker til hørespillet. Når det passer med, at Jakob skal have en replik, dikterer Ida den. Ind imellem afbrydes hun af Jasmin, der spørger Jakob, hvad han synes, han skal sige. Han smiler og har i starten ikke noget bud, men gentager ofte syngende det, de andre foreslår. De tre piger hjælper Jakob med at få stavet til de ord, han ikke kan, så han får produceret et manuskript. Da Jakob får udstukket en replik, spørger han, hvorfor han skal sige det, og Ida siger, at det er fordi han dør. Jakob ser lidt forundret ud og siger: "Nå ja". Da gruppen har arbejdet et stykke tid, forslår Jakob, at hørespillet skal slutte med, at han råber: "Nej". Det syntes alle de andre, er en god idé. Jakob smiler.

Derefter går de i gang med at producere hørespillet. Ida styrer iPad'en og optager replikkerne en ad gangen. Hvis Ida ikke synes, det er godt nok, sletter hun den og optager igen. Inden hver replik indspilles, beder hun om, at den bliver sagt højt. Indimellem ændrer hun på replikkerne, ofte efter samtale med Jasmin. Jakob er meget koncentreret. Kaya peger på hans papir hver gang, han har sagt en replik, så han kan strege den ud. Da Jakob skal skrive sin sidste replik, griner hele gruppen, og de må tage den om et par gange. Da de er færdige, hører gruppen hørespillet, og Jakob udbryder: "Tænk, at vi skal fremlægge det i dag". Han smiler. Gruppen går sammen ned i klassen. Da gruppen fremlægger, står de sammen oppe ved tavlen. De andre i klassen klapper, da gruppen har fremlagt. Jakob smiler hele tiden, og Karen siger, at det er et godt hørespil. Jakob kigger på de andre. De smiler til ham.

Første analyse tema: Meningsforhandling

Ifølge Wenger (2010) repræsenterer meningsforhandling en generel betegnelse for den proces, hvorigennem aktørerne oplever deres verden og deres engagement deri som meningsfyldt. Det kan som udgangspunkt være svært at afgøre, hvorvidt eleverne i disse to grupper anser deres proces som meningsfyldt, og det må derfor bero på en fortolkning. Observation to starter med meningsforhandling om Emils deltagelse. Han starter med at afvise, at han kan deltage, med henvisning til, at han ikke kan huske, hvad der er læst, og det var for meget, der var læst, og

at han blev forstyrret af larm. Den ene elev forsøger at modificere afvisningen. Den anden elev indleder en forhandling med Emil, hvor hun foreslår, at de hjælpes ad. De to andre i gruppen går i gang. Herefter supplerer Emil. Igennem meningsforhandling modificeres Emils opgave, og det ser ud til at blive meningsfuldt for ham at deltage. Hans deltagelse bliver bekræftet af den elev, som nikker og siger, at det er rigtigt.

Meningsforhandlingen, om hvordan præsentationen overordnet skal udformes, foregår primært mellem de to andre. Imens sidder Emil og søger på billeder på iPad'en. Flere gange byder han ind med billeder, som han synes kan bruges. Hans forslag accepteres af de andre, og han får derigennem etableret en mening med sin deltagelse i gruppen. Igennem denne proces foregår en meningsforhandling om Emils bidrag i forhold til opgaven. De to andre elever accepterer, at han bidrager med billeder, som også kan opfattes som faglige indspil til deres produkt. Emil afviser at deltage ved at tegne eller speake på produktionen, men Alma modificerer denne afvisning ved at vedblive med at bede ham om at tegne på iPad'en. Forhandlingen munder ud i, at Emil leverer et bidrag med at tegne et hjerte.

iPad'en bidrager til meningsforhandlingen om Emils deltagelse og hans bidrag til opgaven. App'en Explain Everything giver mulighed for, at både billede, speak, tegning og lydeffekter kan inddrages i besvarelsen. Dette bevirker, at den deltagelsesform, hvor Emil umiddelbart kan virke passiv og uengageret i gruppens arbejde, transformeres til en legitim deltagelse, da de billeder og lydeffekter, han finder, kan integreres meningsfyldt i præsentationen.

I observation tre har Jakob læst kapitlet, som hørespillet skal handle om, men han kan ikke huske det, og gruppen læser kapitlet igen. Dette og andre observationer i forløbet peger på, at bogens handling er vanskelig for Jakob at forstå. Det er derfor væsentligt at analysere, hvordan Jakob får forhandlet sig til en meningsfuld rolle og et meningsfuld bidrag til løsningen af opgaven. Jakob vil gerne have en fremtrædende rolle i hørespillet, da han beder om at få rollen som den grå herre, der dør, og som er hovedrollen i det læste kapitel. Den forhandlingsstrategi han bruger er at være helt stille. Jasmin vil også gerne have den rolle, men overgiver sig hurtigt og tager en anden rolle. Jakob har derved som udgangspunkt en god position for deltagelse, da han har fået hovedrollen. Senere i arbejdet bliver Jakob ikke inddraget i forhandlingerne om, hvordan han skal bidrage til at løse opgaven, hvilket er markant forskelligt fra Emils situation. Jakob har meget svært ved at følge med i, hvornår, hvad og hvorfor han skal have en replik. Pigerne hjælper ham med at stave og organisere replikkerne. De hjælper med at løfte opgaverne på meningsfulde måder, der bidrager til Jakobs deltagelsesmuligheder, men som ikke efterlader rum til, at han selv er meddefinerende. Jakobs bidrag til

manuskriptet består af et forslag, som de andre straks godtager. Anderledes ser det ud, da selve produktionen af hørespillet finder sted.

Jakob har en fremtrædende rolle, og han løfter den med støtte fra de øvrige, så produktionen kommer til at fremstå helstøbt. Som det fremgår, er der fagligt meget langt mellem Jakob og Ida, da Jacob fagligt befinder sig omkring 3. klasses niveau i dansk og Ida omkring 8. klasses niveau. Man kunne derfor forestille sig, at det ville udgøre et problem for begge elever, fordi samarbejdet ville blive svært at skabe mening i, men det ser ud til, at opgaven og brugen af Explain Everything gør, at der skabes mening på flere måder. Ida som producer og manuskriptforfatter og Jakob som skuespiller.

Andet analysetema: Deltagelse

I observation to har læreren som en del af klasseledelsen rammesat opgaven ved på forhånd at lave en rollefordeling med den ene elev som oplæser, den anden som overskriftmester og Emil som referent. Læreren har bestemt produktet og tiden. Dette danner udgangspunktet for deltagelsesmulighederne for eleverne. De to andre elever har derved begrundede forventninger til, at Emil skal agere referent. Da Emil afviser denne rolle, må eleverne genforhandle deltagelsesmulighederne i gruppen. De tre elever indgår et kompromis, hvor de alle tre agerer referenter.

I anden session af arbejdet afviser Emil at tegne og speake på iPad'en, hvor blot et lille bidrag godtages som deltagelse. Det kunne være en præmis for Emils deltagelse, at den må genforhandles og omfortolkes i forhold til lærerens oprindelige rollefordeling. Eleverne er sensitive og opmærksomme på Emil og på hans udfordringer og anvender forskellige strategier for, at hans udfordringer kan imødekommes.

De strategier, som eleverne anvender, er strategier, som kan genfindes i Molbæk og Tetlers inkluderende klasseledelse med fokus på differentiering og classroom management (Molbæk & Tetler, 2015), og som refererer til lærerens arbejde. Eleverne differentierer kompleksitetskravet i opgaven, så Emil ikke alene skal være referent, og den ene elev afspejler flere gange Emils deltagelse ved at nikke eller gentage det, han har sagt. Samme elev differentierer opgavens omfang, så Emils tegning i app'en bliver accepteret. Hun danner struktur for hans tegning, fx ved at markere start og slut. Alma inviterer Emil til deltagelse ved at spørge, om ikke han vil tegne og speake, og til sidst lægger hun iPad'en over i skødet på ham, hvorefter han modtager invitationen og deltager. Begge elever giver feedback på Emils deltagelse og præstation ved at rose hans valg af billeder til præstationen og ved at rose hans tegning i Explain Everything. Eleverne indbyder Emil til deltagelse.

iPad'en som søgemaskine og selve app'en Explain Everything spiller en rolle for, hvilken form for deltagelse Emil tilbydes og selv skaber. To gange i løbet af dette gruppearbejde byder Emil ind med noget nyt – billedmanipulation og lyddefekt – på eget initiativ. Elementerne er direkte koblet til iPad'en, og de andre to elever godtager disse forslag og integrerer dem i præsentationen. iPad'en bruges også af de andre elever til at tilskynde Emil til at deltage. Emils deltagelse bliver stilladseret af lærerens overordnede rammesætning for arbejdet, iPad'en og de to andre elever. På denne måde bliver der konstrueret et inkluderende praksisfællesskab, som ledes af eleverne og materialet.

I observation tre er lærerens rammesætning af opgaven ikke nær så tydelig, som det var tilfældet i Emils gruppe. Forhandlingen af deltagelsespositioner skal først gennemføres i gruppen. I starten af observationen ser det ud til, at Jakob er en meget perifer deltager. De øvrige deltagere tilbyder ham dog en plads i fællesskabet, eller måske rettere dikterer ham en plads. De andre, og specielt Ida, leder og muliggør Jakobs deltagelse ved at bede ham om – og hjælpe ham med – at skrive, organisere og sige sine replikker. I lighed med den anden gruppe gør Ida, Jasmin og Kaya brug af strategier fra inkluderende klasseledelse med fokus på differentiering (Molbæk & Tetler, 2015). Ida og Jasmin differentierer opgaven. De påtager sig selv at være idéskabere og producenter. Jakob skal skrive sine replikker ned, hvilket er en stor variation i kompleksitetsgraden. Derudover benytter pigerne elementer, der svarer til classroom management. Kaya ved at sørge for, at Jakob ved, hvor langt han er kommet, ved at strege ud, og alle tre piger ved at bruge forstærkning og ignorering af ønsket og uønsket adfærd. Fx ignorerer de, når Jakob synger og siger ting som: "Jeg er en fisk". Mens de griner, da han kommer med et relevant forslag om at råbe den sidste replik.

Det fremgår af observationen, at der ikke er en ligelig fordeling af magt i dette praksisfællesskab. Ida styrer og bestemmer, og Jacobs deltagelse er afhængig af, at han underlægger sig denne dominans. Jasmin udfordrer Idas dominans og får derigennem indflydelse på hørespillets udformning. Jakobs deltagelse er perifer; han er afhængig af guidning og af, at de accepterer ham som deltager.

At arbejdet er struktureret omkring app'en, ser ud til at have betydning på flere måder. For det første har det en fysisk betydning, Ida går tæt på den, der har en replik, og optager. iPad'en markerer, at man har deltagelsesret og -pligt. For det andet er der i app'en mulighed for at optage og redigere sekvenser. Der kan optages en replik ad gangen, og hvis der er fejl, er det kun den enkelte replik, der slettes. Det udgør ikke et deltagelsesproblem, at Jakob siger sine replikker forkert. Eleverne sletter bare og optager på ny. I denne gruppe er der, som i Emils gruppe, også tale om et inkluderende praksisfællesskab, som eleverne selv etablerer. Men på grund af den mere vage overordnede rammesætning fra lærerens side, og på

grund af gruppemedlemmernes forskellighed, rummer dette praksisfællesskab dog en mere ulige magtfordeling, som gør, at Jakobs deltagelse i højere grad bliver dikteret frem for inviteret, som det var tilfældet for Emil.

Tredje analysetema: Tingsliggørelse

Både i observation to og tre er eleverne fokuserede på, at de skal have tingsliggjort deres projekt. De er også klar over, at de alle må bidrage i processen. Det virker som om, tingsliggørelse er væsentlig for eleverne. Specielt for Jakob. Han siger: "Tænk, at vi skal fremlægge det i dag". Kravene til deltagelse i tingsliggørelsen er forskellige i de to observationer. I observation to anser de to andre elever det ikke for nok, at Emil bidrager med idéer til præsentationen eller deltager i fremlæggelsen af præsentationen, hvor deltagelse i den konkrete tingsliggørelse accepteres i Jakobs tilfælde. App'en har i sig selv en indflydelse på den konkrete tingsliggørelse. I Emils gruppe arbejdes der med flere funktioner, og Emil deltager med flere forskellige bidrag, fx billedmanipulation og lyd. De kommer til at strukturere arbejdet. Gruppens produkt afvises af læreren, fordi det ikke benytter nok funktioner i app'en. App'en bliver en medspiller i, om et produkt kan godkendes eller ej.

I observation tre arbejdes der kun med én funktion i app'en. Der er mange funktioner integreret, men det er kun lyd delen, som anvendes i tingsliggørelsen. Den er med til at strukturere tingsliggørelsen, når Ida går rundt fra elev til elev og optager deres replikker, sletter, redigerer og omformulerer. Fremlæggelsen bliver det synlige bevis på tingsliggørelsen og tilskriver Jakob en mere legitim deltagelsesposition i fællesskabet. iPad'en og app'en Explain Everything, som materialer, er derved væsentlige medspillere i etableringen og ledelsen af de to inkluderende praksisfællesskaber. Samtidig gør dette særlige pædagogiske setup det muligt for de to drenge at deltage i den faglige bearbejdelse af stoffet og dermed potentielt øge deres læring.

Læreren, materialet og inkluderende praksisfællesskaber

Karen, som er læreren i mit datamateriale, italesætter iPad'en og de apps, hun vælger, som redskaber, der kan strukturere læreprocessen. Hun vælger programmer uden undervisningsindhold ud fra en begrundelse om, at eleverne kan bruge dem på forskellige måder. Indførelsen af iPad i hendes klasse har ændret hendes kategorisering af eleverne og derved givet dem nye muligheder for at positionere sig i læringsrummet.

Karen er gået fra at kategorisere eleverne i stærke og svage faglige elever til at se på, hvilke ressourcer eleverne har i forhold til at præstere i gruppearbejder med iPad'en. Hun bruger eksempelvis kategorier som: kunne være foran og bag skærmen, kunne søge information og kunne sætte i gang, jævnfør observation to og tre. Alle sammen kompetencer som er blevet ekstra relevante, efter at eleverne arbejder med deres iPad. Bevægelsen går derved ikke nødvendigvis fra kategorisering af "særlige behov" til metode- og materialevalg (Tetler, 2009; Kirkebæk, 2010), men derimod ser det ud til at læremidlet i sig selv kan medvirke til at frembringe problem- og løsningsstrategier, der kan ændre lærerens kategorisering af eleverne.

Konklusion

Artiklen kobler inklusion med praksisfællesskaber. Der er nogle potentialer i denne kobling, fordi det bliver tydeliggjort, at inklusion er kontekstuel og afhængig af social interaktion. Meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse har givet et analytisk greb, der gør det muligt at analysere gruppearbejde som praksisfællesskaber, hvilket har givet tilstedeværelse, aktiv deltagelse, accept og faglige og sociale præstationer et indhold, som nu er muligt at indkredse. Analysen har været centreret om to børn i forskellige komplicerede læringsituationer. Emil er fagligt aldersvarende, men udfordret i forhold til igangsættelse og organisering af læringsaktiviteter. Jakob er udfordret i forhold til sit kognitive niveau. Begge drenge har vanskeligheder ved at deltage i en undervisning, hvor kravet er, at de skal løse en opgave alene; dette antydes i den første observation.

Igennem de to øvrige observationer synliggøres, hvordan drengene tilbydes deltagelsesformer i gruppearbejdet, men deltagelsesformerne er meget forskellige. Det ser ud til, at Emil indbydes til deltagelse, hvor Jakob i højere grad dikteres til deltagelse. iPad'en med undervisningsapps uden et decideret indhold, som Explain Everything, ser ud til at kunne bruges til at løse en given opgave på forskellige måder på samme tid og i fællesskab med andre.

Analysen peger på, at ved brugen af flere forskellige funktioner og repræsentationsformer skaber læremidlet muligvis flere forskellige mulige deltagerformer og derved inklusionspotentiale. Måden hvorpå iPad'en kommer til at spille en central rolle har mange lighedstræk de to grupper imellem: eleverne grupperer sig fysisk rundt om produktions-iPad'en, og læremidlets funktion er med til at strukturere arbejdet. Dernæst bliver produktions-iPad'en placeret hos eleven med mest overblik over processen. Endelig tillægges fejl og korrekthed ikke stor værdi i brugen af læremidlet, da disse hurtigt bliver rettet af eleverne. Derved etableres en situation, hvor app'en Explain Everything indgår i praksisfællesskaber og

bliver en deltagende aktør i elevernes ledelse af hinanden, hvilket er med til at etablere deltagelsesmuligheder, der fremmer inklusion.

Analysen illustrerer, at en del af ledelsen uddelegeres fra læreren til eleverne, og derved får elevernes måde at lede hinanden på samt deres etablering af praksisfællesskaber betydning for de deltagelsesmuligheder, elever i komplicerede læringssituationer tilbydes. Herigennem foreslår artiklen et perspektivskift fra at fokusere på inkluderende læringsledelse (Molbæk & Tetler, 2015) til at fokusere på inkluderende praksisfællesskaber. Valget af læremiddel ser muligvis ud til at have en betydning for lærerens kategorisering af eleverne. Dette kan derfor i sig selv være inkluderende, fordi det får betydning for den rammesætning og opgaveformulering, læreren etablerer i klassen. Derved etableres fokus på inkluderende praksisfællesskaber frem for inkluderende undervisning. Der er dog behov for yderligere belysninger af, hvilke typer af læremidler og didaktiske valg der understøtter inklusionsprocesser, og hvorledes elevers samarbejde om digitale læremidler organiseres for at virke fordrende på inklusion.

Noter

- 1 App'en Explain Everything er en undervisningsapp uden undervisningsindhold, så den får først mening i mødet med det konkrete indhold. Selve app'en er en præsentationsapp, hvor der kan integreres lyd, billede, tekst og speak.
- 2 Alle navne i artiklen er anonymiseret af forfatteren.
- 3 Der er søgt i Erc, Eric og psycInfo med kriteriet peer reviewed only og søgetermene iPads, inclusion school og iPads, inclusion og classroom.

Referencer

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & Wesr, M.** (2011). *Developing equitable education systems*. Oxon: Routledge.
- Assarson, I.** (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Farrell, P.** (2004). Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S. & Franklin, S.** (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based communication system. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(2), 74-84. <http://dx.doi.org/10.3109/07434618.2011.644579>
- Glesne, C.** (2011). *Becoming qualitative researchers*. New York: Pearson.
- Hastrup, K.** (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.

- Hedegaard-Sørensen, L.** (2013). *Inkluderende specialpædagogik*. København: Akademisk forlag.
- Jahnke, I. & Kumar, S.** (2014). Digital Didactical Designs – Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30(3), 81-88. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2014.891876>
- Kagohara, D.M., Sigafos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M.F., & Lancioni, G.** (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6(1), 304-310.
- Kirkebæk, B.** (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk forlag.
- Kjær, G. & Østergaard, A.M.** (2013). *Inklusionsdidaktik*. København: Dafolo.
- Kurcikova, N., Messer, D., Critten, V. & Harwood, J.** (2014). Story-making on the iPad when children have complex needs: two case studies. *Communication Disorders Quarterly*, 36(1), 70-78.
- Lave, J. & Wenger, E.** (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Levinsen, K.T.** (2008). *Projekt IT-mappen*. København: DPU.
- Linehan C. & McCarthy, J.** (2001). Reviewing the 'Community of practice' Metaphor: An analysis of control relations in a primary school classroom. *Mind, Culture and Activity*, 8(2), 129-147.
- Madsen, U.A.** (2003). *Pædagogisk etnografi*. Århus: Klim.
- McLeskey, J.** (2007). Building support for inclusion. I: J. McLeskey, *Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Meyer, B.** (2013). *iPads i en skole i bevægelse*. København: Aarhus Universitet.
- Miles, S.** (2007). Feeling 10 Feet Tall: Creative Inclusion in a Community of Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 505-518. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690701369632>
- Molbæk, M. & Tetler, S.** (2015). *Inkluderende Klasseledelse*. København: Dafolo.
- Socialstyrelsen.** (2013). *Inklusion. Afrapportering af begrebsprojekt om inklusion*. Socialstyrelsen: København.
- Tetler, S.** (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Tetler, S.** (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for praksis. I: S. Tetler & S. Langager (red), *Specialpædagogik i skolen: En grundbog*. København: Gyldendal.

Undervisningsministeriet. (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler.* (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.) Lokaliseret 13. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=141546&exp=1>

Undervisningsministeriet. (2014a). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (Folkeskoleloven).* (LBK nr. 665 af 20/06/2014). København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2014b). *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver.* (BEK nr. 1001 af 15/09/2014). Lokaliseret 12. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=164779>

Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber.* Læring, mening og identitet. København: Hans Reitzels Forlag.

English summary

From Inclusive Education to Inclusive Communities of Practice - IT Perspectives on Inclusion

The article focuses on the potential of communities of practice to act as conduits for greater inclusion through an example of two students in complex learning environments in middle school (grades 4-6). The examples are empirically based on participant observation fieldwork carried out in the classroom. Through the appropriate management of the learning environment, particularly the use of iPads as a central technological artefact, there seems to be a potential for inclusion for these students. The article proceeds from a discussion of IT, inclusion processes and their interrelationship to the theory of communities of practice as defined by Lave and Wenger. It uses this theoretical apparatus to analyse three observation sets from the fieldwork, employing in particular the concepts of meaning, participation and reification to make sense of the group processes observed. It concludes by arguing that these analyses reveal a potential for inclusion in this kind of community of practice and that this potential is closely linked to the use of the iPad.

Keywords: inclusion, iPad, middle school (grades 4-6), participation, communities of practice, learning management.

Om forfatterne



Karen Bjerg Petersen

Lektor, ph.d.

DPU, Aarhus Universitet, Danmark

Email: kp@edu.au.dk



Susan Tetler

Professor MSO, ph.d.

DPU, Aarhus Universitet, Danmark

Email: tetler@edu.au.dk



Berit H. Johnsen

Førsteamanuensis, Dr. Scient i spesialpedagogikk

ISP - Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo, Norge

Email: berit.johnsen@isp.uio.no



Line M. Laursen

Lærer, Cand. pæd. i generel pædagogik,
DPU, Aarhus Universitet, Danmark
Email: line@linejesper.dk



Thomas Hylland Eriksen

Professor
Sosialantropologisk institutt
Universitetet i Oslo, Norge
Email: t.h.eriksen@sai.uio.no



Ivar Morken

Førsteamanuensis, cand.paed. spec.
ISP - Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo, Norge
Email: ivar.morken@isp.uio.no



Claus Haas

Lektor, ph.d.
DPU, Aarhus Universitet, Danmark
Email: haas@edu.au.dk



Ulf Dalvad Berthelsen

Adjunkt, ph.d.

DPU, Aarhus Universitet, Danmark

Email: ulda@edu.au.dk



Jørn Bjerre

Lektor, ph.d.

DPU, Aarhus Universitet, Danmark

Email: jbj@edu.au.dk



Morten Timmermann Korsgaard

Ph.d. Stipendiat

DPU, Aarhus Universitet, Danmark

Email: motk@edu.au.dk



Anders Kruse Ljungdahl

Adjunkt

DPU, Aarhus Universitet, Danmark

Email: ankl@edu.au.dk



Frans Ørsted Andersen

Lektor, ph.d.
DPU, Aarhus Universitet, Danmark
Email: frans@edu.au.dk



Lea Lund

Adjunkt, ph.d.
CUDiM, Center for Undervisningsudvikling og Digitale
Medier, Aarhus Universitet
Email: lealund@tdm.au.dk



Maj Sofie Rasmussen

Ph.d.-studerende
DPU, Aarhus Universitet, Danmark
Email: mara@edu.au.dk



Laura Mørk Emtoft

Ph.d.-studerende
PAES-Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
RUC-Roskilde Universitet
Email: lmem@ruc.dk

Tak til årets peer reviewere

CURSIVs redaktion vil gerne takke de fagfæller, som har peer-reviewet artiklerne i årets tre udgivelser. Var denne store opgave ikke blevet løst så forbilledligt, som den er, havde det ikke været muligt at udgive disse publikationer.

En meget stor tak til:

Anja Hvidtfeldt Stanek

Adjunkt

Syddansk Universitet

ahstanek@health.sdu.dk

Antoanneta Potsi

Research Fellow, PhD

Bergische Universität Wuppertal

potsi@uni-wuppertal.de

Anne Jensen

Instituttleder, lektor

Syddansk Universitet

anne.jensen@sdu.dk

Aslaug Kristiansen

Professor

Universitetet i Agder

aslaug.kristiansen@uia.no

Annette Rasmussen

Lektor

Aalborg Universitet

anra@learning.aau.dk

Benny Bang Carlsen

Lektor, ph.d.

VIA University College

beba@via.dk

Annette Vasström

Museumsinspektør

Nationalmuseet

Annette.Vasstroem@natmus.dk

Bjarne Ibsen

Professor

Syddansk Universitet

bibsen@health.sdu.dk

Charlotte Williams

Professor
RMIT University
charlotte.williams@rmit.edu.au

Christian Quvang

Lektor, ph.d.
Nationalt Videncenter for Inklusion
og Eksklusion
University College Syddanmark
cquv@ucsyd.dk

Ditte Dalum Christoffersen

Adjunkt, ph.d.
University College Sjælland
didc@ucsj.dk

Eva Hjörne

Professor
Göteborgs Universitet
eva.hjorne@ped.gu.se

Feiwei Kupferberg

Professor
Malmö Höskola
feiwei.kupferberg@mah.se

Flemming Mikkelsen

Seniorforsker
Københavns Universitet
fm@soc.ku.dk

Helle Winther

Lektor
Københavns Universitet
hwinther@nexs.ku.dk

Henning Eichberg

Professor
Syddansk Universitet
heichberg@health.sdu.dk

John Andersen

Professor
Roskilde Universitet
johna@ruc.dk

Joke Dewilde

Førsteamanuensis
Høgskolen i Hedmark
joke.dewilde@hihm.no

Jørgen Lyhne

Lektor
VIA University College
jlyn@via.dk

Jørn Hansen

Professor
Syddansk Universitet
jhansen@health.sdu.dk

Karsten Tuft

Lektor, ph.d.
VIA University College
kt@viauc.dk

Katrin Hjort

Professor
Syddansk Universitet
katrinh@sdu.dk

Lis Engel

Ekstern lektor, ph.d.
Københavns Universitet
lengel@nexs.ku.dk

Lotte Rahbek Schou

Lektor emerita
Aarhus Universitet
lrs@edu.au.dk

Marieke Brinck

Adjunkt
University College Lillebælt
mnbr@ucl.dk

Palle Rasmussen

Professor
Aalborg Universitet
palleras@learning.aau.dk

Preben Olund Kirkegaard

Docent, ph.d.
University College Nordjylland
(UCN), Act2learn
pok@ucnact2learn.dk

Søren Gytz Olesen

Forskningsdirektør, ph.d.
VIA University College
gytz@viborg.dk

Søren Vang Rasmussen

Ekstern underviser
University College Copenhagen
svr@nuvosapiens.dk

Thor-André Skrefsrud

Førsteamanuensis
Høgskolen i Hedmark
thor.skrefsrud@hihm.no

Ulla Højmark Jensen

Lektor
Aalborg Universitet
uhj@learning.aau.dk

Tidligere udgivelser

DK angiver, at publikationen er udgivet på dansk, men med et engelsk summary efter hver artikel.
EN angiver, at publikationen er udgivet på engelsk, men med et dansk resumé efter hver artikel.

CURSIV nr. 1 (udsolgt)

Kompetence og curriculum (DK)

Redaktør: Per Fibæk Laursen

Forfattere: Ida Juul, Jeppe Bundsgaard, Mette Iversen, Karen Wistoft, Jette Benn

CURSIV nr. 2

Positioner i danskfagets didaktik (DK)

Redaktør: Jeppe Bundsgaard

Forfattere: Mads Th. Haugsted, Signe Pildal Hansen, Anne Holmen, Gitte Holten Ingerslev, Bente Meyer, Helle Rørbech

CURSIV nr. 3 (udsolgt)

Erhvervsuddannelser – mellem politik og praksis (DK)

Redaktør: Lena Lindenskov

Forfattere: Ida Juul, Peter Koudahl, Pia Cort, Marianne Søgaard Sørensen, Vibe Aarkrog

CURSIV nr. 4

Krop, kultur & kundskaber (DK)

Redaktør: Pia Lundberg

Forfattere: Sara Hanghøj, Ingelise Flensborg, Mie Buhl, Jette Benn, Helene Illeris, Frederik Pio, Lisbeth Haastrup

CURSIV nr. 5

Er det sunde valg det lette valg? (DK)

Redaktør: Beth Elverdam

Forfattere: Jette Benn, Monica Carlsson, Lone Lindegaard Nordin, Jeanette Magne Jensen, Venka Simovska, Birgitte Justiniano, Christina K. Albeck

CURSIV nr. 6

Adult learning – teachers as learners (EN)

Redaktør: Venka Simovska

Forfattere: Marcella Milana, Anne Larson, Søren Ehlers, Lis Hemmingsen, Linda Kragelund, Bjarne Wahlgren

CURSIV nr. 7

Sammenlignende fagdidaktik (DK)

Redaktører: Ellen Krogh & Frede V. Nielsen

Forfattere: Ellen Krogh, Frede V. Nielsen, Peter Kaspersen, Vibeke Hetmar, Mie Buhl, Sven-Erik Holgersen, Karen Sonne Jakobsen, Jens Dolin

CURSIV nr. 8

It-didaktisk design (DK)

Redaktør: Bente Meyer

Forfattere: Bente Meyer, Karin Tweddell Levensen, Birgitte Holm Sørensen, Jeppe Bundsgaard, Thomas Illum Hansen, Rikke Ørngreen, Mie Buhl, Lars Birch Andreassen, Pernille Rattleff, Thomas Duus Henriksen, Morten Misfeldt, Thorkild Hanghøj, Vibeke Hetmar

CURSIV nr. 9

Sammenlignende fagdidaktik 2 (DK)

Redaktører: Ellen Krogh & Frede V. Nielsen

Forfattere: Ellen Krogh, Frede V. Nielsen, Sigmund Ongstad, Aase H. Bitsch Ebbensgaard, Torben Spanget Christensen, Frederik Pio, Nikolaj Frydensbjerg Elf, Peter Hobel

CURSIV nr. 10

Didaktik og socialisering i dagtilbud og indskoling (DK)

Redaktør: Nikolai Frederik Paulsen

Forfattere: Stig Broström, Anders Skriver Jensen, Ingelise Flensborg, Ole Henrik Hansen, Søren Nagbøl

CURSIV nr. 11

Pædagogisk neurovidenskab (DK)

Redaktør: Theresa Schilhab

Forfattere: Theresa Schilhab, Anne Mangel, Jesper Mogensen, Andreas Lieberoth, Oliver Kauffmann, Steen Nepper-Larsen

CURSIV nr. 12

Didaktiske destinationer (DK)

Redaktør: Helle Rørbech

Forfattere: Helle Rørbech, Thomas Illum Hansen, Jeppe Bundsgaard, Maria Falckesgaard Slot, Marianne Oksbjerg, Rasmus Fink Lorentzen, Thorkild Hanghøj, Simon Skov Fougt, Lise Overgaard Nielsen, Helle Munkholm Davidsen, Bonnie Vittrup, Anne Klarskov Skyggebjerg

CURSIV nr. 13

Sammenlignende fagdidaktik 3 (DK)

Redaktører: Ellen Krogh & Sven-Erik Holgersen

Forfattere: Ellen Krogh, Sven-Erik Holgersen, Ane Qvortrup, Thomas Illum Hansen, Morten Misfeldt, Leon Dalgas Jensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf, Torben Spanget Christensen, Peter Hobel, Tina Høegh, Finn Holst, Sigmund Ongstad

CURSIV nr. 14

Evidence and Evidence-based Education in Denmark (EN)

Redaktører: Karen Bjerg Petersen, David Reimer & Ane Qvortrup

Forfattere: Karen Bjerg Petersen, David Reimer, Ane Qvortrup, Gert Biesta, Niels Rosendal Jensen, Christian Christrup Kjeldsen, Merete Wiberg, Thomas R.S. Albrechtsen, Jørn Bjerre, Thomas Aastrup Rømer

CURSIV nr. 15

Voluntary Work and Youth Unemployment – Contributions from the Conference on VERSO (EN)

Redaktør: Niels Rosendal Jensen

Forfattere: Lars Skov Henriksen, Thomas P. Boje, Linda Lundgaard Andersen, Christian Christrup Kjeldsen, Jacob Kornbeck

CURSIV nr. 16

The Stranger (EN)

Redaktør: Søren Nagbøl

Forfattere: Søren Nagbøl, Christoph Wulf, Ingelise Flensborg, Trine Halle, Orvar Löfgren, Jamie Wallace, Tine Fristrup, Charlotte Tulinius, Bibi Hølge-Hazelton, Lars-Henrik Schmidt, Amareswar Galla

CURSIV nr. 2 og 4-17 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv eller købes ved henvendelse til:

AU Library, Campus Emdrup (DPB), Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
emdrup.library@au.dk

Alle titler (nr. 1-17) kan også frit downloades på: edu.au.dk/cursiv/



ISSN: 1901-8878
ISBN e-ver.: 978-87-7684-731-9