

Maria Rejkjær Clausen og Clara Klint Nielsen:

Grænsen for inklusion i den danske folkeskole

ABSTRACT

This article explores what goes on in a pedagogical practice in which inclusion is said to be on the agenda. The article revolves empirically around the pupil Katinka, who the teachers think is neither capable of becoming included nor should be included. From a social constructionist perspective, the classroom interactions are observed as a discursive landscape in which processes of positioning and categories assert themselves. The article discusses how categories of gender and children with special needs become significant in processes of inclusion and exclusion in a school practice. The article thus contributes an empirical discussion of inclusion.

ABSTRACT

Nærværende artikel beskæftiger sig med hvad, der foregår i en specifik pædagogisk praksis, hvor inklusion siges at være på dagsordenen. Artiklen opholder sig empirisk ved eleven Katinka, som lærerne mener hverken kan eller bør inkluderes. Ud fra et socialkonstruktionistisk perspektiv anskues klassen som et diskursivt landskab, hvori positioneringsprocesser og kategorier gør sig gældende. Herigennem peges der på hvordan overordnede kategorier som køn og specialbarn er betydende i forhold til inklusions- og eksklusionsprocesser i en skolepraksis. Artiklen bidrager således med empiriske perspektiver på inklusion – og eksklusion – i klasserummet.

EMNEORD:

Inklusion, socialkonstruktionisme, folkeskolen, klasserumsforskning

Inklusion på dagsordenen

Inklusion er i det seneste årti blevet et højaktuelt emne i den danske folkeskole. Der skal arbejdes for en inkluderende skole - en skole, hvor der er plads til alle. Politisk blev inklusion senest sat på dagsordenen i Danmark med en lov i april 2012, hvor det blev besluttet, at flere børn med særlige behov skal inkluderes i den almene undervisning (Lov nr. 379 om ændring af lov om folkeskolen). Bag ved den politiske ambition om en inkluderende folkeskole synes at ligge både økonomiske og sociale målsætninger. De op imod 30 % af de samlede udgifter til folkeskolen, som specialundervisningen udgør, kan bruges bedre på en inkluderende skole, der skal fremme ligestilling og forhindre diskrimination (UVM 2011, UVM 2012, UNESCO 1994, 6).

Det politiske fokus på inklusion og de målsætninger, som gør sig gældende heri retter sig direkte mod praksis: Lærere skal blive bedre til at inkludere, og både specialområdet og den almene undervisning indrettes på nye måder. Men hvad bliver inklusion *egentlig* til i praksis? Et pædagogisk redskab? Noget pædagoger og lærere kan og skal arbejde hen imod? Eller har vi også at gøre med mere komplekse processer end det, den politiske målsætning giver udtryk for at rumme, og som kræver nærmere undersøgelse? Vi vil med denne artikel argumentere for det sidste og præsentere en undersøgelse af en pædagogisk praksis i folkeskolen, hvor inklusion siges at være på programmet.

Herved lægger artiklen sig i forlængelse af et stigende populært emne indenfor det socialpædagogiske forskningsfelt. Nogle undersøgelser (fx Morin 2007, Røn Larsen 2011) har beskæftiget sig med specialelevers overgang fra den segregerede specialundervisning til den almene undervisning. Flere undersøgelser (Hansen 2006, Hansen 2012, Kofoed 2004, Langager 2008, Madsen 2005, Staunæs 2003) har beskæftiget sig med, hvordan in- og eksklusionsprocesser kan forstås som samtidige mekanismer. Dertil kommer mere normative tilgange, hvor der arbejdes i direkte forlængelse af Salamanca-erklæringens ambition om at tilrettelægge en inkluderende skole (Haug 2005, Tetler og Baltzer 2005).

Artiklen her anlægger et pædagogisk-empirisk perspektiv på inklusion: Vi undersøger, hvad der sker i en pædagogisk praksis, hvor inklusion siges at være på dagsordenen. Artiklen er baseret på et fire uger langt feltarbejde bestående af deltagerobservationer og lærerinterviews i en 3. klasse (herfra klassen) på en dansk folkeskole i 2012¹. Særligt én elev, Katinka, viste sig

¹ Feltarbejdet blev gennemført som led i vores bachelorprojekt (Clausen og Nielsen 2012, upubliceret). Under feltarbejdet blev lærere og elever anonymiseret tidligt i processen, således at deres rigtige navne ikke fremgår af det empiriske materiale og således heller ikke her i artiklen. Med udgangspunkt i yderligere forskningsetiske overvejelser skal det angives at skoleledelsen og lærerne gav samtykke til gennemførelsen af feltarbejdet. Desuden informerede vi, i samarbejde med lærerne, forældrene om vores undersøgelse, og gav dem mulighed for at komme med indsigelser imod at deres barn indgik i vores empiriske materiale. Denne mulighed benyttede ingen af forældrene sig af.

særlig interessant under feltarbejdet: Hun deltog på en ganske særlig måde i undervisningen, og lærerne opfattede hende som en elev, der hverken kunne eller skulle inkluderes. Katinka er ikke blot et eksempel på, hvordan eksklusion er nærværende, når der arbejdes med inklusion. Katinka er også et eksempel på, hvordan inklusion kan siges at have en åbenbar grænse i klassen - en grænse som synes at være tydelig, og som lærerne anerkender åbenlyst. Med Katinka som eksempel bidrager artiklen med pædagogisk-empiriske perspektiver på et omdiskuteret begreb indenfor politik og i den pædagogiske forskning. Artiklen er således hverken en kritisk analyse af inklusionens politiske dagsorden eller en evaluerende analyse af inklusionens succes i en pædagogisk praksis. Derimod indskriver artiklen sig i det forskningsspor, der beskæftiger sig med in- og eksklusion som samtidige processer.

Inklusionens mange betydninger

Inklusion er blevet et "populært" begreb i den danske folkeskole, men også et begreb hvis betydning differentierer, alt efter hos hvem og hvor det optræder. Selv indenfor konteksten i klassen beskrives inklusion meget forskelligt: Fra billedkunstlærerens forståelse af inklusion som et "hurraord" - en pæn indpakning af en politisk spareøvelse - til klasselærer Maries opfattelse af inklusion som undervisningsdifferentiering. Det er derfor centralt at beskrive hvilken forståelse af inklusion artiklen her tager udgangspunkt i.

Artiklen indskriver sig i en socialkonstruktionistisk videnskabelig tradition, hvor blikket vendes væk fra det enkelte subjekt hen imod konteksten. Det er således ikke individuelle egenskaber, der er medvirkende til en elevs inklusion eller eksklusion, men snarere effekter af den kontekst eleven er situeret i. Artiklens teoretiske perspektiv lægger sig tilsvarende tæt op af en forståelse af inklusion, der i modsætning til integrationsbegrebet, er baseret på en perspektivforskydning fra det enkelte individ over til det relationelle (Tetler 2000, 32, Madsen 2005, 231).

Ved at se på inklusion og eksklusion som et begrebspar, der forudsætter hinanden, åbnes der op for en analyse af in- og eksklusion som samtidige processer. Inklusion som et analytisk begreb kan derved også i visse tilfælde løsrives den måde inklusion forstås på i praksis. Her er inklusionens anden side - eksklusionsprocesser ofte ikke dét, som er tilladt at betone. På den måde findes der også en betydningsforskydning i denne artikel fra lærernes talen om inklusion og vores beskrivelse af in- og eksklusionsprocesser i den sociale praksis i klassen.

Socialkonstruktionistiske perspektiver på en skolepraksis

Bronwyn Davies og Rom Harres' (1990) diskursive forståelse af social interaktion ligger til grund for vores analytiske perspektiver på den sociale praksis i klassen. I denne optik skaber og udvikler subjekter i fællesskab

forståelser der tales og handles ud fra indenfor forskellige diskurser (Davies og Harre 1990, 45ff). Diskurs forstås her som en formaliseret brug af talehandlinger. "In this context a discourse is to be understood as an institutionalized use of language and language-like sign systems. Institutionalization can occur at the disciplinary, the political, the cultural and the small group level" (ibid., 45). Davies og Harres' (1990) diskursbegreb åbner således op for en analyse af social interaktion i diskurser på mikro- og gruppeniveau. Diskursforståelsen bliver i sin operationaliserede form i denne artikel til diskursive fællesskaber i klassen, som kan læses frem af talehandlinger i empirien. Det er i disse diskursive fællesskaber, at positioneringsprocesser og kategorier gør sig gældende.

Positioneringsprocesser er relationelle og dynamiske processer mellem subjekter, hvorigennem et subjekt positionerer sig selv og positioneres af andre indenfor en diskurs (Davies og Harre 1990, 48, 53). Subjekter kan indgå i mange forskellige diskurser på en gang, og positioneres forskelligt i disse (ibid., 47). De diskursive forståelser, som positioneringsprocesserne foregår i, er til en hvis grad styrende for hvilke positioner, det er muligt at indtage for subjektet (ibid., 53). Dertil kommer at positioneringsprocesserne, også foregår ud fra kategorier i diskursen. Nogle kategorier er mulige at positionere sig ud fra som subjekt, hvor andre er umulige (ibid., 47). For eksempel kan vi læse frem, at eleverne i klassen positionerer sig selv og hinanden ud fra kategorier som 'fodbold drenge' og 'dygtig pige' i de diskursive fællesskaber. Det er eksempelvis umuligt for en pige at positionere sig som 'fodbold pige', men muligt at positionere sig som 'dygtig pige'. De mulige og umulige kategorier peger på, hvordan diskursive forståelser for talen og handlen kan indskrænke mulighedsrum, men de peger også på, at subjektet har et valg ud fra de kategorier, det bliver tilbudt (ibid., 46).

Ligesom Davies og Harre (1990) forstår Ray McDermott (2009) subjektet ud fra konteksten og sprogbrugen i en social praksis. I *The acquisition of a child with learning disabilities* (2009) illustrerer McDermott (2009) eksemplarisk, hvordan subjektets mulighed for at frasige sig en position kan indskrænkes ved blandt andet at vise, hvordan kategorier, der produceres i skolen, er med til at begrænse elevers positioneringsmuligheder. I vores empiri finder vi ligeledes, at kategorier produceret i skolen såsom specialbarnskategorien stilles til rådighed for Katinka, hvilket bliver betydende for den position Katinka kan indtage. Som vi senere vil vise, bliver særligt specialbarnskategorien betydende for, hvordan Katinka positioneres af både elever og lærere i den sociale praksis – en position hun får svært ved at komme ud af.

Tilsammen giver Davies og Harre (1990) og McDermott (2009) et socialkonstruktionistisk perspektiv på in- og eksklusionsprocesser, hvor subjektet må forstås i kraft af konteksten. Hvor Davies og Harre (1990) især skærper blikket for de positioneringsprocesser, der foregår gennem social

interaktion og kategorier i den sociale praksis, giver McDermott (2009) os et blik for hvordan kategorier produceret i en institutionaliseret skolekontekst, også er betydende for elevernes positioneringsmuligheder.

De tilpassede, de afvigende og den udstødte

Ud fra artiklens teoretisering konstrueres en analytisk ramme, hvor vi på den ene side læser forskellige diskursive fællesskaber frem i klassen og på den anden side konstruerer tre kategoriseringer af eleverne, som lærerne taler frem, når de taler om inklusion.

Under feltarbejdet fik vi øje på forskellige diskursive fællesskaber i klassen, hvori forskellige former for talehandlinger var fremtrædende. Disse diskursive fællesskaber blev tydelige gennem vores observationer, hvor vi havde et særligt blik for elevernes og til dels lærernes handlinger og interaktioner i undervisningen og frikvartererne. Dette resulterede i en analytisk konstruktion af fire diskursive fællesskaber: *Fodboldfællesskabet*, *konkurrencefællesskabet*, *det skolerigtige fællesskab* og *det overordnede klassefællesskab*. De diskursive fællesskaber udgør et landskab, hvori elevernes positioneringsprocesser læses frem. Disse positioner relateres til lærernes måde at kategorisere eleverne på ud fra deres talen om inklusion.

Vi gennemførte lærerinterviews med to af lærerne i klassen. Disse interviews gav adgang til lærernes italesættelse af eleverne i forhold til inklusion: Hvem er inkluderet, hvem skal inkluderes, og hvem kan ikke inkluderes? I et samspil mellem lærernes italesættelse og vores observationer konstruerede vi tre forskellige kategoriseringer af eleverne i klassen. De tre fremanalyserede typer af kategoriseringer har vi valgt at kalde: *De tilpassede*, *de afvigende* og *de udstødte*. De tilpassede elever forstår vi, som de elever lærerne kategoriserede som inkluderet. Ifølge lærerne var de afvigende elever problematiske men kunne og skulle inkluderes. De afvigende elever læste vi frem i lærernes italesættelse af, hvilke elever der var problematiske, hvilket kan illustreres i eksemplet her:

”I forhold til Denis, jamen han er, men det kan I jo også, det kan I jo også se. Han er super krævende og i frikvartererne, han bestemmer, det er ham, der sætter dagsordenen, de andre, de tør ikke ægte at sige fra. Men de prøver lidt. Og der har vi også talt med hans mor om A-gruppen kunne være noget for ham”

De afvigende elever er altså på kanten af inklusionen. De(n) udstødte er dem, lærerne ikke mener bør eller kan inkluderes. Den udstødte kategori læste vi frem, når lærerne talte om Katinka, eksempelvis som her: ”lige nu der har hun brug for et andet tilbud, så derfor så synes jeg ikke, at man skal inkludere en som hende”. Katinka blev eksplicit kategoriseret som en, der hverken kunne eller skulle inkluderes i den almene undervisning.

Den ovenstående analytiske konstruktion af lærernes kategoriseringsarbejde angav et mønster, hvorigennem vi kunne forstå positioneringsprocesserne i den sociale praksis, som udfoldede sig i observationsmaterialet. Elevernes positioner i landskabet af diskursive fællesskaber kunne relateres til lærernes kategoriseringsarbejde. Det er gennem denne analytiske konstruktion, at vi anskuer Katinka og hendes position som udstødt.

Katinka – en udstødt position

Katinkas position i klassen's diskursive landskab kan betegnes som ganske særlig. Allerede under de første dage i feltarbejdet blev det tydeligt for os, at Katinka virkede til at handle på en anderledes måde end de andre elever i klassen. Når vi som observatører lod blikket falde på Katinka i undervisningen, sad hun ofte og kiggede lige ud i luften og havde meget lidt kontakt med de andre elever eller læreren. Vi observerede ligeledes sjældent, at Katinka blev spurgt eller talt til i timerne af lærerne. Det var også yderst sjældent, at Katinka blev irettesat på trods af, at hun ofte virkede til at være beskæftiget med noget helt andet end de andre elever, som f.eks. at sidde under bordet og klippe med en saks eller kigge ind i en reol i stedet for ned i læsebogen. På denne måde fremtrådte Katinka umiddelbart, som en elev der skilte sig markant ud i observationsmaterialet.

Lærerne opfattede også Katinka som anderledes. Billedkunstlæreren Katrine beskriver Katinka i undervisningen på følgende måde: "Hun kan jo også have dage, hvor hun pludselig kravler under bordet, og hun slet ikke er deltagende, eller hvor man stiller en opgave, og hun bare sidder og slet ikke har forstået, hvad det går ud på ... og er, er så transparent, altså man ser hende jo faktisk aldrig, vel. Hun er jo aldrig deltagende (...)".

Katinka virkede altså i nogle situationer næsten usynlig for lærerne i undervisningen, men alligevel fortæller klasselæreren Marie rigtig meget om Katinka, når hun taler om inklusion i klassen:

"Katinka, hun hører simp - hun hører ikke til i denne her, på denne her folkeskole, altså det gør hun simpelthen ikke... Hun er jo typen, der ender med at gå ud af 9. klasse, og så kan hun hverken det ene eller det andet... Det kan jo godt ske, det der med at folkeskolen skal kunne rumme, men nogle gange så kan vi jo ikke, så kan vi jo ikke rumme... og jeg vil ikke tage ansvar for Katinkas videre færd, jeg kan ikke tage ansvar for... det, hun skal kunne, fordi lige nu der har hun brug for et andet tilbud, så derfor så synes jeg ikke, at man skal inkludere en som hende."

Katinka fylder, på trods af sin usynlighed, tilsyneladende så meget for lærerne, at hun ikke kan inkluderes. Ifølge klasselæreren hører hun hverken til i klassen eller i folkeskolen, og bliver derved ikke anskuet som passende elevmateriale. Således bekrives Katinka af lærerne, men for at forstå Katinkas position som udstødt, må vi vende blikket mod konteksten: Hvordan bliver

Katinka så anderledes i klassen, at hun slet ikke kan genkendes af lærerne? Hvordan kan vi forstå at det kun er Katinka, der bliver udstødt og ikke andre elever, der har svært ved det faglige? Hvorfor kan de larmende og forstyrrende drenge inkluderes, når Katinkas "usynlighed" ikke kan? For at udfolde nogle af disse spørgsmål vil vi i det følgende præsentere det diskursive landskab, som Katinka befinder sig i, og som gør hendes position mulig.

Bevægelse og synlighed – fodboldfællesskabet

Fodboldfællesskabet var et af de diskursive fællesskaber, der på baggrund af undersøgelsens analytiske rammesætning, kunne læses frem i empirien. Fodbold var det centrale omdrejningspunkt for eleverne i dette diskursive fællesskab. På fodboldbanen gik det ud på at bevæge sig, gøre sig synlig og være opmærksomme på hinanden under spillet. Udenfor banen handlede det om at positionere sig indenfor denne forståelsesramme ved at tale om fodbold.

En stor del af eleverne i klassen orienterede sig mod at spille fodbold. Fodbold var et konstant nærværende samtaleemne - især blandt drengene. Vi fandt, at både piger og drenge i klassen var en del af dette diskursive fællesskab men på signifikant forskellige måder: Eksempelvis blev pigerne kun i meget sjældne tilfælde spillet på banen, til trods for at de også spillede fodbold i deres fritid. Lærerne genkendte da også kun drengene som "fodbold drenge".

Fodboldfællesskabet spillede ikke kun en rolle på fodboldbanen. Som tidligere nævnt blev der også talt om fodbold uden for banen, og derudover observerede vi, at fodbold drenge også agerede ud fra forståelsesrammen i fodboldfællesskabet i klasseværelset. Mange af drengene virkede meget bevægelige i timerne, var "ofte ude på gulvet" og havde fysisk kontakt til hinanden. De gjorde sig synlige med markeringer over for hinanden, ved at lave ansigter, fjolle og sige noget sjovt. Handlingerne: At bevæge sig, gøre sig synlig og være opmærksom på de andre synes på denne måde at være nærværende - også når der ikke blev spillet fodbold.

En mulig kategori som er betydende i dette diskursive fællesskab, er fodbold drenge, hvor "fodbold pige" til gengæld kan synes som en umulig kategori. Til trods for at pigerne er med på banen og også taler lidt om fodbold, positioneres de ikke som fodbold piger af lærere eller andre elever. En dreng der positionerer sig som fodbold dreng er kendetegnet ved at være orienteret mod de andre drenge og være meget bevægelig både inde og uden for klassen.

Konkurrence mentaliteten – konkurrence fællesskabet

Drengene var ikke kun dominerende i fodboldfællesskabet, men også i konkurrence fællesskabet. Her handlede det både om at konkurrere indenfor

fodbold men også indenfor det faglige i timerne. Det kom gerne til udtryk i opgaver, hvor man kunne sammenligne sig direkte med hinanden som eksempelvis i matematik, og her var det især vigtigt at være først færdig med matematikprøven eller andre opgaver. Konkurrencen blev italesat af dansklæreren som engagement: "Altså nogen gange så bliver jeg helt overrasket over, hvor meget de gerne vil det [faglige], og hvor meget de går op i at være gode til det".

Der er både drenge og piger, som positionerer sig indenfor konkurrencefællesskabet, og det er både muligt at positionere sig som "dygtig dreng" og "dygtig pige". I konkurrencefællesskabet genkendes nogle af fodbolddrengene som engagerede og dygtige af lærerne, og det betyder at konkurrencefællesskabet på en måde bliver en adgangsgivende billet til det skolerigtige fællesskab – hvor netop det at positionere sig som engageret har betydning. Disse drenge er godt nok urolige, men de virker samtidig engagerede ifølge lærerne.

Tilpassede elever – det skolerigtige fællesskab

I det skolerigtige fællesskab drejede det sig blandt andet om ikke at lade sig styre af impulser og ikke "være i gang" hele tiden, at svare når der bliver spurgt, at gøre sig umage, at sidde ordentligt på sin stol og at acceptere læreren som igangsætter af aktiviteter. Det handlede med andre ord om at gøre skole rigtigt, og derved knytter dette diskursive fællesskab sig til lærernes logikker om den ideelle praksis. Det skolerigtige fællesskab er således i høj grad knyttet an til engagement i forhold til lærerens undervisning. Langt de fleste piger positionerer sig indenfor det skolerigtige fællesskab. De genkendes af lærerne som stille, men engagerede og deltagende i undervisningen. En mulig position i det skolerigtige fællesskab er derfor "stille engageret pige", som størstedelen af klassens piger positionerer sig selv ud fra - og positioneres af andre ud fra.

Det er også muligt at positionere sig som en "stille engageret dreng", men for nogle af disse drenge er det svært samtidig at være en del af fodboldfællesskabet og konkurrencefællesskabet. Andre drenge har på samme måde svært ved forene deltagelsen i konkurrence- og fodboldfællesskabet med det skolerigtige fællesskab. Den meget fysiske handlemåde i fodboldfællesskabet synes at støde imod de forståelser, som knytter an til det skolerigtige fællesskab, og for nogle af drengene blev det en hindring for at deltage i det skolerigtige fællesskab. Ikke desto mindre er der, nogle drenge der formår at balancere mellem de tre diskursive fællesskaber. Disse drenge formår, at positionere sig ud fra de mulige kategorier i både fodboldfællesskabet, konkurrencefællesskabet og det skolerigtige fællesskab. Disse drenge virker til at fylde meget i den sociale praksis i klassen, fordi de er "over det hele".

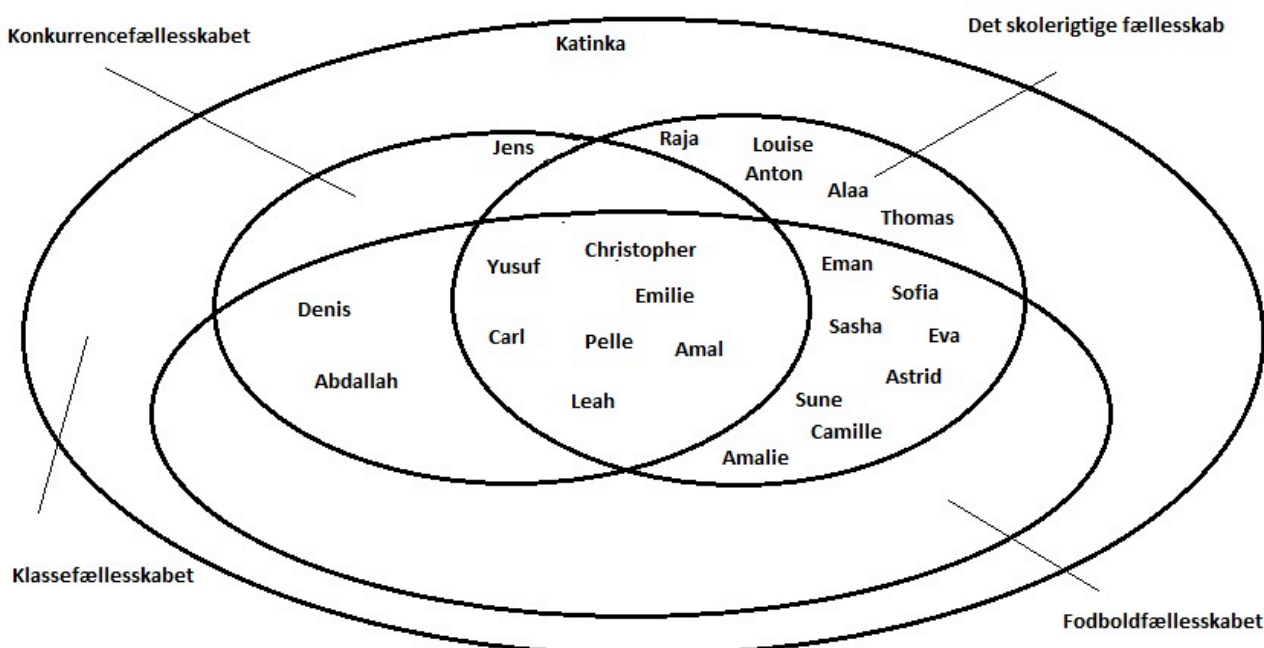
Det skolerigtige fællesskab relaterer sig til den tilpassede kategori. Lærerne taler altså ikke om inklusion i forhold til elever, der deltager i dette fællesskab. Pigerne er på den måde i meget lille grad genstand for inklusionsinterventioner og bekymringer fra lærernes side. Det modsatte gør sig gældende for de (fodbold)drengene, hvor fodbold- og konkurrencefællesskabet afholder dem fra at kunne deltage i det skolerigtige fællesskab – de kategoriseres som afvigende.

Det overordnede klassefællesskab

Fodboldfællesskabet, konkurrencefællesskabet og det skolerigtige fællesskab er tre dominerende diskursive fællesskaber i klassen. Nogle elever positionerer og positioneres indenfor alle diskursive fællesskaber andre kun i et enkelt eller to, mens Katinka som den eneste ikke kan forstås som positioneret i nogle af de tre diskursive fællesskaber. Katinka indskrev og forstod vi i stedet som en del af et overordnet diskursivt fællesskab – hun var i klassen, men hendes måde at tale- og handle på blev ikke opfattet som legitim og genkendelig af lærerne - hun beskæftigede sig ikke med noget af det, som gjorde sig gældende i de dominerende diskursive fællesskaber i klassen.

Alligevel er Katinka ikke en ligegyldig del af klassen. Hun udgør en grænse og en position, som er betydende for de andre elevers positioneringer af sig selv og hinanden. Katinkas position og kategorisering kan kun forstås kontekstuel og i relation til de andre kategorier og positioner i klassen. Derfor indskrev vi Katinka i et overordnet diskursivt fællesskab, klassefællesskabet, som handler om at være elev i klassen, med alt hvad dette indebærer.

Den analytiske inddeling og konstruktion af klassen i diskursive fællesskaber kan illustreres i denne visuelle model over klassen:



Den visuelle model er med til at skabe et (forenklet) billede af, hvad der er på spil for eleverne i klassen. De diskursive fællesskaber skal ikke forstås som velafgrænsede eller fastsatte. De lapper ind over, støder imod og komplementerer hinanden. Derudover er konstruktionen et udtryk for et øjebliksbillede af en praksis, der hele tiden ændrer sig, og elevernes positioneringer ændrer sig ligeledes i og med praksis.

I de følgende afsnit vil vi anskueliggøre, hvordan Katinka positionerer og positioneres i forhold til kategorien specialbarn igennem det diskursive landskab, som ovenfor er blevet skitseret.

Katinka som ikke skolerigtig

Når lærerne talte om Katinka som en elev, der ikke kunne inkluderes i klassen, blev der ofte refereret til Katinkas faglige problemer. I vores observationsmateriale kan vi se, at denne opfattelse bliver fremtrædende, når der på tur blev læst højt i klassen. Her gik klasselærer Marie ned til Katinkas plads og stavede næsten hvert ord for hende. Dette var et af de tydeligste eksempler på det, lærerne omtalte som "Katinkas faglige problemer", og samtidig er det også et af de få eksempler, hvor Katinka fik hjælp fra enten en lærer eller støttelærer under vores feltarbejde.

På trods af en massiv støtteordning i klassen observerede vi ikke, at Katinka fik nogen særlig grad af støtte i undervisningen. Dette bliver særligt interessant, hvis vi sammenligner Katinka med eleven Louise. Begge piger er elever, som vi observerede ofte ikke fik løst de opgaver, der blev stillet i timerne. Louise fik ligesom Katinka hjælp til at læse højt. Derudover observerede vi flere gange, at Louise ikke fik løst opgaverne i billedkunst, samtidig med at hun ytrede sig om, at hun syntes, det var svært. Lærerne talte ikke om Louise som en elev, der havde særlige behov, og der var heller ikke søgt støtte til hende. Louise blev af lærerne kategoriseret som tilpasset - en elev der ikke var genstand for bekymringer vedrørende inklusion. Alligevel var Louise én af de elever i klassen, som fik mest hjælp af støttelærerne. Katinka tales frem som en elev, der har behov for støtte, mens Louise ikke nævnes. Det paradoksale består herved i, at vi kunne observere, at Louise fik hjælp af støttelærerne i timerne, mens vi yderst sjældent iagttog, at Katinka fik hjælp.

Gennem vores analytiske perspektiver kan vi forstå Louise som en del af det skolerigtige fællesskab. Louise har måske svært ved det faglige, men hun sidder på sin plads, og hun spørger om hjælp til at løse opgaverne blandt andet ved at sige, at hun synes, det er svært. Louise virker altså til at acceptere den aktivitet, læreren har sat i gang - selvom hun synes, at den er svær. Louise positionerer sig som de andre piger i det skolerigtige fællesskab, og forstås gennem sin accept af lærernes aktivitet, indenfor kategorien 'stille engageret pige'.

Katinka virker derimod ikke til at acceptere de aktiviteter, som lærerne igangsætter. Hun gør noget andet: Sidder under bordet og klipper, kigger på de andre elever og virker i det hele taget som om, at hun beskæftiger sig med noget andet, end dét læreren har sat i gang. Selvom Katinka forstås som en stille pige (i nogle tilfælde ligefrem usynlig), så gør hun ikke dét, det skolerigtige fællesskab handler om. Det er ikke nok at være stille, man skal også virke engageret for at blive genkendt som skolerigtig. Med sin manglende deltagelse i fodboldfællesskabet, konkurrencefællesskabet og særligt det skolerigtige fællesskab, gør Katinka ikke det, som de dominerende diskursive fællesskaber handler om. Katinka gør ikke det som forventes af hende i klassen, og lærerne har svært ved at genkende hendes handling. Måske dette kan være med til at forklare, at vi ikke har fået øje på at Katinka fik særlig støtte i timerne til trods for, at hun bliver italesat som en elev med særlige behov. At blive genkendt i det diskursive landskab som deltagende i ét af de dominerende fællesskaber i klassen, er måske adgangsgivende for at blive genkendt som én, der kan og skal støttes. Måske Katinkas handling i klassen opfattes af lærerne som *så* særlig at hun ikke kan genkendes som elevmateriale, heller ikke af de støttelærere der befinder sig i klassen.

At Katinka ikke opfattes som et passende elevmateriale peger måske tilbage på, at Katinka ikke gør det som forventes af en skoleelev i klassen - eller måske nærmere, dét der forventes af en *pige* i klassen.

De glemte piger

At der er en kønsopdeling i klassen ses tydeligt, når vi ser på pigernes og drengenes forskellige deltagelse i klassefællesskabet, og handlemåderne relateres på forskellig vis af lærerne i forhold til inklusion. Inklusion og køn er på den måde tæt forbundet i klassen. At kønsategorien er nærværende i lærernes bevidsthed, kommer frem i dette eksempel, hvor klasselærer Marie taler om eleven Abdallah, som bliver kategoriseret som afvigende:

Han er kommet et år for tidligt i skole og han er både fysisk og psykisk, der er han overhovedet ikke på niveau. Og han er meget mere barnlig. Han tror stadig det gælder om at blive hurtigst færdig. (...) Han er meget pjattet han er meget øh altså han kommer og skal hele tiden råbe efter mig, hænger på mig, og det er der jo ikke, det gør nogle af pigerne fordi det er måske lidt mere sådan pigeagtigt og gå og kramme sin lærer men det gør han – som den eneste dreng ik.

At Abdallah gør ting, der ikke forventes af ham som dreng, er med til at understøtte lærernes kategorisering af ham som afvigende – han er umoden. Dette synliggør også, at kategorien 'kramme-dreng' er en umulig kategori i klassen: Når Abdallah krammer sin lærer ligesom pigerne gør, bliver han af læreren kategoriseret som umoden. Kønsategorien kan således ses som afgørende i forhold til, hvordan lærerne italesætter inklusion overfor bestemte elever.

Pigerne i klassen lever i høj grad op til lærernes normer og logikker ved at være en del af det skolerigtige fællesskab – de er stille, engagerede piger. De kan forstås i forhold til den tilpassede kategori – den kategori hvor lærerne ikke taler om inklusion. I Katinkas tilfælde er dette måske medvirkende til, at netop hun indtager en udstødt position. Katinka deltager nemlig som den eneste pige ikke i det skolerigtige fællesskab. Som det fremgår af følgende eksempel, bliver hun af lærerne opfattet som underbegavet og "tabt": "men altså hun er meget, altså nogle gange virker det bare som om at hun bare lige mangler et eller andet. Altså hun er sådan lidt tabt nogle gange". Katinka "mangler noget", men det er svært at sige helt præcist, hvad dette er. I vores optik kan dette læses som, at Katinka ikke bliver genkendt på sit køn. Hun gør ikke som de andre piger, hun spørger ikke om hjælp og virker ofte ikke til at acceptere (eller være interesseret i) lærernes igangsættelse af aktiviteter. Netop denne handlen at acceptere lærernes igangsatte aktiviteter, er central når man er pige i klassen. For drengene derimod er denne handlen ikke lige så central. De kan navigere ind og ud af den – gennem deltagelse i alle tre diskursive fællesskaber. På den måde "fylder" drengene meget i det diskursive landskab i klassen, og mange handlemuligheder kan synes åbne. Der er altså forskel på, hvad man kan som dreng, og hvad man kan som pige i klassen, og hvilke kategorier der er mulige og umulige for drenge og piger.

Langt de fleste drenge i klassen bliver modsat Katinka genkendt på deres køn. De lever op til lærernes kønsforestillinger, som blandt andet indeholder forestillinger om behov for fysisk aktivitet, konkurrence og hårdere regulering end pigerne – kønsforestillinger om drenge, som også er fundet i andre empiriske studier i en dansk skolesammenhæng (Krøjer og Helms 2011, 20). Drengene i den afvigende kategori bliver på den måde genkendt, synliggjort og problematiseret. Der tages mange hensyn til drengene i klassen, og undervisningen er i høj grad struktureret omkring dem. Selvom Katinka sidder stiltfærdigt under et bord og ikke virker til at forstyrre undervisningen som drengene, er det altså Katinka, der indtager den position i klassen, der tilsyneladende ikke kan inkluderes. Katinka bliver ikke genkendt, bliver "usynlig" og problematiseret. Katinkas deltagelse kan herigennem forstås som så anderledes, at hun i lærernes øjne ikke kan inkluderes og allerede er "tabt".

Ifølge denne læsning influerer kategorien køn således på lærernes inklusionsbegreb. Kategorien køn får afgørende betydning for hvordan elever genkendes, og herigennem hvordan lærerne forholder sig til dem i undervisningen - i Katinkas tilfælde er kategorien køn med til at trække grænsen for inklusion.

Kategorien specialbarn og opretholdelsen af den

Som vi ser det, influerer en anden stærk kategori på lærernes arbejde med inklusion i klassen - specialbarnskategorien. Specialbarnskategorien kan forstås som en dominerende kategori i den danske folkeskole, idet den er

udslagsgivende, når man søger ekstra støtte til børn. På den måde er inklusion og eksklusion i den danske folkeskole tæt forbundet med kategorien specialbarn (Røn Larsen 2011).

Lærerne er ikke i tvivl om, hvor Katinka befinder sig i forhold til denne kategori. Katinka tales om og opfattes som et specialbarn: "(...) jeg vil ikke mene, ham (Abdallah) vil jeg ikke putte ind i den der kategori "special", men det vil jeg kunne med Katinka (...)". Lærerne forklarer, at Katinka er "underbegavet" og "underudviklet", og det er gennem disse forklaringer, at Katinka bliver kategoriseret som et specialbarn.

I det følgende vil vi komme ind på, hvordan specialbarnskategorien opretholdes og udfyldes med et eksempel fra vores observationer, hvor Katinka får hjælp af en anden elev til en opgave:

Katinka og Thomas er i gang med at digte en historie og skrive den i hver deres foldebog i dansk. Det er en opgave, som alle klassens elever skal løse. De er i gang med at skrive handlingen, og Thomas digter den løbende. Thomas giver Katinka lov til at kigge efter ham, og han staver mange af ordene for hende. De arbejder sammen igennem hele timen og får produceret de to foldebøger, som Marie har bedt dem om. Til slut i timen spørger Marie: "Er alle færdige med rødbeden [foldebogen]?". Alle rækker hånden op undtagen Katinka. Denis: "Er Katinka den eneste, der ikke er færdig?". Marie kigger på Katinka: "Du er næsten færdig". Katinka siger ikke noget, men kigger bare op på Marie.

I ovenstående eksempel fra dansktimen formår Katinka at løse en 3. klasses opgave med hjælp fra eleven Thomas. I *Classroom competencies and marginal positionings* beskriver Davies (2000, 115), hvordan andre elever kan gøre det muligt for en marginaliseret elev at positionere sig anderledes i en klassesammenhæng. Katinka tilbydes en anden position end et specialbarn, ved at Thomas hjælper hende med at løse en 3. klasses opgave. Da undervisningen bliver taget op i plenum, og Marie spørger, om alle har lavet opgaven, indtager Katinka ikke denne position, på trods af at hun har lavet opgaven. Eleven Denis italesætter, at Katinka ikke har rakt hånden op ved at spørge ud i klassen "om hun er den *eneste*, der ikke er færdig?".

Ligeledes tager Marie for givet, at Katinka ikke har løst opgaven, og det kan forstås som et udtryk for, at hun har kategoriseret hende som specialeleven, der ikke kan løse opgaver på samme niveau som de andre elever. På den måde tilbydes Katinka en kategori, hvor hun er anderledes end de andre, og hun udfylder den, da hun ikke protesterer og påpeger, at hun har lavet opgaven. I dette eksempel fra empirien, kan det altså læses frem, at både lærer, elever og Katinka selv medvirker til positioneringen af Katinka i kategorien specialbarn.

Det forventes, at Katinka er et specialbarn, og Katinka lever op til forventningerne. Ligesom McDermott (2009) påpeger, bliver en kategori, som er indlejret i skolen opretholdt, forhandlet og skabt i en kontekst, hvilket kommer til at indskrænke Katinkas mulighedsrum. Kategoriseringen af Katinka er så stærk, at hun i dette eksempel positioneres, som én der er anderledes - én der ikke kan finde ud af 3. klasses opgaver. Selvom Katinka i dette eksempel gør det samme som de andre elever, bliver hun stadig kategoriseret som et specialbarn – en kategori som er med til at opretholde hende i en position som udstødt, og som måske er med til at vise hende vejen ud af klassen.

Specialbarnskategorien som altid nærværende?

Igennem artiklen har vi peget på, hvordan de diskursive fællesskaber og de kategorier der produceres og forhandles her, samt kategorierne køn og specialbarn krydsbestøver hinanden, og herigennem gør Katinkas positionering i kategorien udstødt mulig. Artiklens empiriske analyser baserer sig selvsagt på et øjebliksbillede af klassen – et billede som hele tiden ændrer sig og som er dynamisk. Dog har vi også fremhævet hvordan kategorien specialbarn opretholdes og fastholdes af både lærere og elever. Et spørgsmål som synes relevant i forlængelse af vores analyse, på trods af dets hypotetiske karakter, er om man i det hele taget kan forestille sig klassen uden Katinka som udstødt? Hvad skulle der til for, at Katinkas positionering kan ændre sig fra kategorien udstødt, til afvigende eller tilpasset? Det er klart at disse spørgsmål ikke kan besvares fyldestgørende, men måske de kan pege os i en retning af at forstå hvad der gør inklusion og eksklusion.

I vores perspektiv må én af besvarelserne af dette spørgsmål handle om genkendelse. Genkendelse synes at være nøgleordet i forhold til, om eleverne i klassen bliver kategoriseret af lærerne som henholdsvis afvigende eller udstødt. Hvis Katinkas handlen blev genkendt som handlen, ville hun måske ikke udfylde den udstødte kategori. Det synes dog kompliceret for lærerne at genkende Katinkas handlen. I et kompleks samspil mellem køns-kategorien, lærernes kategoriseringer og de positioner som eleverne tilbydes i de diskursive fællesskaber bliver Katinka til en elev der ikke passer ind. Hendes handlen kan ikke genkendes her, men én kategori står tilbage som det sidste genkendelige og kan gribe Katinka – specialbarnskategorien. Men måske Katinka kunne genkendes på en anden måde hvis de diskursive fællesskaber så anderledes ud? Eller vil der altid være en position i klassen, der vil opfattes som udstødt? Er specialbarnskategorien så stærk i den danske folkeskole at den står klar til alle de elever som ikke kan genkendes i deres handlen? Det er som om, at netop denne kategori er svær at komme uden om, idet den meget behændigt kan hjælpe med at "forklare" det, som kan være svært at beskrive, selv i en praksis hvor inklusion er på dagsordenen. Den kan "forklare", hvorfor elevens handlen er anderledes end andres og derigennem være svær at genkende. Derved bliver det noget individuelt ved barnet, der giver os

forklaringen. I denne artikel bliver der gjort et forsøg på at beskrive og forstå Katinka som noget andet end et specialbarn ved i stedet se på, hvilket diskursivt landskab hun befinder og positionerer sig i.

Konklusion

Med udgangspunkt i Katinkas position i klassen's diskursive landskab, bidrager nærværende artikel med en forståelse af, at når inklusionsbegrebet bliver undersøgt empirisk i en pædagogisk praksis, udfolder det sig i en ekstrem kompleksitet. En kompleksitet som sjældent bliver accentueret, når inklusion bliver formuleret politisk. Inklusion som begreb har nemlig ingen fast defineret grænse – men grænsen findes i praksis i en konstant forhandling mellem kategorier, positioneringer og handlemåder.

Særligt bidrager de empiriske analyser med et blik for, hvordan en kønskategori indvirker på lærernes kategoriseringsarbejde og de kategorier, der bliver gjort tilgængelige for eleverne i de diskursive fællesskaber. Forestillinger om hvad en dreng er i klassen er medvirkende til genkendelsen og problematiseringen af dem. Forestillinger om hvad en pige er i klassen medvirker til en ikke-genkendelse og problematisering af Katinka. Derved lægger artiklen også op til en diskussion af, hvordan kønsforestillinger skaber forskellige mulighedsrum for drenge og piger. Især positionerer og positioneres pigerne i klassen på måder, som ligger tæt op af skolens logikker, hvilket måske er med til at skabe en større problematisering af de piger, der netop ikke lever op til disse logikker og forventninger.

I forståelsen af at køn er en kategori, der sammen med specialbarnskategorien krydsbestøver de diskursive fællesskaber i klassen, er der åbnet op for en analyse, hvor der kommer fokus på den kompleksitet, inklusion og eksklusion udspiller sig i. Der er hermed blevet skrabet i overfladen i dette komplekse samspil.

Clara Klint Nielsen, bachelorstuderende ved Pædagogik, Københavns Universitet. Har været praktikant hos Globale Gymnasier og Globale Skolepartnerskaber. Underviser som instruktør i faget: Pædagogisk videnskabsteori og forskningsmetode. Er interesseret i børn og unge i uddannelsessystemet, og har arbejdet særligt med inklusionsbegrebets betydning i folkeskolen.

Kontakt: claraklintnielsen@gmail.com

Maria Rejkjær Clausen, kandidatstuderende ved Pædagogik, Københavns Universitet. Underviser som instruktør i fagene: Udvikling og læring samt pædagogisk videnskabsteori og forskningsmetode. Har været i praktik hos Navigent og har særlig interesse for folkeskolen og innovations- og kreativitetsbestræbelser heri.

Kontakt: maria.rejkjaer@gmail.com

Referencer

Davies, Bronwyn. 2000. *A body of writing, 1990-1999*. Walnut Creek: AltaMira Press.

Davies, Bronwyn og Harre, Rom. 1990. "Positioning: The Discursive Production of Selves". *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 20, issue 1: 43-63

Hansen, Dion Rüsselbæk. 2012. "Har vi fortabt os i inklusion og er blevet blinde for eksklusion?". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4 (12): 43-49

Hansen, Janne Hedegaard. 2006. "Individ og fællesskab – om inklusion og eksklusion". In *Samfundet i pædagogisk arbejde*, ed. Carsten Pedersen and Carsten Schou. København: Akademisk forlag

Haug, Peder. 2005. "Forskning om inkludering." In *Specialpædagogik ad nye veje, et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*, by Charlotte Ringsmose, Kirsten Baltzer, and Niels Egelund. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Kofoed, Jette. 2003. *Elevpili, inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København: Institut for Pædagogisk Psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Ph.d.-afhandling.

Krøjer, Jo, and Helms, Stine. 2011. "Drengeløvere Imellem Frihed Og Kontrol". *Kognition Og Psykologi* 21 (82): 18-29

Langager, Søren. 2008. "Inklusionens paradokser – Normalitetsopbrud, Normaliseringspolitik og Diagnosens privilegier". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3 (08): 6-13

Madsen, Bent. 2005. *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, Bent. 2009. *Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer*, ed. Carsten Pedersen, 11-35. København: Hans Reitzels Forlag.

McDermott, Ray. 2009. "The acquisition of a child by a learning disability." In *Inclusion and diversity in education, Vol. 2, Developing inclusive schools and school systems*, ed. Peter Hick and Gary Thomas. Los Angeles, Calif: SAGE.

Ministeriet for Børn og Undervisning (UVM). 2011. "Analyser og undersøgelser indenfor specialundervisning". *Ministeriet for børn og undervisning*. Besøgt 18. december 2012. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Specialundervisning/Fakta-om-specialundervisning/Analyser-og-undersogelser>

Ministeriet for Børn og Undervisning (UVM). 2012. "Ministeren mener - her kan du læse hvad ministeren mener om inklusion". *Ministeriet for børn og undervisning*. Besøgt 18. december 2012. <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Ministeren-mener>

Morin, Anne. 2007. "Samarbejde om inklusion". In *Børn i vanskeligheder, samarbejde på tværs*, ed. Charlotte Højholt, 89-118. 1. udgave. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Røn Larsen, Maja. 2011. "Visitationsprocesser - som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder." In *Børn i vanskeligheder, samarbejde på tværs*, ed. Charlotte Højholt, 177-206. 1. udgave. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Staunæs, Dorte. 2003. *Etnicitet, køn og skoleliv*. Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter. Ph.d.-afhandling.

Tetler, Susan. 2000. "Rummelighedens didaktik." In *Specialpædagogik i en brydningstid*, ed. Jesper Holst, Søren Christian Langager, and Susan Tetler, 27-36. 1. udgave, 1. oplag. Århus: Systime.

Tetler, Susan, and Kirsten Baltzer. 2005. "Dilemmaer - som udgangspunkt for udvikling og inkluderende skolekultur." In *Specialpædagogik ad nye veje, et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*, ed. Charlotte Ringsmose, Kirsten Baltzer, and Niels Egelund, 157-178. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

UNESCO. 1994. "Salamanca Statement and framework for action on special needs education". *UNESCO*. Besøgt 14. december 2