

Christina Holm Poulsen

Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem børns perspektiver på deres skoleliv

Resumé

Nærværende artikel er en sammenskrivning af centrale analytiske pointer fra min afhandling "Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv" med henblik på at tydeliggøre afhandlingens vidensbidrag. Artiklen rummer en præsentation af hovedpointer og en præcisering af de teoretiske begreber, der har haft betydning for min tilgang og mit analytiske fokus. Med afsæt i analyser af børns deltagelsesmuligheder knyttet til situerede samspil og skolens institutionelle betingelser bidrager artiklen med forståelser af inklusion som et spørgsmål om at udvikle fælles rådighed i en modsigelsesfuld skolepraksis. Det modsigelsesfulde knytter sig til, at skolens opgave både er at kvalificere optimalt og behandle lige, samt at individualisere og skabe fællesskaber blandt eleverne. En af artiklens centrale pointer er, at skoler har forskellige betingelser for at håndtere skolens modsigelsesfulde opgave og arbejde med de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder.

Nøgleord: Inklusion, børneperspektiver, skolevanskeligheder, deltagelse, fælles-skabelse, organiseringsformer, skolelivsførelse, modsigelsesfulde sager

Skolens historiske grundproblematik

Artiklen tager udgangspunkt i en grundproblematik i skolen, der handler om, at der altid har været børn, for hvem skolen ikke fremstår relevant eller tilgængelig for deres deltagelse. Forskellige børn er af forskellige grunde blevet udpeget som problematiske eller særlige og har i skolen oplevet store personlige vanskeligheder. Lige siden undervisningspligtens indførelse, og trods et mangeårigt arbejde med at skabe en skole for alle, har skolen måtte forholde sig til den dobbelthed, at den samtidig udskiller og ekskluderer adskillige børn fra den almene undervisning (Coninck-Smith & Appel, 2013-2015). Udskillelsen knytter sig til skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave, der indebærer en modsætning mellem at *kvalificere optimalt* og *behandle lige*, idet differentieringen betyder, at man dygtiggør forskelligt (Højholt, 1993; K. Kousholt, 2012; Ljungstrøm, 1984). Skolen er derved en praksis, der forskelliggør og giver børn ulige muligheder (Bernstein, 2001; Bourdieu & Passeron, 2006; Bøje, Rüsselbæk & Canger, 2018; Csonka, 2017; Højholt, 2016; Ljungstrøm, 1984; McDermott, 1996; Tomlinson, 1995; Varenne & McDermott, 1998). Det er denne grundproblematik, som en aktuell inklusionsdagsorden må ses i lyset af. En problematik der handler om, at skolen grundlæggende har

problemer med at skabe adgang og lige muligheder for alle børn. Inklusionsvanskeligheder opstod derved ikke i forbindelse med indførelsen af den såkaldt inklusionslov (2012), men har været til stede i skolen som en historisk grundproblematik (Holm Poulsen, 2017).

I forskningsprojektet, som nærværende artikel bygger på, udforskede jeg skolevanskeligheder fra børns perspektiver med en ambition om at komme med et bud på, hvad inklusionen ser ud til at handle om, når vinklen på skolelivet er børnenes. Denne vinkel på praksis anlagde jeg, dels fordi der inden for inklusionsforskningen efterspørges viden fra netop det perspektiv, da børns perspektiver på inklusion i mindre grad er kommet til udtryk (Allen 2016, Szulevicz 2014, Tetler & Baltzer 2011) dels på grund af en forståelse af, at inklusion og deltagelsesvanskeligheder i skolen må udforskes ved at inddrage dem, det handler om. I nedenstående afsnit vil jeg fremskrive nogle forskningsmæssige tendenser, forståelser og udfordringer og med afsæt heri tydeliggøre, hvad der er nærværende artikels udgangspunkt og vidensambition.

Forskellige forståelser af skolevanskeligheder

Både i forskning og praksis er der forskellige forståelser af, hvad skolevanskeligheder handler om, og hvad inklusion i den forbindelse bliver et svar på. Der eksisterer en bred vifte af inklusionsudformninger og -forståelser, der spænder fra *placeringer* af børn til forståelser af, at inklusion handler om nogle særlige *kvaliteter* ved den almene undervisning og børns sociale og faglige fællesskaber. De forskellige forståelser genfindes ikke som entydige størrelser, men sameksisterer og vikler sig ind i hinanden på nogle til tider modsætningsfyldte måder (Ratner, 2013).

David Skidmore (2004) præsenterer tre forskellige forståelsesformer, der begrebssættes som henholdsvis et psykomedicinsk, et socio-

logisk og et organisatorisk paradigme¹. Den *psykomedicinske forståelsesform* har gennem tiderne stået central i forståelsen af skolevanskeligheder (Morin, 2007; Skidmore, 2004; Tetler, 2009), hvor årsager til vanskeligheder i skolen søges i det enkelte barns psykologiske, biologiske og neurologiske funktioner (Højholt & Røn Larsen, 2016). Generelt er man inden for denne forståelsesform optaget af at udvikle teorier og metoder til at undersøge, beskrive og analysere årsagerne til fejludviklinger med henblik på kategorisering, sortering og kompensering. Indfaldsvinklen er, at jo mere præcist det individuelle barns dysfunktion kan klarlægges, jo mere præcist og målrettet kan den specialpædagogiske indsats tilrettelægges. Indførelsen af inklusionsbegrebet hænger sammen med en omfattende kritik af den individualiserende problemudpegningspraksis, der eksisterer med de psykomedicinske forståelsesformer (Baltzer & Tetler, 2003; Skidmore, 2004).

Ved den *sociologiske forståelsesform* flyttes problemforståelse fra det enkelte barn og dets dysfunktioner til at omhandle de samfundsmæssige aspekter af skolevanskeligheder (Skrtic, 1991, 1995). I dette perspektiv forstås 'særlige behov' ikke som et individuelt problem, men som et samfundsmæssigt problem, hvor samfundet, dets strukturer og systemer er medproducerende af skolevanskeligheder (Tetler, 2013).

I den *organisatoriske forståelsesform* er man forskningsmæssigt optaget af at forstå 'særlige behov' som et resultat af problemudpegningsprocesser og skolens undervisnings- og arbejdsformer (Ferguson, 1995, 2008; Hjörne, 2004; McDermott, 1996; Skrtic, 1991). Det

Hvor
skal :
ind?
INP

1 Med inspiration fra Maja Røn Larsen (2011a) anvender jeg begrebet 'forståelsesformer', der løser grænserne mellem de tre tilgange i en forståelse af, at de sameksisterer og blander sig med hinanden. Paradigmebegrebet har derimod en tendens til at trække grænser, idet begrebet signalerer en historisk rækkefølge, hvor den ene forståelse afløser den anden.

er en almindelig opfattelse, at det er mangler ved skolen, som skaber problemer for nogle af dens elever, og derfor må indsatsen rettes mod at udvikle skoler, der er i stand til at imødekomme den store variation af erfaringer, interesser og behov, som kendetegner skolens elever (Alenkær, 2008; Ferguson, 1995, 2008; Tetler, 2013).

I forhold til de tre forståelsesformer peger David Skidmore (2004) på, at der er en tendens til, at de tre tilgange forklarer et komplekst fænomen med forenkledte årsagsforklaringer ved enten at forstå 'særlige behov' i relation til den enkelte, samfundet eller skolen. Samspillet og dialektikken mellem den enkeltes deltagelse og deltagelsens kontekst glider derved ud af det analytiske fokus. Bestræbelsen på at sammentænke de forskellige forståelsesformer ses i Susan Tetlers arbejde, idet hun foreslår en situeret forståelse af problemet. Det vil sige, at skolevanskeligheder bliver forstået som et problem, der er forankret i den konkrete situation i en relation mellem den enkelte og hans/hendes omgivelser (Tetler, 2013). Derved ses problemet ikke som iboende det enkelte barn med risiko for at stigmatisere barnet eller iboende skolen som organisation, men problemet forstås som knyttet til den konkrete situation.

Selvom forskningen således har gjort progressive forsøg på at forstå sammenhænge mellem den enkelte og konteksten, består den forskningsmæssige udfordring i at udvikle teoretiske begreber, der gør det muligt at udforske skolevanskeligheder som knyttet til en *historisk* praksis med modsigelsesfulde dagsordener. Aktuelt dominerer et fokus på relationer og positioner i forståelsen af børn i vanskeligheder (Højholt & Røn Larsen, 2016; Rasmussen, 2004), men ikke på det forhold, at børn og lærere har relationer til og samspil med hinanden i en ganske særlig historisk kontekst (Højholt & Schwartz, 2018). Det fordrer en skærpet opmærksomhed på, hvordan skolens historiske problemstillinger er indlejret i situ-

erede samspil, og hvordan det historiske udgør betingelser for børn og voksnes deltagelse.

Ambitionen med nærværende artikel er at udforske sammenhænge mellem den enkeltes deltagelse, de situerede samspil og skolens institutionelle betingelser. Med andre ord søger jeg at analysere deltagelsesproblematikker som forbundet med konkrete situationer i en særlig historisk praksis med nogle iboende dobbeltheder og modsætninger, der knytter sig til skolens kvalificerings- og differentieringsopgave. I forskningsprojektet, der ligger til grund for artiklen, var jeg optaget af skolers forskellige organiseringer og håndtering af den historiske opgave. Min interesse gik særligt på, hvilken betydning opdelinger af børn i henholdsvis årgangsoptagne klasser og aldersintegrerede fleksible hold fik for børnenes deltagelse. Bestræbelsen på at analysere sammenhænge mellem deltagelsesvanskeligheder og skolens institutionelle betingelser nødvendiggjorde teoretiske begreber, der kunne anvendes til at begribe og fremanalysere disse sammenhænge, hvilket leder frem til artiklens teoretiske udgangspunkt.

Teoretiske grundforståelser

Det teoretiske afsæt for artiklen er den kritiske psykologi (Dreier, 2008; Holzkamp, 2013a; Højholt, 2001), der bidrager med begreber til at udforske sammenhænge mellem den enkeltes deltagelse, de situerede samspil og skolens institutionelle betingelser. Den kritiske psykologi er forankret i en historisk dialektisk materialisme, hvilket indebærer forståelser af subjekt og samfund som gensidigt konstitueret, i den forstand at den socio-materielle verden skaber særlige og situerede betingelser for subjektet, som samtidig handler reproducerende og transformerende i forhold til disse betingelser. Denne gensidighed giver blik for, at børns deltagelse – og de vanskeligheder, der opstår i tilknytning hertil – må forstås i sammenhæng med den enkeltes måde at deltage på, og hvad deltagelsen er en del af.

Det teoretisk informerede deltagelsesbegreb er et velegnet begreb til at gribe det dialektiske forhold mellem den enkeltes deltagelse og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Begrebet 'deltagelse' retter opmærksomheden mod, at vi kun kan forstå den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af (Dreier, 1999, 2008). Mennesker kan på den baggrund ikke forstås adskilt fra de forskellige og foranderlige praksisser, hvori de deltager, ligesom hverken individ, det sociale eller omgivelserne kan selvstændiggøres som analyseenheder. Med det teoretisk informerede deltagelsesbegreb bliver det således muligt at analysere det enkelte barns deltagelse som forbundet med situerede samspil i en særlig historisk praksis.

Udfordringen er imidlertid at skabe et materiale, der gør det muligt at fremanalysere sammenhænge mellem den enkeltes deltagelse og de institutionelle betingelser. Min pointe er i den forbindelse, at børneperspektivet og dets forankring i en dialektisk tilgang (Højholt, 2001; Kousholt, 2006; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011b; Stanek, 2011) muliggør sådanne analyser. Ved at kigge på praksis *fra* et barns perspektiv kan man få øje på, hvordan barnets handlinger hænger sammen med, hvad de andre deltagere gør, hvad de er sammen om, og hvordan deres relationer og samspil er betinget af, at de finder sted i en særlig historisk kontekst. Børneperspektivet kan således skærpe blikket for, hvordan de institutionelle og strukturelle forhold ved skolen spiller ind i og får betydning for det, der konkret foregår blandt børnene.

Inden for kritisk psykologi knytter børneperspektivet sig til en forståelse af børn som subjekter i eget liv. Hermed menes, at børn forholder sig aktivt og handler *begrundet* i forhold til deres livsbetingelser sammen med andre i fælles sociale praksisser. At forstå børn som subjekter i eget liv indebærer, at viden om og indsigt i børns handlegrunde må udforskes gennem et førstepersonsperspektiv, idet men-

nesker må forstås ud fra deres egen subjektive tilgang til verden (Schaube, 2010). Eller som Klaus Holzkamp skriver: "Reasons for action are always in the 'first-person'" (Holzkamp, 1996 citeret i Schaube, 2010). Børneperspektivet er dermed en analytisk bestræbelse og optagethed af, hvordan det, der sker, ser ud og har betydning for konkrete børn i deres aktuelle liv (Højholt, 2005). Denne forståelse af børneperspektivet får betydning for, hvordan man som forsker forsøger at nærme sig et børneperspektiv.

Det empiriske materiale

Empirien er blevet til ved at følge børn på to forskellige skoler i en periode, der strækker sig over to år med en uges observation på hver skole hvert kvartal. I alt er det blevet til omkring 80 observationsdage. Skolerne er udvalgt på grund af deres forskellige organiseringsformer. På skolen, jeg kalder Aagaardskolen, var børnene inddelt i årgangsodelte klasser, og på skolen, jeg kalder Sønderlundskolen var børnene i indskoling inddelt i aldersintegrerede fleksible hold. Det vil sige, at på Sønderlundskolen var børn, der almindeligvis ville gå i henholdsvis 0., 1., og 2. klasse, på samme hold. På Aagaardskolen fulgte jeg en klasse fra midten af 2. til midten af 4. klasse, og på Sønderlundskolen fulgte jeg børn i alderen 8 til 11 år.

Den primære forskningsmetode var deltagerobservationer informeret af kritisk psykologisk praksisforskning, der handler om at organisere et samarbejde mellem forsker og de mennesker, der er involveret i forskningen for på den måde at skabe en enhed mellem viden og praksisudvikling (Dreier, 1996; Højholt 2005; Højholt & Kousholt 2012). Viden forstås som situeret og forankret i social praksis og udvikles via involvering og samarbejde med denne praksis (Juul Jensen, 2001). Det er med andre ord en forståelse af, at viden om praksis udvikles ved at tage del i den pågældende praksis, hvor viden er knyttet til det, deltagerne

gør sammen (Højholt & Kousholt, 2011; Juul Jensen, 1986). De forskellige parter, der er involveret i forskningen, deler fælles interesser og problemer, men deltagerne er samtidig strukturelt forskelligt positioneret. Forskerpositionen gjorde det muligt at følge børnene på tværs af tid og sted i bestræbelsen på at udforske børns perspektiver på deres skoleliv.

At forske fra et børneperspektiv indebærer at anlægge en vinkel på praksis fra børns ståsteder, hvor man som forsker bliver udforskende på, hvad børnene er optaget af og engageret i, og hvad det enkelte barn prøver at opnå via sine handlinger. Det er derfor *ikke* en optagethed af det enkelte barn isoleret set, men hvordan den enkelte tager del i en fælles praksis sammen med andre børn og voksne. Denne tilgang til viden fordrer et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene, da en væsentlig tilgang til børns perspektiver er at udforske, hvad børn *gør* sammen. Følgeskabet med børnene giver mulighed for at observere samspil og deltagelse på tværs af skoledagens forskellige situationer. I mit feltarbejde har jeg varieret min deltagelse, så jeg i nogle situationer befandt mig lidt på sidelinjen, observerede og skrev i min feltdagbog, og i andre situationer var jeg nærmere børnene, tog del i deres samtaler og spurgte til skolelivets udfordringer og muligheder. Foruden de situerede samtaler udførte jeg med inspiration fra Agnes Andenæs (1991) livsformsinterviews med seks udvalgte børn, hvis deltagelse særligt havde vakt min forskningsinteresse.

Livsformsinterviewet er en interviewform, hvor samtalen er knyttet til en konkret bevægelse rundt i de sammenhænge, hvor børn færdes for på den måde at forbinde børns forståelse og begrundelser til bestemte steder (ibid.). På baggrund af min forskningsinteresse arbejdede jeg med et problemorienteret livsformsinterview, idet jeg var optaget af at udforske deltagelsesproblematikker som forbundet med konkrete skolesituationer. Jeg greb denne udforskning an ved at følges med barnet rundt på

skolen, og når vi befandt os på steder, hvor jeg havde set vanskelige situationer udspille sig, introducerede jeg med en vis forsigtighed og sensitivitet mine observationer. Denne tilgang gjorde det muligt for barnet at genkalde sig situationen og beskrive den, hvilket gav afsæt for en fælles udforskning af og refleksion over problemerne.

Ulige muligheder i en modsigelsesfuld skolepraksis

I afhandlingens analysekapitler præsenterer jeg indledningsvis de børn, der er i skolevan-skeligheder, men i nærværende artikel starter jeg med at præsentere *situationer* i skolen. Denne bevægelse fra at begynde med børnene til at begynde med situationerne gør jeg for at illustrere den pointe, at deltagelsesvanskeligheder må udforskes og forstås som knyttet til konkrete situationer, hvor flere forhold spiller sammen i forløb og får betydning for, at nogle børn kommer i vanskeligheder. Nedenstående empiriuddrag illustrerer en situation fra Aagaardskole, hvor børnene² har idræt. Det er en situation, hvor særlige problemforståelser og håndteringer får betydning for, at drengen Jesper bliver udsat og udleveret til situationens præmisser.

Børnene er samlet udenfor på boldbanen, hvor de spiller rundbold. De er optaget af spillet, og det ser ud til, at de har det sjovt og rart sammen. På et tidspunkt bliver Jesper og Tobias uenige om, hvem der står forrest i køen. Drengene begynder at slås, men stopper hurtigt igen og stiller sig i køen. Læreren har tilsyneladende ikke bemærket drengenes uoverensstemmelse, men da hun kommer hen til børnene, der står i kø, bemærker hun, at Tobias står med bøjet hoved og ser ked ud af det. Læreren taler kort med Tobias. Nogle af de andre drenge blander sig og fortæller om konflikten. Læreren henvender sig efterfølgende til Jesper, der reagerer på henvendelsen ved at råbe vredt og løbe væk. Rundboldkampen standser. De andre børn står afventende og betragter, hvorledes

2 Børnene går på daværende tidspunkt i 2. klasse.

konflikten udvikler sig. Flere børn blander sig, mens Jesper går lidt frem og tilbage. Læreren ringer efter vicelederen, og en anden idrætslærer kommer og sender børnene til omklædning. Jesper klatrer op i et hegn, der omkranser boldbanen, mens læreren står i nærheden og holder øje med ham. Kort tid efter kommer vicelederen og henter Jesper, der følges med lederen ind på skolen og derved væk fra klassekammeraterne.

I ovenstående situation udvikler uenigheden om rækkefølgen i køen sig til en konflikt og kortvarig slåskamp, som drengene imidlertid formår at stoppe igen. Uoverensstemmelsen blusser dog op og eskalerer, da læreren henvender sig til Tobias, hvorefter forskellige problemforståelser og kategoriseringer sættes i spil og får betydning for, at rundboldkampen opgives og forstærkning tilkaldes. I situationen medvirker lærerens håndtering af konflikten, børnenes indblanding, telefonopkaldet, de nysgerrige blikke på konfliktens udvikling til den særliggørelse og udskillelse af Jesper, der finder sted. Det hele sker på måder, hvor Jesper oplever at blive udleveret til situationens præmisser med deraf manglende mulighed for at blive hørt og gøre sig gældende i konflikten.

Lærerens handlinger peger på, at der er særlige forståelser og kategoriseringer i spil. Det er forståelser, som ikke har deres begrundelse i den aktuelle situation, men trækker på viden og erfaringer fra andre sammenhænge. Det ser således ud til, at Jesper bliver mødt med udgangspunkt i forståelser og kategoriseringer, der indebærer, at han betragtes som en problematisk elev, der kræver særlige handlinger og håndteringer. Konflikten, der i udgangspunktet var et spørgsmål om to drenges uoverensstemmelse om rækkefølgen i køen, bliver således gjort til et spørgsmål om at håndtere Jesper. Der sker med andre ord en forskydning fra det konkrete og situerede til nogle mere abstrakte og individuelle forståelser af, hvad problemerne handler om. Disse mere abstrakte og individuelle forståelser bliver en del af problemet og

får betydning for, hvordan vanskelighederne bliver forsøgt håndteret. Problemforståelsen indebærer, at når Jesper bliver betragtet som problemet, bliver 'løsningen' at fjerne ham.

Den pågældende situation illustrerer den pointe, at børn i skolen bliver forstået og mødt forskelligt. Med andre ord får børns handlinger forskellige betydninger alt efter hvem, der handler. Konflikten i ovenstående observationsuddrag kan ikke alene forstås med henvisning til Jesper, og hvad der kunne forekomme at være hans vanskeligheder og mangler (jf. den psykomedicinske forståelsesform) eller med henvisning til skolens struktur, organiseringer og problemudpegningsprocesser (jf. den sociologisk – og organisatorisk forståelsesform). Endvidere kan problemerne ikke alene forstås med henvisning til konfliktfyldte relationer og samspil, men problemerne må forstås i lyset af, at børn og voksne har relationer til og samspil med hinanden i en skole, der qua sin historiske differentierings- og kvalificeringsopgave forskelliggør og giver børn ulige muligheder (Højholt, 1993; K. Kousholt, 2012; Ljungstrøm, 1984). Differentieringsopgaven indebærer således kontinuerlige og systematiske forskelle i reaktionerne på børnenes handlinger og deres muligheder for succes i skolen (Bernstein, 2001; Bourdieu & Passeron, 2006; Csonka, 2017; Bøje, Rüsselbæk & Canger, 2018; Højholt, 2016; McDermott, 1996; Tomlinson, 1995; Varenne & McDermott, 1998). I det følgende afsnit vil jeg opholde mig ved det teoretiske 'livsførelsesbegreb', da det kan give en større forståelse for de skolesituationer, hvor børn kommer i vanskeligheder.

Skolelivsførelse

Med begrebet 'skolelivsførelse' refererer jeg til det teoretiske livsførelsesbegreb, som det er udviklet af Klaus Holzkamp (Holzkamp, 1998, 2013b, 2016). Begrebet omhandler det forhold, at den enkelte må prioritere, søge kompromisser og udarbejde rutiner i de forskellige hverdagslige aktiviteter og krav for at ordne

det, der dagligt skal gøres (Holzkamp, 1998). Andre forskere har senere udviklet begrebet i en retning, hvor det fokuserer på menneskers organiseringer af deres hverdagsliv på tværs af steder i samarbejde med andre i bestræbelsen på at få livet til at hænge sammen (Højholt & Røn Larsen, 2016; Højholt & Schraube, 2016). I afhandlingen anvender jeg begrebet 'skolelivsførelse' for at pointere livsførelsen inden for en specifik praksis knyttet til nogle specifikke problemstillinger og dobbeltheder. Begrebet bidrager til analyser af, hvorledes den enkelte handler, koordinerer, prioriterer og justerer sin deltagelse for at komme til at føre et sammenhængende og meningsfuldt skoleliv i samarbejde med andre i en skole med modsigelsesfulde sager. Erik Axel beskriver, hvordan mennesker samarbejder om fælles sager, som er sammensatte og modsigelsesfulde, og som yderligere fremstår forskellige qua det forhold, at mennesker deltager fra forskellige positioner, hvorfra de har et særligt perspektiv på det, der foregår (Axel, 2009).

I skolen knytter det modsigelsesfulde sig til, at skolens opgave blandt andet er at kvalificere, differentiere, individualisere og skabe fællesskaber blandt eleverne (K. Kousholt, 2016; Ljungstrøm, 1984). Skolen skal styrke samfundet i et globalt konkurrencekapløb, bidrage til udvikling af demokratiske fællesskaber og skabe grobund for den enkeltes læring og udvikling. Lærere og børn skal således føre et skoleliv på modsigelsesfulde betingelser, der får den betydning, at lærerne står i flere sociale og politiske prioriteringskonflikter, og må hele tiden justere, koordinere og prioritere deres indsats i forhold til de mange aspekter af skolens opgave, der påkalder sig deres opmærksomhed (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016; Mardahl-Hansen, 2018). Hensynet til den enkelte og hensynet til fællesskabet er et eksempel på et klassisk dilemma, der knytter sig til skolens opgave.

Ligeledes må børnene føre et skoleliv på modsigelsesfulde betingelser, hvor de blandt

andet må forholde sig til skolens dobbeltheder og krav i form af at *skulle* noget. I skolen *skal* børn være lærings- og undervisningsparate, de *skal* være reflekterende over egne handlinger, mål, succeser og fiaskoer, og de skal samtidig også *ville* det. Børn skal med andre ord være motiveret for og have lyst til at gøre det, som forventes af dem som elever. Inspireret af Kristine Kousholt anvender jeg den sproglige sammenstilling at 'skulle ville' for at betone det forhold, at børn ikke alene *skal* deltage i skolens dagsorden, men de skal også *ville* det (K. Kousholt, 2009). At mennesker samarbejder om mangesidede og modsigelsesfulde sager (Axel 2009) lirker ved forståelser af fællesskaber som harmoniske og stabile størrelser qua det forhold, at det fælles er modsigelsesfuldt og konfliktuelt, og at mennesker har forskellige muligheder for at tage del i det fælles.

Deltagelse i fælles-skabelsen

I afhandlingen anvender jeg den sproglige sammenstilling 'fælles-skabelse' for at fremhæve det dynamiske og processuelle syn på fællesskaber som noget, der hele tiden skabes, ændres og vedligeholdes gennem deltagernes aktive handlinger rettet mod at skabe og organisere det fælles (Brinkmann, 2011; Kousholt, 2006). Ved at betone skabelsesaspektet rettes opmærksomheden mod menneskers handlinger og deres forskellige muligheder for at tage del i det fælles. Det 'fælles' skal ikke forstås entydigt, men flertydigt, da det 'fælles' er mangesidet og ser forskelligt ud knyttet til den enkeltes position, interesser, ønsker og muligheder. Fællesskaber er derfor ikke entydigt noget harmonisk eller samlende, men karakteriseret ved at være en *fælles skaben* med alt, hvad det indebærer af modsætninger og konflikter (Kousholt, 2006).

I den tid, jeg følger børnene på Aagaardskolen, bemærker jeg, at det 'fælles' kan se meget forskelligt ud. I nogle situationer er fælles-skabelsen kendetegnet ved børn, der er engagerede i undervisningens aktiviteter og rettet mod skolens faglige dagsorden. Det er situationer, hvor børn og voksne kan samarbejde om skolens modsigelsesfulde sa-

ger på måder, der ikke indebærer u håndterlige konflikter og afbrudte samarbejder.³ I andre situationer bryder undervisningen sammen på grund af et fællesskab, der tager form af larm, fjol og ballade, og hvor børnenes engagementer er rettet andre steder hen end den faglige undervisning. Af mine observationer fremgår det, at i situationer, hvor lærere og børn ikke kan samarbejde om at få undervisningen til at fungere, er der en tendens til, at undervisningsproblemerne bliver forstået individualiseret og knyttet til enkelte børn og deres deltagelsesmåde. I klassen, jeg følger, er der flere situationer, hvor lærerne ikke kan få undervisningen til at fungere, og i de situationer ser jeg, at Jesper bliver særlig udsat, fordi undervisningsvanskelighederne ofte sættes i forbindelse med hans måde at deltage på. Denne forståelse knytter sig bl.a. til, at Jesper ofte larmer og laver mere ballade end de andre børn.

Ved at analysere Jespers handlinger som deltagelse, bliver det tydeligt, hvordan handlinger og dynamikker i fællesskabelsen udgør betingelser for Jespers deltagelse. For det meste ligner Jespers deltagelsesmåde mange af de andre børns. I situationer, hvor børnene er rettede mod undervisningens faglige dagsorden, forsøger Jesper også at deltage relevant og bidrage til det faglige. Når undervisningen er kendetegnet ved børn, der fjoller og laver ballade, er der en tendens til, at Jesper 'overgør'⁴ den ballade, der udspiller sig i de fællesskabende processer. Balladen og forstyrrelserne skal dog forstås som knyttet til situationer,

hvor mange af de andre børn også deltager på måder, der kan virke forstyrrende og obstruerende for en undervisningsdagsorden.

Når det i flere situationer kan synes væsentligt for Jesper at gøre sig bemærket ved at 'overgøre' balladen, kan det hænge sammen med, at Jesper har vanskeligt ved at få adgang til klassefællesskabet og føre et skoleliv, hvor socialt engagement og faglig deltagelse hænger sammen.

Jeg bemærker, at Jesper er optaget af at være sammen med de andre drenge, men det ser ikke ud til, at de andre har samme interesse, da de ofte undgår, fravælger og ignorerer ham. Jesper forekommer i mange af skoledagens situationer at være *usynliggjort* som mulig kammerat, og den ballade, som han til tider 'overgør' i undervisningen, kan således ses som hans forsøg på at blive *synlig* i de fællesskabende processer. I mine analyser tegner der sig et billede af, at det 'synlige' og 'usynlige' udvikles i en gensidig proces. Det skal forstås på den måde, at jo mere Jesper oplever at blive overset og usynliggjort som mulig kammerat, jo mere synlig bliver han i form af larm, ballade og aggressive handlinger, og jo mere oplever han at blive ignoreret og undgået. I sådanne processer er der en tendens til, at problemerne i stigende grad fastlåses og tilskrives det enkelte barn, og hvor de problematiske handlinger forstås som et udtryk for barnets temperament og aggressivitet (Holm Poulsen, 2018).

Foruden balladen i undervisningen deltager Jesper på måder, hvor han til tider fremstår vred, truende og voldsom over for klassekammerater og lærere. Vreden og aggressiviteten ser ud til at hænge sammen med oplevelser af afmagt og begrænsede muligheder for at tage del i skolelivet på meningsfulde måder. For Jesper ser skolelivet ud til at være forbundet med oplevelsen af at miste greb om og indflydelse på centrale forhold i skolelivet, og hvor den dertilhørende afmagt tager form af slag, spark og et voldsomt sprogbrug. Afmagten knytter sig til, at problemerne i skolen har en

3 Erik Axel (2009) peger på, at deltagerne kan gribe forskellige aspekter af den modsigelsesfulde sag, og derfor er deltagerne konstant konfronteret med muligheden for, at samarbejdet kan medføre konflikter og afbrydelse af samarbejde.

4 Kristine Kousholt (2016) skriver i forbindelse med skolens evalueringspraksis, at nogle børn deltager i denne praksis på måder, hvor de 'overgør' skolens dagsorden. Med begrebet 'overgør' hentyder hun til deltagelsesmåder, der skiller sig ud, og hvor barnet bliver synligt på nogle problematiske måder, der får betydning i udpegnings- og kategoriseringsprocesser.

tendens til at blive forstået individualiseret, hvorved sammenhængen mellem Jespers deltagelsesmåde, de situerede samspil og skolens modsigelsesfulde betingelser ikke bliver en del af problemforståelsen. Problemforståelsen får den betydning, at Jesper mødes anderledes end de andre børn, hvilket indsnævrer hans muligheder for at gøre sig gældende i konflikter og indskrænker rådigheden til i samarbejde med andre at få skolelivet til at hænge sammen. Afmagten og problemerne når et omfang, hvor skolen vælger at henvise Jesper til et specialpædagogisk tilbud, idet skolen ikke ser sig i stand til at skabe gode lærings- og udviklingsmuligheder for klassen, så længe Jesper er elev på skolen.

Et betingelsesproblem

Det, der sker i forløbet med Jesper, handler ikke alene om samspil, der går skævt, men om vanskelige samspil i en historisk praksis. I skolen skal børn og voksne samarbejde, skabe fællesskaber og organisere deres deltagelse i bestræbelsen på at få skolelivet til at hænge sammen i en skole med modsigelsesfulde sager. Som tidligere nævnt må lærerne hele tiden justere, koordinere og prioritere deres arbejdsopgave i forhold til de mange aspekter af den mangesidede sag, der påkalder sig deres opmærksomhed (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016; Mardahl-Hansen, 2018). Eksempelvis forekommer arbejdet med de sociale konflikter i de fælles-skabende processer at være en forudsætning for børns deltagelse i den faglige undervisningsdagsorden, samtidig med at arbejdet med konflikterne tager tid fra den faglige undervisning. Det kan derved opleves som en prioritering mellem social og faglig læring og mellem hensynet til den enkelte og hensynet til fællesskabet.

Denne kompleksitet og situerede minge-
lering er det imidlertid op til den enkelte lærer at håndtere i de konkrete situationer, idet organiseringen på Aagaardskolen indebærer, at læreren som professionel og ansvarlig vok-

sen oftest er *alene* i klasseværelset. Af mine observationer fremgår det, at det kan være en vanskelig opgave at få de forskellige og til tider modsætningsfyldte aspekter af skolens opgave til at hænge sammen, som eksempelvis at få børnenes engagementer rettet mod det faglige indhold. Når lærere har vanskeligt ved at håndtere processer i fælles-skabelsen, hvor nogle børn bliver særlig udsatte, er det altså ikke alene et kompetenceproblem, men i højere grad et betingelsesproblem, der knytter sig til skolens strukturering af sin opgave.

Forløbet med Jesper viser, at der er mange forhold, der spiller sammen og får betydning for den retning, som hans skoleliv udvikler sig i. Forhold der blandt andet knytter sig til Jespers deltagelsesmåde, problemforståelser, processer i fælles-skabelsen og skolens strukturering af sin historiske opgave. Pointen er her, at vi ikke kan forstå den udskillelse og ekskludering, der finder sted ved henvisning til enkelte faktorer, men ved at analysere, hvordan flere forhold spiller sammen i forløb, og hvordan skolens historiske problemstillinger er indlejret i aktuelle deltagelsesproblematikker. I håndteringen af skolens modsigelsesfulde opgave kan nogle børn blive mødt på måder, der skaber ulighed og oplevelser af afmagt.

Konfliktfyldte skolesituationer

Jeg vil nu forlade Aagaardskolen og vende mig mod Sønderlundskolen, hvor børn også er i skolevanskeligheder, og hvor lærerne ligeledes står i sociale og politiske prioriteringskonflikter. Det er imidlertid en skole, der har andre betingelser for at håndtere skolens modsigelsesfulde sager og arbejde med de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder. Det første empiriuddrag illustrerer en undervisningssituation, der stiller sig vanskelig for såvel børn som voksne. Det er en situation, hvor flere børn og især drengen Anders har vanskeligt ved at føre et skoleliv, hvor faglig deltagelse og socialt engagement hænger sammen, og hvor læreren har vanskeligt ved at få børn til at del-

tage i undervisningsdagsordenen. Processerne i fælles-skabelsen udvikler sig i nedenstående situation til en konflikt, der får undervisningen til at bryde sammen.

Det er sidst på dagen, og alle børnene er samlet i det samme lokale. På dette tidspunkt af dagen er der to voksne til hele børnegruppen, der tæller knap 40 børn. Børnene sidder i rundkreds, og læreren fortæller, hvad der skal ske. Anders finder en kasse med klodser, som han tager frem, mens han råber "Hvem vil have is?!" Han roder i kassen og hælder klodser ud over gulvet, mens han råber. Pædagogen kommer hen til ham og får ham trukket ud af lokalet, mens de andre betragter seancen med nysgerrige blikke. Anders kommer hurtigt ind igen og løber hen til kassen med klodser. Han putter klodser i munden og spytter dem ud igen. Niels griner. Pædagogen tager Anders og løfter ham ud af lokalet, mens Anders spræller og råber "nej, nej, nej!!!" Atter bliver optrinnet iagttaget med opmærksomme blikke.

Læreren genoptager undervisningen, men kort tid efter begynder Anders at sparke på døren. Han kommer ind igen sammen med pædagogen, der går hen og flytter kassen med klodser, som Niels er begyndt at kaste med. Imens er Anders kravlet op på en skillevej, hvorfra han står og råber ud over forsamlingen. Niels begynder at kravle rundt på gulvet, og Rasmus har rejst sig og står og tegner på tavlen. Pædagogen har tydeligvis svært ved at styre det, der foregår og accepterer til sidst, at Anders kravler op og sidder på hans skuldre, hvor Anders fortsat siger lyde og larmer. Uroen breder sig til hele børnegruppen, og det ender med at læreren afbryder undervisningen og sender børnene ud på legepladsen.

Observationen er et eksempel på en konflikt, der ikke kan håndteres, og hvor Anders bliver viklet ind i konflikten, som han samtidig bidrager til via handlinger, der isoleret set kan forekomme mærkelige, men som via analyser fra Anders' perspektiv ser ud til at hænge sammen med vanskelige deltagelsesbetingelser i fælles-skabelsen og en oplevelse af afmagt og manglende rådighed i forhold til at føre et sammenhængende skoleliv. Afvisning og udelukkelse fra børnefællesskaberne forekommer at være tilbagevendende oplevelser for Anders,

samtidig med at han deltager på måder, der lukker for adgang til fællesskaberne, idet han slår og driller de andre børn. De vanskeligheder, der udvikler sig for Anders og hans måde at håndtere udfordringerne på, ligner på mange måder forløbet med Jesper. På tværs af mit empiriske materiale er der en sammenhæng mellem vanskelige deltagelsesbetingelser i fællesskaberne, og hvad der forekommer at være problematiske deltagelsesmåder i undervisningen. Ligesom med Jesper bliver Anders mere og mere larmende og forstyrrende i undervisningen i takt med, at han får vanskeligere ved at være med og gøre sig gældende blandt de andre børn.

Med tiden bliver Anders nærmest konstant forstyrrende i undervisningssammenhænge, og det bliver en daglig praksis, at Anders starter inde på holdet sammen med de andre børn, men under mere eller mindre protest kommer han til at sidde ude i fællesrummet adskilt fra de andre. Anders' manglende koncentration og tilstedeværelse i undervisningen får den betydning, at der efterhånden udvikler sig en faglig bekymring for ham. I mit følgeskab med børnene lægger jeg mærke til, at det ikke alene handler om Anders, der har det svært, men om flere drenge, som er sammen på måder, der gør det svært for både børn og voksne. Det handler om en drengegruppe, der ikke umiddelbart køber præmissen om at 'skulle ville' (K Kousholt, 2012), hvilket i flere situationer får den betydning, at skolens dobbeltheder udvikler sig til konfliktfyldte situationer.

Organisering af andre situationer

I relation til de vanskeligheder, der udvikler sig i og omkring drengegruppen, hvor særligt Anders er udsat, ser jeg, hvordan lærere og pædagoger udforsker børns samspil og samarbejder om at ændre deltagelsesbetingelser ved at organisere, opdele og sammensætte på nye måder for derved at skabe andre samspil og sociale dynamikker. For at forstå hvordan

der på Sønderlundskolen både arbejdes med den enkeltes deltagelse og den sammenhæng, hvori deltagelsen finder sted – altså deltagelsens dobbelthed – vil jeg knytte et par ord til skolens organiseringsformer og materialitet.

I indskolingen på Sønderlundskolen inddeles man børn i fire aldersintegrerede hold, der består af børn i alderen seks til ni år og tæller 40 til 60 børn. Det varierende børnetal er begrundet i, at skolen har rullende skolestart, hvilket betyder, at børn starter i skole på forskellige tidspunkter på året. Hvert aldersintegreret hold har i udgangspunktet to lærere og to pædagoger, der er sammen om at planlægge, organisere, evaluere og udføre undervisningen. Skoledagen tilrettelægges, så børnene dels er sammen i den store gruppe (40 til 60 børn), dels er inddelt i mindre grupper. Skolens fysiske rammer muliggør den fleksible og omskiftelige inddeling af børnene, hvilket får betydning for lærere og pædagogers muligheder for at håndtere skolens mangesidede opgave og arbejde med de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder. Hvert aldersintegreret hold råder over tre store lokaler samt tre mindre rum. Møblelementet er mobilt, og det er muligt at anvende skillevægge og derved danne større og mindre enheder. Rummene fremstår således som mobile læringsrum, der hurtigt kan ændres i forhold til den pågældende aktivitet, og hvad der aktuelt er på spil i børnefællesskaberne.

Når jeg retter fokus på de fysiske rum og deres indretning, er det med afsæt i en forståelse af, at rum ikke blot er beholdere eller rammer om børns deltagelse i skolen, men er medkonstituerende for det, der finder sted blandt børn og voksne. Denne forståelse er begrundet i det dialektisk materialistiske udgangspunkt og deltagelsesbegrebets dobbelthed, der peger på, at vi kun kan forstå den enkeltes måde at deltage på ud fra det, personen er en del af. Dialektikken mellem den enkeltes deltagelse og deltagelsens kontekst indebærer, at rum, indretninger og interiør udgør en del af menne-

skers handlebetingelser. Det har således betydning, hvorvidt rum er udformet med henblik på mobilitet og fleksibilitet, og det får betydning for de professionelle muligheder for at arbejde med de situationer, hvor børn kommer i skolevanskeligheder. Social praksis foregår altid fra et lokaliseret udgangspunkt, hvis materialitet får betydning for den pågældende praksis og den enkeltes deltagelsesmuligheder (Lave & Wenger, 1991; Szulewicz, 2010). På den baggrund kan man tale om, at der er hensigter i materialiteten, hvormed menes, at materialitet ikke har betydning isoleret set, men får betydning i forhold til, hvordan subjekter griber dens muligheder.

I forhold til de vanskeligheder, der udvikler sig *mellem* og *med* drengene, forsøger de voksne at skabe andre sociale dynamikker ved i første omgang at danne et mindre hold for de børn, som vurderes at have brug for en særlig tydelig og genkendelig struktur for at lære undervisningsformerne og at kende. Ændringen indebærer, at Anders i mindre grad befinder sig i fællesrummet adskilt fra de andre, men i stedet går han jævnlige ind i et af de tilstødende lokaler, hvor han leger. Døren står åben, og jeg bemærker, at han lytter til og er orienteret mod det, der foregår i undervisningen. Den nye organisering ser ud til at få den betydning, at Anders bedre kan føre et skoleliv, hvor personlige anliggender og faglig deltagelse hænger sammen.

Der er dog stadig en del konflikter i drengegruppen, hvilket fører til, at børnegruppen opdeles og sammensættes på nye måder. De voksne forsøger via udforskning af børns sociale samspil⁵ og forskellige sammensætninger af børnegruppen at håndtere skolelivets udfordringer. Deres arbejde, tilrettelæggelser og organiseringer ser ud til at knytte sig til forståelser af, at børn og voksne udgør betin-

5 Eksempelvis ser jeg, at lærere og pædagoger foretager observationer af børnenes samspil. Observationerne nedskrives og danner afsæt for fælles drøftelse.

geler for hinandens deltagelse. I nedenstående eksempel er Anders kommet i en mindre gruppe, og de voksne har tilrettelagt deres arbejde, så pædagogen Lisbeth har mulighed for at hjælpe Anders med at tage del i det fælles gruppearbejde.

Børnene er inddelt i grupper med seks børn i hver. Arbejdet er organiseret som et stjerneløb, hvor børnene skal rundt på skolen og finde små sedler med spørgsmål, der relaterer sig til emner i faget natur/teknik. Spørgsmålene skal limes på et stort stykke karton, og børnene skal efterfølgende udfærdige et svar, der skal noteres på deres karton. Pædagogen Lisbeth bevæger sig rundt blandt grupperne og er ofte henne ved Anders' gruppe i de situationer, hvor især Anders bliver ukoncentreret og optaget af andre ting end det faglige arbejde.

På et tidspunkt begynder Anders at hænge over og dreje rundt på nogle taburetter, der står stablet. Lisbeth kommer hen til ham og får ham hen til de andre. En af pigerne læser et spørgsmål op, og Anders markerer, at han kender svaret. Det bliver imidlertid et andet barn, der tager ordet. Der bliver hentet flere spørgsmål, og en af drengene læser op. Børnene snakker indbyrdes med hinanden om forskellige svarmuligheder, og Anders forsøger at sige noget, men det lader ikke til, at de andre hører ham, da han taler med svag stemme. Lisbeth er forbi gruppen, og blander sig i børnenes samtale, idet hun siger: "Hør lige, hvad Anders siger." Børnene bliver stille og lytter til Anders' bud. Da svaret skal formuleres på deres karton, hjælper Lisbeth med, at Anders' bidrag indgår i svaret.

Ovenstående er et eksempel på, hvordan der i de situerede samspil både arbejdes med den enkeltes deltagelse og den sammenhæng, hvori deltagelsen finder sted. Pædagogen hjælper Anders med at deltage på måder, hvor han tager del i arbejdet og bidrager til opgaveløsningen, samtidig med at hun arbejder med fællesskabets måde at modtage bidragene på. Hun skaber plads til, at Anders bliver hørt, og hun sørger for, at hans bidrag inddrages i arbejdet. I den pågældende situation er Anders ikke blot til stede sammen med de andre, men

han får hjælp til at deltage på relevante måder ved at blive *inddraget i* og *bidrage til* det fælles. Lisbeth gør således Anders synlig på en positiv måde.

Det, der sker i de situationer, hvor pædagogen Lisbeth er sammen med børnene, ser ud til at virke udvidende for Anders' deltagelse og bevirker andre oplevelser af sociale samspil og måder at tage del i det fælles på. Anders oplever således at deltage på måder, hvor han inddrages i den fælles undervisning, samtidig med at de andre børn oplever Anders som én, der kan bidrage relevant til den faglige dagsorden. Sådanne situationer og deltagelsesmåder ser ud til at lirke ved og bryde med kategoriseringer og problemforståelser, der kan forekomme entydige og fastlåsende. Jeg får en fornemmelse af, at sådanne situationer får betydning for, at de andre børn begynder at forstå og derigennem møde Anders på nye måder. Denne fornemmelse knytter sig blandt andet til en episode, hvor Anders skal læse en historie, som han i længere tid har arbejdet med på sin iPad. Læreren samler børnene foran smartboardet, hvor Anders skal vise sin historie. Anders har skrevet historien med børnestavning, tegnet billeder til og indsat lyd, så det er figurerne på tegningerne, der taler sammen. Der er helt ro blandt børnene, der koncentreret følger med, da Anders fremviser sit arbejde. Han smiler og virker både glad og stolt, og læreren og de andre børn giver udtryk for at være imponerede over hans arbejde. I denne situation bliver Anders' bidrag forstået og vurderet på en anden måde af såvel børn som voksne, end hvad jeg tidligere har set gøre sig gældende.

De anderledes samspil og nye forståelser, Anders i nogle situationer bliver mødt med, tilvejebringer andre betingelser for Anders' skolelivsførelse. Betingelser der ser ud til at muliggøre en mere sammenhængende skolelivsførelse, hvor Anders kan koordinere socialt engagement og faglig deltagelse. Med tiden ser det ud til, at de vanskeligheder, der udspil-

ler sig for og omkring Anders, løsner sig, og deltagelsesmulighederne udvider sig. Der er ikke tale om et årsags-virkningsforhold, eller at organiseringer virker udvidende i sig selv. Det ser nærmere ud til, at nye organiseringer giver mulighed for, at forhold kan spille sammen på nye og udvidende måder, der gør det muligt for børn og voksne *over tid* at forstå og derigennem møde hinanden på nye måder. Ændringen knytter sig endvidere til de voksnes forståelse af, at børnene udgør betingelser for hinandens deltagelse. På den baggrund bliver det relevant for de voksne at udforske børns samspil og arbejde med betingelser for samspil ved at organisere på forskellige måder. Det handler derved om flere forhold, der hænger sammen og spiller sammen over tid.

Mine analyser viser, at sammenhænge kan fremanalysedes ved at udforske sociale dynamikker og grunde, og sammenhængenes betydning kan undersøges ved at følge processer over tid. Det kræver med andre ord et analytisk arbejde og et temporalt perspektiv at få indblik i, hvordan ting hænger sammen, spiller sammen og får betydning for deltagelsen. Pointen med, at ændringerne finder sted over tid, vil jeg udfolde ved at inddrage det teoretiske selvforståelsesbegreb, og hvorledes det knytter sig til begrebet om livsførelse.

Selvforståelse og livsførelse

Selvforståelsesbegrebet (Dreier, 2003, 2008) og livsførelsesbegrebet (Dreier, 2016; Holzkamp, 2016; Højholt & Schraube, 2016) bidrager med forståelser af, hvordan ting hænger sammen i social praksis, og hvordan ændringer i én sammenhæng kan bevirke ændringer andre steder. Vores forståelse af os selv er knyttet til de steder, vi lever vores liv – hvordan vi oplever den praksis, vi er en del af, og måden hvorpå, vi håndterer vores sammensatte hverdagsliv på tværs af steder (Dreier, 2008). Ændringer i strukturer, positioner og deltagelsesmuligheder ét sted kan således bevirke ændringer andre steder, fordi vores liv hænger

sammen i social praksisstruktur. Situationer er derved ikke enkeltstående tilfælde, men er forbundet med hinanden, hvilket Ole Dreier formulerer på følgende måde:

“But the particular way subjects configure their participation in the present context does not depend on that context alone. Since social contexts are interrelated in the structure of social practice and since subjects conduct their lives by taking part in several contexts, these interrelations and subjects’ concerns in other contexts matter to them. Their reasons to participate in a particular way in the present context are also related in various ways to their concerns in other parts of their lives in other contexts.” (Dreier, 2003: 104)

De forskellige kontekster, den enkelte deltager i, er således forbundet med hinanden qua den enkeltes livsførelse i social praksisstruktur. Denne forbundethed indebærer, at anliggender og forhold i en kontekst kan få betydninger andre steder eksempelvis i måden vi forstår os selv og vores deltagelse. I forhold til Anders’ deltagelse kan vi forstå det på den måde, at det, der sker i undervisningssammenhænge med pædagogen Lisbeth, ikke er en isoleret del af Anders’ liv, men hænger sammen med og får betydning i andre kontekster qua Anders’ livsførelse. De positive forandringer, jeg observerer i nogle undervisningssituationer og som tilvejebringer nye deltagelsesmuligheder og selvforståelser, kan således få betydning andre steder. I relation til sammenhænge mellem selvforståelsen, livsførelsen og forandringer i praksis, skriver Dreier, at det kan være en kompleks og længerevarende proces at ændre selvforståelse (Dreier, 2008). Selvforståelsen er således ikke noget, der ændres fra den ene dag til den anden, men forandringen sker *over tid*, hvorved tidligere selvforståelser transformeres i relation til forandringer i praksis og det liv, den enkelte fører.

I mit empiriske materiale fremstår det tydeligt, at der har fundet en ændring sted i forhold til Anders’ deltagelse. Jeg ser efterfølgende

situationer, hvor Anders pjatter, larmer og forstyrrer undervisningen, men jeg ser også, at han kan stoppe igen og arbejde koncentreret. Situationer, hvor Anders virker obstruerende for det, der skal foregå, hvor han trækkes ud af lokalet, og hvor der er mange konflikter med og rundt om Anders i undervisningen, ser jeg ikke flere af. Jeg ser drengefjollereri og en optagethed af at komme til at lege, men jeg ser ikke deltagelsesmåder, der udstikker Anders som særlig problematisk. Jeg ser heller ikke længere de samme konflikter i drengegruppen, hvor Anders er den, der bliver udskilt og udelukket fra fællesskabet. Drengenes måde at være sammen på er stadig kendetegnet ved, at de er sammen på måder, der til tider gør det svært, men det ser ud til at være forskellige børn, der oplever det svært.

Forløbet med Anders er et eksempel på, at muligheder for at ændre på organiseringer og betingelser for samspil kan føre processerne i en anden retning end fastlåsthed, afmagt og opgivelse. I den forbindelse ser det ud til at have betydning, hvordan lærere og pædagoger forstår og derigennem møder børnene, og hvorvidt de har mulighed for at organisere nye situationer i de tilfælde, hvor samspil forekommer fastlåste og begrænsende for deltagelsen. Rådighed til at samarbejde og organisere på fleksible måder ser ud til at være væsentlige betingelser for at håndtere skolens modsigelsesfulde sager og arbejde med de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder.

Inklusion – udvikling af fælles rådighed

Som tidligere nævnt er der i forskning og praksis forskellige forståelser af, hvad skolevanskeligheder handler om, og hvad inklusion i den forbindelse bliver et svar på. Artiklens hensigt er, via praksisnære analyser af børns deltagelse i en modsigelsesfuld skolepraksis, at bidrage til forståelse af, hvad skolevanskeligheder og inklusion ser ud til at handle om, når vinklen på skolelivet er børnenes. Ved at anlægge et børneperspektiv og inddrage det

teoretiske livsførelsesbegreb bliver det muligt at udforske, hvordan børnene samarbejder om at organisere deres deltagelse i bestræbelsen på at føre et sammenhængende og meningsfuldt skoleliv, hvor aktiviteter, relationer og personlige anliggender hænger sammen. For nogle børn ser skolelivet ud til at være forbundet med oplevelsen af at miste greb om og indflydelse på centrale forhold i skolelivet og den dertilhørende afmagt udtrykkes i form af voldsomt sprogbrug, aggressive handlinger og en forstyrrende deltagelsesform, der til tider får undervisningen til at bryde sammen. Vrede, 'surhed' og grimme gloser kan således forstås som subjektive måder at håndtere et konfliktuelt skoleliv, hvor problemerne har en tendens til at blive forstået individualiseret. Afmagten knytter sig endvidere til, at skolelivsførelsen finder sted i en praksis, der qua sin historiske kvalificerings- og differentieringsopgave møder børn forskelligt og giver børn ulige muligheder for at gøre sig gældende i skolelivets konflikter.

Artiklens analyser bidrager til at flytte fokus fra enkelte børn, og hvad der kunne forekomme at være 'deres' vanskeligheder til at rette opmærksomheden mod, hvorledes den enkelte handler for at føre et meningsfyldt skoleliv i Kooperation med andre deltagere i en modsætningsfuld skolepraksis. I situationer, hvor modsætningerne ikke kan håndteres og børn kommer i klemme, bliver det vigtigt at rette opmærksomheden mod betingelserne, og hvordan vi sammen kan arbejde med at udvide den fælles rådighed, så vanskeligheder og modsætninger ikke fører til afmagt og opgivelser. Inklusion bliver derved ikke alene et spørgsmål om *placeringer* af børn eller nogle særlige *kvaliteter* ved den almene undervisning. Artiklens analyser af skolevanskeligheder peger frem imod, at inklusion kan begrebsættes som udvikling af fælles rådighed til at håndtere skolelivets modsætninger og konflikter. I den optik bliver adgang, inddragelse og indflydelse væsentlige begreber i det

inkluderende arbejde.

Referencer

- Alenkær, R. (2008). Udvikling af inkluderende praksis og kultur. I: Alenkær, R. *Den inkluderende skole – en grundbog*, (s. 183-206). København: Frydenlund.
- Allen, J. (2016). Præsentation ved None Excluded Conference 28 January 2016: Lectures: http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_a0b4c-cb5042c4660b4ef5d5eb1e08e7d.pdf
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkellesobjekt til medforsker? Livsformsinterview med 4-5 åringer. I: *Nordisk Psykologi*, 43. s. 274-292.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast*, Nr. 1/2, 97-118.
- Baltzer, K. & Tetler, S. (2003). Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning*, 40 (2) s. 136-162.
- Bernstein, B. (2001). Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I: L. Chouliaraki og M. Bayer: *Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisnings-systemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabens pædagogik. E. Jensen & S. Brinkmann (red.). *Fællesskab i skolen*. (151-170). København: Akademisk Forlag.
- Bøje, J. D., Rüsselbæk, D., & Canger, T. (2018). Unges ulighed i uddannelse – et problem af stigende kompleksitet. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2. s. 2-5.
- Coninck-Smith, N de & Appel, C. (2013-2015). *Dansk Skolehistorie*. Bind I-V. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Csonka, A. (2017). Hvordan får vi mere lighed i uddannelse? Informationens Forlag.
- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life. E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*. (15-33). London and New York: Routledge.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and social practice (2nd ed.)*. Aarhus: Centre for Health, Humanity and Culture, University of Aarhus.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Mesterlære. Læring som social deltagelse*. (76-99) København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1996): Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. Jensen, Qvesel & Fuur Andersen (red.). *For-skelle og Forandring*. Århus: Philosophia.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. In: *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 2, s. 109-120.
- Ferguson D. (1995). The Real Challenge of Inclusion: Confessions of a 'Rabid Inclusionist'. In: *The Phi Delta Kappan*, bind 77, Hæfte 4, s. 281-287.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Samfundslitteratur.
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm Poulsen, C. (2018). Afmagtsprocesser i skolens fællesskaber. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Årg. 55, nr. 4, s. 56-68.
- Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Holz kamp, K. (2016). Conduct of Everyday Life as a Basic Concept of Critical Psychology. E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*, (65-98). London and New York: Routledge.
- Holz kamp, K. (2013a). Basic Concepts of Critical Psychology. E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holz kamp* (19- 28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holz kamp, K. (2013b). Psychology: Self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holz kamp* (233-341). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*, Nr. 2, 3-31.
- Højholt, C., & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. C. Højholt, & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Røn Larsen, M. (2016). Sociale interventioner og konflikter i skolelivet. J. Krøjer & K. Dupret (red.). *Social intervention*. (115-140). Frederiksberg: Frydenlund.
- Højholt, C. & Schraube, E. (2016). Toward a Psychology of Everyday Living. E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*, (1-14). London and New York: Routledge.
- Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. In: E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*, (s. 145-163). London and New York: Routledge.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (77-106). København: Hans Reitzels Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forskningsamarbejde og gensidige læreprocesser. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 207-238). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. C. Højholt (red.). *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskaber*. (23-46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Nordisk Forlag.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Jensen, U. J. (2001). *Mellem social praksis og skolatisk fornuft*. Aarhus: Forlaget Filosofia.
- Jensen, U. J. (1986). *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Deltagelse i fællesskaber*. Ph.d.-afhandling ved instituttet for psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Kousholt, K. (2016). Evalueringer som mulige engagementer i fælles læreprocesser. *Nordiske Udkast*, bind 44, 49-71.
- Kousholt, K. (2012). De danske nationale test og deres betydninger: Set fra børnenes perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49 (4), 273-290.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ljungstrøm, C. (1984). Differentiering og kvalificering: to væsensdimensioner i skole- og uddannelsesforholdene. *Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, Årg. 12, Nr. 2, 133-169.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). At skabe betingelser for børn og unges læring – bidrag til en diskussion om lærerfaglighed og undervisning. C. Højholt & D. Kousholt (red.). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. C. Højholt & G. Witt (red.). *Skolelivets Socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger, 81-116.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Afhandling fra DPU – Aarhus Universitet.
- Rasmussen, O. V. (2004). Psykologiske kategorier i inklusiv praksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, Årg. 41, Nr. 5/6, 401- 423.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011a). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-handling indleveret ved Roskilde Universitet.
- Røn Larsen, M. (2011b). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 61-88). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schraube, E. (2010). Første-persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis. *Nordiske Udkast*, Nr.1 & 2, 92-103.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion – the dynamic of school development*. Berkshire: Open University Press.

- Skrtic, T.M. (1995). *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colorado: Love Publishing.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til skole og SFO*. Ph.d.-afhandling ved Syddansk Universitet.
- Szulewicz, T. (2014). “Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget”: inklusion fra et elevperspektiv. I: *Pædagogiske psykologisk tidsskrift, Årg. 51, nr. 1*, s. 46-59.
- Szulewicz, T. (2010). Der finder læring sted. *Nordiske Udkast, Nr. 1 & 2*, 17-29.
- Tetler, S. (2013). Handicapforståelsens betydning for det specialpædagogiske professionsblik. I: I. S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (red.). *Handicapforståelser mellem teori, erfaring og virkelighed*. (s. 231-242). København: Akademisk Forlag.
- Tetler, S. (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pædagogisk praksis. I: S. Tetler & S., Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen*. (s. 25-34). København: Gyldendal.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *Journal: London Review of Education, vol. 9, no. 3*, s. 333-344.
- Tomlinson, S. (1995). The radical Structuralist View of Special Education and Disability: Unpopular Perspectives on Their Origins and Development. I: Skrtic, T.M. (ed.) *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. (s.122-134). New York: Teachers College Press.
- Varenne, H. & McDermott, R. (red.) (1998). *Successful failure: The School America Builds*. Boulder; New York: Westview Press; Perseus Books Group Distributor.