

Anne Morin

Social eksklusion i skolen

– mellem personlige handlegrunde og social struktur

Resumé:

Der arbejdes i skolen med mangeartede indsatser i relation til at fordre deltagelse og læring for alle børn og mindske social eksklusion, men forskning viser dels, at eksklusion fortsat er en problematik i skolen dels, at nogle af de indsatser, som tilrettelægges for at skabe gode deltagelses- og læringsmuligheder for børn, kan blive del af ekskluderende processer. Dette bunder bl.a. i, at skolen i sig selv er en handlesammenhæng, som har differentiering, kvalificering og udskillelse som præmis (Ljungstrøm 1984; Morin 2007; Poulsen 2017). Samtidig støder den pædagogiske målsætning om at håndtere børns forskelle på udfordringer som i høj grad handler om strukturelle forhold, der knytter sig både til skolen som organisation og til spændingsfelter i de skolepolitiske dagsordener. Denne artikel diskuterer social eksklusion i skolen, som forbundet til skolens håndtering af forskelle i forbindelse med indsatser rettet mod inklusion i skolen. På baggrund af en empirisk case argumenteres der for, at afsøgning og indtænkning af personlig meningsstruktur i forbindelse med pædagogisk indsats i praksis bærer et potentiale for at modvirke social eksklusion i skolen men også i pædagogisk praksis mere alment. Artiklen berører disse dilemmaer ud fra empirisk kvalitativ skoleforskning med fokus på familieklassearbej-

de i spændingsfeltet mellem hjælp og kontrol. Empirisk fremstilles en caseanalyse, hvor der foreslås en kritisk psykologisk og socialpraksisteoretisk ramme (Holzkamp 1998, 2013; Dreier 2003, 2008) som grund for diskussion af, hvordan mulig eksklusion kan forstås som sociale processer i konkret praksis analyseret som et dialektisk forhold mellem strukturelle og organisatoriske betingelser (fx hvilke muligheder for støtte, der er til stede i skolen) og personlig meningsstruktur (Holzkamp 2013; Morin; 2018).

Nøgleord:

Social eksklusion, personlige handlegrunde, familieklasse, Kritisk psykologi.

Indledning

I denne artikel vil social eksklusion i skolen blive diskuteret som del af og knyttet til skolens arbejde med at håndtere forskelle, forstået som børns forskellige forudsætninger for at indgå i skolens fællesskaber, relateret til den skolepolitiske dagsorden om inklusion. Blikket, der i artiklen præsenteres på social eksklusion i skolen, er optaget af at belyse, hvordan vi kan forstå den proces, der leder op til, at en forælder afviser den indsats, der tilbydes som hjælp til hende og hendes søn. Dermed er der i artiklen en optagethed af, hvordan mulig

eksklusion kan forstås som sociale processer i konkret praksis, analyseret som et dialektisk forhold mellem strukturelle¹ og organisatoriske betingelser og personlig meningsstruktur (Holzkamp 2013; Morin 2018; Røn Larsen 2011; Emmertsen Lund 2017). Når børn oplever at komme i vanskeligheder i skolen, som måske på sigt kan true deres fortsatte deltagelse og læringsbane, er det selvsagt dilemmafyldt og alvorligt for både barn og familie. Forskning viser, at deltagelse og oplevelsen af tilhør er vigtige forudsætninger for læring (McDermott 1996; Handley et al. 2006; Morin 2007; Danielsen 2011), og tegner et billede af, at vanskeligheder i skolen øger risiko for eksklusion videre frem i livet (Dannesboe et al. 2012; Benjaminsen et al., 2015). Endvidere viser forskning, at individualiserede problemforståelser ofte kommer i spil i forbindelse med eksklusionsprocesser (Morin 2007; 2011, Røn Larsen 2011; Poulsen 2017), hvilket på et personligt plan kan resultere i oplevelser af marginalisering (Røn Larsen 2011; Juelskjær 2009). Social eksklusion i skolen er derfor både politisk og forskningsmæssigt en problematik, som har stor bevågenhed. I forskningen fremhæves det, hvordan social eksklusion i forbindelse med skoleforløb i sine mange afskygninger anderkendes som en del af de deltagerbaner og mulighedsstrukturer børn og unge bliver del af, og som påvirker social eksklusion i et længere livsforløb (Bynner & Parsons 2002; Klasen 2001; Ashust & Venn 2014). Der arbejdes derfor i skolen med mangeartede indsatser i relation til at fordre deltagelse og læring for alle børn og mindske både faglige vanskeligheder og eksklusion. Men forskning viser dels, at eksklusion fortsat er en problematik i skolen (Specht 2013; Emmertsen Lund 2017), dels at nogle af de indsatser, som tilrettelægges for at

skabe gode deltagelses- og læringsmuligheder for børn, kan have en ekskluderende betydning (Morin 2011; Norwich 2008; Cooper & Jacobs 2011; Ring & Travers 2005; Røn Larsen 2011; Grumløse & Hedegaard-Sørensen 2016; Wedell 2005). Dette hænger bl.a. sammen med, at skolen i sig selv er en handlesammenhæng, som har differentiering, kvalificering og udskillelse som præmis (Ljungstrøm 1986; Morin 2007; Poulsen 2017). Således er skolen en institution, der som en del af sin virksomhed og formålet om at kvalificere, både differentierer og ad- og udskiller bl.a. via karaktersystem og testning men også gennem indsatser der, for at inkludere for en tid, rummer elementer af eksklusion fra almenfællesskabet (Morin 2011; Grumløse & Hedegaard Sørensen 2016). Skolens virksomhed kan dermed beskrives som en praksis, der rummer et spændingsfelt mellem inklusion og eksklusion. Dette spændingsfelt knytter sig både til skolens opgave som beskrevet, men også til modsatrettede skolepolitiske dagsordener, hvor der såvel nationalt som globalt kan iagttages bevægelser mellem to tendenser nemlig på den ene side en optagetthed og hensigtserklæringer omkring at skabe en inkluderende skole med plads til forskelle og på den anden side en uddannelsespolitisk bølge hvor der er fokus på faglighed, test og sammenlignende kvantitative målinger af børns niveau (Hamre, Ydesen & Morin 2018). Således knytter analysen af social eksklusion i skolen i artiklen sig til såvel forholdet omkring kvalificering og differentiering som præmis i skolens virksomhed som til et skolepolitisk spændingsfelt mellem inklusion og eksklusion. Artiklen vil diskutere disse dilemmaer ud fra empirisk skoleforskning og en kritisk psykologisk og social praksisteoretisk ramme (Dreier 2003, 2008; Holzkamp 2013), som muliggør analyse af sociale eksklusionsprocesser i skolen. I denne ramme er der en teoretisk ambition om at forstå og begrebsliggøre det dynamiske forhold mellem en aktiv person og personens deltagelse i en social verden (Højholt 2018).

1 Med strukturelle betingelser menes fx skolepolitiske dagsordener. Et eksempel på dette er inklusionsloven fra 2012, som rammesætter bl.a. de muligheder, der gives for specialundervisning i og uden for den almene klasse.

Dette dynamiske forhold udfoldes i begrebet om social praksis, hvor deltagelse udvikles og forskningsmæssigt analyseres i og på tværs af social praksis.

Skolens håndtering af forskelle

Såvel nationalt som internationalt har der i en lang årrække både i praksis og i skoleforskningen kunne iagttages en optagethed af, hvordan skoler, institutioner og professionelle arbejder med håndtering af forskelle forstået som børns forskellige forudsætninger for at indgå i skolens fællesskaber herunder indsats i forhold til børn i vanskeligheder. Dvs. en optagethed af de institutionelle rammer, som en betingelse for professionelles handlemuligheder i mødet med børn herunder også børn i vanskeligheder (Højholt 2011; Røn Larsen 2011; Morin 2008; 2018; Poulsen 2017; Mardahl-Hansen 2018). Ofte er der en tendens til at diskutere spørgsmålet om håndtering af forskelle som et spørgsmål om, hvorvidt de professionelle rundt om børn i vanskeligheder har de rette tilgange, den rette viden eller de rette metoder/redskaber for at kunne skabe deltagelses- og læringsmuligheder for alle børn. Det har i nyere tid og særligt efter inklusionslovens indførelse i 2012 kunne iagttages, hvordan lærere er blevet sendt på kurser i inklusion eller hvordan, der er implementeret forskellige metoder i inklusionens navn (Allan 2010). Såvel kurser som metoder kan have deres berettigelse i forhold til at inspirere og danne baggrund for refleksion hos de professionelle, som arbejder i skolen med børn i forskellige former for vanskeligheder. Vender vi imidlertid blikket mod skoleforskning rettet mod indsats i relation til skolens tilgang til og arbejde med elevers forskellige forudsætninger, kan vi samtidig iagttage, at vi ikke har løst de dilemmaer, som lærere står med i skolen omkring, hvordan de kan arbejde med denne opgave, dvs. det, at skolen på én og samme tid har til opgave at skabe et fælles, men også forskelligt og individuelt tilpasset indhold i undervisningen (Haug 1999; Morin;

2007). Dermed er spørgsmålet om, hvordan der på skolerne kan tilrettelægges en undervisnings- og læringspraksis, der på én og samme tid formår at tilgodese det fælles, gruppen og klassefællesskabet og det individuelle/den enkelte, stadig aktuelt.

Forskningen viser, at den pædagogiske målsætning om at håndtere forskelle støder på udfordringer som i høj grad handler om strukturelle forhold, som knytter sig både til skolen som organisation og til spændingsfelter i de skolepolitiske dagsordener, ikke kun nationalt, men i høj grad på globalt niveau (Allan 2010; Hamre, Ydesen & Morin 2018; Smith 2016). Med andre ord er der nogle grundproblematikker, forbundet til skolen som både pædagogisk og samfundsmæssig institution, som på mange måder spiller dårligt sammen med, eller måske ligefrem kommer til at hindre det, som vi i daglig tale ofte benævner som inklusionsdagsordenen, hvor inklusion forstås som det, at skolen skal muliggøre alle børns deltagelse og læring.

Grundproblematikkerne, der knytter sig til skolen som samfundsinstitution, handler som nævnt bl.a. om strukturelle forhold og udfordringer. Fx det forhold, at skolen er en institution, der har differentiering og kvalificering som en grundpræmis. Skolen skal som institution vurdere præstation, og differentieringsopgaven handler om, at skolens opgave og præmis er at påvise forskelle, som det fx er indbygget i karaktersystemet. Når spørgsmålet om skolens håndtering af forskelle udforskes, må dette derfor ses i relation til det faktum, at skolens opgave er at kvalificere og differentiere. Således er det også vigtigt at understrege, at de deltagelsesvanskeligheder, som nogle børn oplever i skolen, og hvor svaret på deltagelsesvanskeligheder i nyere tid er blevet italesat som "inklusion", må ses tæt forbundet til det, at skolen har til opgave at kvalificere og differentiere (Ljungstrøm 1986; Morin 2007; Poulsen 2017). Pointen er derfor, at inklusion i nyere tid er blevet italesat som et svar på en generel grundproblematik om deltagelsesvanskelighe-

der og eksklusion i skolen, men at diskussionen af præmissen for at arbejde med børns forskellige forudsætninger sjældent er blevet knyttet til skolens virksomhed og de grundlæggende logikker om at kvalificere og differentiere samt de bredere samfundsmæssige, politiske og uddannelsesmæssige vilkår, skolen er en del af. Udgangspunktet for den følgende diskussion er således, at der er nogle grundproblematikker, der knytter sig til skolen som institution, som på mange måder spiller dårligt sammen med, eller måske ligefrem kommer til at hindre, at skolen kan muliggøre alle børns deltagelse og læring.

Metode

Jeg vil i det følgende, på baggrund af en empirisk case omhandler familieklasseindsats i folkeskolen, diskutere sociale eksklusionsprocesser som knyttet til forholdet mellem personlige handlegrunde og social struktur i forbindelse med indsatser rettet mod at håndtere forskelle. En særlig opmærksomhed i diskussionen af casen rettes mod forholdet mellem hjælp og kontrol i pædagogisk praksis, forstået som det Schwartz beskriver som velfærdsstatens historiske bestræbelser på at opnå kontrol over sociale problemer gennem udpegning af fx fejludvikling som grundlag for kategorisering og behandling (Schwartz 2007). Analysen vil bl.a. vise, hvordan indsatser, som italesættes som inkluderende, kan rumme en dobbelthed mellem hjælp og kontrol, der i arbejdet med børn og familier kan medføre processer, hvor udgrænsning og eksklusion kommer i spil.

Det empiriske grundlag for casen stammer fra forskningsprojektet "På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen"², som bl.a. havde fokus på arbejdet med børn i vanskeligheder

i familieklasser. Familieklassetankegangen er udviklet på baggrund af Marlborough modellen i England og går kort sagt ud på at inddrage så mange parter som muligt, bl.a. barnets forældre/familie, i arbejdet med børn i vanskeligheder. Indsatsen foregår i klasser enten på det, som hedder familieskoler, som ligger adskilt fra barnets folkeskole, eller etableret som familieklasser på barnets folkeskole, hvor der både foregår undervisning og familiesamtaler. I forskningsprojektet var en del af udforskningen rettet mod de muligheder, denne form for indsats giver på skolerne i forhold til inklusion. I forskningsprojektet samarbejdede jeg med en almindelig folkeskole, som har etableret en Familieklasse (FI-klasse), hvor børn i vanskeligheder kan blive henvist, og hvor børnene kun kan komme og modtage undervisning og anden form for støtte sammen med deres forældre eller et andet tæt knyttet familiemedlem. Det empiriske arbejde er foretaget inspireret af praksisforskningstraditionen, hvor forskningen søges organiseret i tæt samarbejde med praksis. Praksisforskningstraditionen bygger på den dialektisk materialistiske pointe om gensidighed mellem subjekt og omverden, hvorfor psykiske fænomener må udforskes som personlige fænomener af personens konkrete deltagelse i og på tværs af social praksisstruktur (Højholt 2005; Kousholt & Thomsen 2013). I forskningen fulgtes børn og forældre, som blev henvist til FI-tilbuddet samt de professionelle rundt om barnet og deres læringsforløb på tværs af FI-klassen og barnets stamklasse via observation og interview³. Den empiriske case, som analysen i artiklen tager udgangspunkt i, er metodisk udarbejdet inspireret af Flyvbjergs pointe om, at casen kan bidrage med indsigt i konkrete fænomener, som også kan ligge til grund for analytisk generalisering (Flyvbjerg 2010). Casebeskrivelsen bygger på såvel materiale fra observationer i familieklassen og

2 Forskningsprojektet var etableret i et samarbejde mellem Roskilde Universitetscenter, Greve Kommune, Københavns Kommune og forskere fra DPU, Aarhus Universitet. Projektet var finansieret af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, samt BUPL's og SL's Forskningsfond.

3 Se for yderligere om forskningsprojektet fx Morin 2011.

i børnenes almene klasser som fra interview med professionelle og forældre. Nedenstående er en præsentation af casen om Eli og hans mor med særligt fokus på en mæglingssituation i familieklassen.

En mæglingssituation – når indsats fører til social eksklusion

Eli beskrives af de professionelle som en dreng, der altid har haft såvel sociale som faglige problemer i skolen. Lige fra indskoling har lærerne som de formulerer det haft svært ved at nå ham og håndtere det der i interview med Elis klasselærere beskrives som "hans voldsomhed". Eli har efter sommerferien skiftet klasse. Begrundelsen var, at man ville prøve at se, om det at skifte klasselærer kunne afhjælpe nogle af problematikkerne. Han er derfor skiftet til en klasse, hvor klasselæreren af FI-lærerne betegnes som empatisk og udviklingsorienteret. Derudover er han nu kommet i klasse med en af sine allerbedste venner. Elis skolegang er præget af forskellige indsats. Således modtager Eli ekstra hjælp i bl.a. matematik og har i en længere periode modtaget undervisning i FI-klassen på skolen to dage om ugen, mens han resten af tiden følger sin almindelige klasse. Familieklassen er ifølge en af de professionelle, som er lærer her, en indsats, der har til formål at bane vej for inklusion og hindre eksklusion. En præmis for deltagelse i familieklassen er, at barnet i undervisningen følges med en forælder eller anden primærperson. Det er Elis mor, som normalt arbejder i familiens kiosk der er med i FI-klassen, og hun fortæller i et interview et par uger før mæglingssituationen om henvisningen til FI-klassen:

Elis mor: På det sidste netværksmøde vi havde med kommunen, der var han jo stort set på vej ud af skolen. Interviewer: Var det lærerne, der ville have ham ud af skolen? Elis mor: Nej det var lederen, der sagde, at nu havde de stort set prøvet alt. Hvor de så kom i tanke om den her løsning. Interviewer: Når du siger, at

på sidste møde der var han på vej ud af skolen, vil det så sige, at det her er sidste chance? Elis mor: Sådan følte jeg det.

Følgende observation er en observation fra FI-klassen. Der er kommet en ny dreng, Kamil, i FI-klassen. Kamil har sin mor med i FI-huset. Timen i FI-huset udvikler sig imidlertid væk fra den planlagte dagsorden, da Kamils mor trækker en af lærerne til side og nævner, at Eli dagen før har taget kvælertag på Kamils storebror. Kamils mor giver i samtalen udtryk for, at hun har svært ved at deltage i aktiviteterne som f.eks. de fælles familiesamtaler, forældrebytte mv. i relation til Eli. Lærerne i FI-klassen diskuterer situationen, og man træffer beslutning om, at Karin, en af lærerne som er tilknyttet FI-huset og som har en mægleruddannelse, skal forsøge at mægle mellem Eli og Elis mor og Kamil og Kamils mor. Begrundelsen herfor er, at de derved håber på at løse op for og få talt konflikten igennem. Der aftales et mæglermøde, som skal foregå næste gang, der er FI-klasse.

Mæglingen foregår i FI-husets mødelokale for lukkede døre.⁴ Efter ca. 5 minutter høres der højrystede stemmer fra lokalet, og pludselig går døren op og Elis mor styrter ud af døren med Eli efter sig mens hun råber: "Jeg hader denne skole, nu går vi hjem. Eli kommer ikke i skole mere og ikke i FI-huset mere".

Karin er også kommet ud af lokalet og forsøger at løbe efter Elis mor og Eli, men hun får ikke mulighed for at genoptage dialogen, da Elis mor smækker hoveddøren i foran læreren. Kamils mor er nu også kommet ud af lokalet, og læreren og Kamils mor kigger i vildrede på hinanden. Kamils mor fortæller senere i et interview om situationen, at mødet havde omhandlet, hvordan Kamils storebror i privat sammenhæng havde drillet Eli med hans ud-

⁴ Jeg fravælger at være stede på selve mæglingssmødet så en del af informationerne om, hvad der sker i mødelokalet på mødet, har jeg som beskrivelser fra læreren og forældrene.

seende og den efterfølgende voldelige konflikt mellem Eli og Kamils storebror. Hun fortæller også, at Elis mor på tyrkisk, lige før hun gik ud af lokalet, henvendt til Eli havde sagt: *“Jeg hader dine problemer hele tiden problemer, nu går vi hjem”*. Hun fortæller, at hun mener, at Elis mors reaktion hænger sammen med, at hun føler sig tvunget til at være i FI-klasen: *“Jeg tror, hun er her, fordi hun er tvunget til at være her. Hun føler det i hvert fald sådan. Og hun kan ikke lide at tale om problemer, som vi skal her”*.

Karin går efter hændelsen ind i PC-lokalet ved siden af, hvor den anden lærer Mads i FI-klassen står ved printeren, og jeg hører i forbindelse med min deltagelse i FI-klassen, hvor jeg har stået og talt med Mads, den videre dialog. Karin henvender sig til ham: *“Hun gik, det gik helt galt”*. Mads: *“Fint, det er godt, at der kom en reaktion. Hun har bare været en zombie, der ikke ville tage ansvar. Det er godt for Eli, at han ser sin mor reagere. Når de nu forhåbentlig kommer tilbage, så må vi anerkende hendes vrede, men også spørge til, hvorfor hun blev vred, og hvordan vi kan bruge det”*.

Som vi ser i casen foregår der fra morens side en afvisning af skolen og det, som er intentioneret til at være en inkluderende indsats, da mæglingen ender med, at moren på vej ud af døren råber: *“Jeg hader denne skole, nu går vi hjem. Eli kommer ikke i skole mere og ikke i FI-huset mere”*. I analysen af casen anvendes der i det følgende perspektiver fra social praksis teori og kritisk psykologi som udgangspunktet for at forstå social eksklusion som en kompleks proces der opstår i dialektikken mellem strukturelle betingelser og personlige handlegrunde.

I casen fremgår det, at der er iværksat mange tiltag og overvejelser for at understøtte Elis fortsatte deltagelse i skolens fællesskab. Forskellige former for støtte er sat i værk over tid, og nu deltager Eli og hans mor i det særlige FI-tilbud, hvor der både er faglig hjælp og familiesamtaler tilrettelagt for at støtte personlig

udvikling i samarbejde med hjemmet. Casen peger samtidig på en afvisning både af skolen generelt og af FI-tilbuddet og dermed en risiko for eksklusion på længere sigt. De mange forsøg på at skabe nye handle- og deltagelsesmuligheder for Eli og familien synes derfor ikke at få den ønskede betydning snarere tværtimod, da moren afviser yderligere deltagelse i skolekonteksten både på egne og på sin søns vegne. Analytisk bliver det interessante spørgsmål, hvordan vi kan forstå denne afvisning og potentielle eksklusion som en handlemåde, der giver mening set i relation til den institutionelle intention på familiens vegne og i forhold til den institutionelle ramme, der er sat i værk for at inkludere og skabe nye deltagelses- og læringsmuligheder? For at give et svar på dette inddrages i det følgende teorien om livsførelse og personlige handlegrunde set i relation til samfundsmæssig institutionel praksis.

Personlige handlegrunde og meningsstruktur

“The world is always present in scenes of everyday life conduct”. Sådan skriver Holzkamp med henvisning til det dynamiske forhold mellem samfundsmæssig struktur og det personlige levede hverdagsliv (Holzkamp 2013, p. 274). Den vigtige analytiske pointe, Holzkamp her præsenterer, er dermed, at det er muligt, gennem analyse af subjektets personlige handlegrunde i et hverdagsliv, at få viden om samfundsmæssige og institutionelle muligheder, begrænsninger og dilemmaer. Med begrebet om daglig livsførelse understreger Holzkamp, at individer handler intentionelt i bestræbelsen på at føre et godt liv og opnå rådighed over egne livsomstændigheder (Holzkamp 2013, 1998). Deltagelse i handlesammenhænge og måden, personen fører sit liv på, er subjektivt begrundet. Holzkamp skriver, at: *“Reasons for action are always in the first person”* (Holzkamp 2013, p. 285). Handlegrunde er altid personlige, dvs. knyttet til personens standpunkt og perspektiv i forhold til placering

og position i social praksis. Med fremhævelsen af handlegrunde eller, som det også benævnes, begrundelsesdiskursen, argumenteres der for, at personer altid har grunde til at handle, som de gør. Grundene er forankret i personens meningsstruktur en betegnelse for den samfundsmæssige struktur ud fra den relevans strukturen har for personens liv og handlinger (Holzkamp 2013). Når personen i sin daglige livsførelse ofte står overfor forskellige handlemuligheder (possibilities to act) betoner Holzkamp, at valget af at realisere en særlig handlemulighed ud af flere afhænger af, at denne handlemulighed korresponderer med personens livsinteresser (life interest) eller i det mindste ikke modsiger dem⁵. At handle med ens egne livsinteresser beskrives som det at være i stand til at fastholde eller udvide livskvaliteten (quality of one's life), og livsinteresser præciseres som en interesse i at udvide og påvirke livsbetingelserne (Holzkamp 2013). I det følgende skal det diskuteres, hvordan vi med udgangspunkt i diskussionen om hjælp og kontrol i pædagogisk praksis samt ud fra Holzkamps pointe om, at vi altid handler med vore livsinteresser knyttet til den personlige meningsstruktur, kan forstå den afvisning og potentielle eksklusion som præsenteret i den beskrevne situation, hvor mor og søn i vrede forlader skolen med trusler om ikke at vende tilbage hverken til skolen eller til FI-klassen.

Analyse af casen

Situationen omkring Eli er præget af vanskeligheder over lang tid, og mange indsatser er sat i værk for at støtte Elis sociale og faglige

deltagelse i skolen. Ifølge Elis mor har Eli været i fare for eksklusion fra skolen. Som Elis mor forklarer, og som også er nævnt af Kamils mor, gives tilbuddet om familieklassen til Eli som det formuleres som en sidste chance for at forhindre endelig eksklusion fra skolen. Der synes således i Elis forløb og i skolens håndtering at tegne sig et billede af en gennem længere tid tilspidset konflikt og indsnævrede handlemuligheder i forhold til indsats, når familieklassen nævnes som en sidste mulighed. Med det udgangspunkt bliver indsatsen/hjælpen uanset de professionelle gode intentioner en del af systemets udøvelse af kontrol med henblik på enten in- eller eksklusion. Når Elis mor ender med i situationen at afvise det tilbud, som gerne skulle bane vejen tilbage til inklusion i almenklassen, synes empirien at pege på, at familieklasseindsatsen rummer et spændingsfelt mellem hjælp og kontrol og mellem in- og eksklusion, en pointe som også Knudsen tidligere har peget på i sin analyse af familieklassearbejde (Knudsen, 2009). Morens frustration og vrede kan derfor forstås som bl.a. en reaktion på det dobbelte budskab, som familieklassen rummer for denne familie om, at hjælpen gives, men som en sidste chance, hvor truslen om eksklusion er eksplicit til stede.

Hvis vi vender tilbage til Holzkamps pointe om at deltagelse i handlesammenhænge og måden, personen fører sit liv på, er subjektivt begrundet, og at handlegrunde altid må forstås ud fra subjektets ståsted i praksis, må vi også søge begrundelsen for morens afvisning af familieklasseindsatsen som udtryk for hendes standpunkt og perspektiv i forhold til position i skolens praksis. Lærerne beskriver i kollegiale samtaler Elis mor som en mor, der ikke tager ansvar. De fortæller, hvordan det er umuligt at arbejde med drengen og relationen mellem drengen og hans mor, når det er tydeligt, at moren ikke elsker sin søn, og det fremhæves gang på gang, at de som professionelle i FI-huset står magtesløse i forhold til opgaven, da der ikke er nogen mor-barn relation. Med

5 Holzkamp pointerer, at det, at vi realiserer handlemuligheder ud fra en vurdering af, at disse harmonerer med personlige livsinteresser ikke udelukker, at denne vurdering kan resultere i handlinger som for nuværende eller senere vil kunne skade personen. Pointen er her, at selv handlinger, som for nuværende eller på sigt kan rumme begrænsninger eller resultere i selvskade, i handlemomentet for personen må have været vurderet som værende i personens livsinteresser (Holzkamp 2013, p. 286).

andre ord synes lærerne at give udtryk for en afmagt i deres beskrivelse af, hvordan de har svært ved at arbejde med familien ud fra de metoder, de vanligt anvender som bl.a. familie-samtaler. En anden mor fremhæves for hendes positive tilgang, bl.a. da hun: "er vant til at gå til psykolog og sætte ord på store følelser" i modsætning til Elis mor. Der synes i forståelsen af familien at foregå en individualisering af problemet, og der lægges i begrundelsen vægt på moderens manglende evner og kulturelle/opdragelsesmæssige forskelle som det, der forhindrer fremgang i forløbet. Det differentierede tilbud, som er etableret i familieklasseorganiseringen med det formål med tiden at skabe bedre grundlag for at kunne arbejde med kvalificeringsopgaven og sikre Elis fortsatte deltagelse og læring i skolen, synes ikke at kunne gennemføres med mor og barn som planlagt, og de professionelle giver derfor udtryk for en afmagt i forhold til den opgave, de er stillet om at hjælpe barn og familie med at skabe et grundlag for at kunne tilgå kvalificeringsopgaven. Den dominerende problemforståelse, som de professionelle giver udtryk for, er derfor en udpegning af problemet som knyttet til barn og familie, hvor skolens rammer og bl.a. det faktum, at Eli's lærere i stamklassen og konflikterne, som de udspiller sig her, stort set ikke medtænkes som del af problematikken. Ligeledes bliver selve udgangspunktet for samarbejdet: at familien føler sig tvunget ind i FI-tilbuddet med eksklusion som konsekvens, hvis indsats og udvikling ikke lykkes, ikke gjort til genstand som del af analyse af familiens deltagelsesbetingelser i familieklassen. Dermed bliver den del af indsatsen, som gennem kontrol kan legitimere skolens beslutning om in- eller eksklusion ikke gjort til genstand for refleksion i forhold til mulige konsekvenser for familiens deltagelsesmåde i FI-klassen.

Som Holzkamp understreger, er mulighedsrelationen mellem subjektets handlinger og handlegrunde og samfunds-betingelserne kompleks og ofte dilemmafyldt, men må ses

forbundet. Den mulige eksklusion, som fremkommer i denne case, må derfor også analyseres som opstående i dialektikken mellem den samfundsmæssige og institutionelle struktur og personlig mening og handling. I tilfældet med Eli og hans mor synes truslen om at forlade skole og FI-tilbud at være knyttet til dilemmaerne om at deltage i en indsats der formuleres som en sidste chance for at undgå en endelig eksklusion, og som derfor i sig konstant rummer truslen om eksklusion. Den kontrol og individualisering af problemet, som formidles gennem budskabet om, at "dette er sidste chance" på vejen mod eksklusion, kan forstås som en del af baggrunden for selve handlingen: at forlade skolen og udsagnet om ikke at vende tilbage. Hvis vi vender tilbage til Holzkamps betoning af, at valget af at realisere en særlig handlemulighed ud af flere afhænger af, at denne handlemulighed harmonerer med personens livsinteresser eller i det mindste ikke modsiger dem, er Elis og morens deltagelsesbetingelser i skolen og i FI-klassen udfordret af gentagne problematiseringer af såvel Elis handlemåder som morens forældreevne. Familieklasseindsatsen bygger på en kompensationslogik, hvor barnet ekskluderes timer eller dage fra almenklassen med henblik på at kunne inkluderes efter social og faglig indsats. Således er både differentierings- og kvalificeringsdagsordenen i spil i en form, hvor indsatsen rettes primært mod det enkelte barn, og hvor der i dette tilfælde ikke arbejdes med almenklassen og de konflikter, som Eli er en del af her. Netop kompensationslogikken og individualiseringen af problemet kommer til at betyde, at der på trods af omfattende tiltag og støtte både i forbindelse med lærernes håndtering og indsats og i forbindelse med familiens deltagelse udspiller sig afmagtsdynamikker, der gang på gang resulterer i problematisering af deltagelse og tilhørsforhold, men også i opgivelse fra de professionelle side. Vi hører morens kommentar om at: han jo stort set var på vej ud af skolen. Vi hører lærerne omtale Eli som svær at nå,

og vi hører FI-lærerne omtale moren som en mor, der ikke tager ansvar, og at det er umuligt at arbejde med mor-barn relationen. Familien fremtales derfor som "umulig" og sat på spidsen som værende uden for rækkevidde af den pædagogiske indsats. Med denne baggrund af afmagt, opgivelse og problematisering af tilhørsforhold som familien gang på gang konfronteres med, kan morens handling ses som et svar på at blive mødt af en institutionel praksis, hvor hjælpen rummer en dobbelthed i form af en risiko for eksklusion, hvis det ikke lykkes, og hvor organisatoriske betingelser og indsats ikke formår at forbinde sig til familiens livsinteresser og mulighed for indflydelse på egne livsbetingelser. Dermed er den teoretiske forståelse af eksklusionsprocesser ud fra denne analyse knyttet til dialektikken mellem social struktur og personlig mening som forudsætning for handlegrunde. Her peger casen på at der, når der arbejdes professionelt med at undgå eksklusion og på at skabe mulighed for fortsat deltagelse og læring i skolen, må holdes fokus på, hvordan indsatser får subjektiv betydning, og om indsatsen bidrager til personlig mening ved at korrespondere med personens livsinteresser (life interest) eller i det mindste ikke modsiger dem.

Afrunding

Der arbejdes i skolen med mangeartede indsatser for at håndtere forskelle og hindre eksklusion. I denne artikel har det været en pointe at understrege vigtigheden af at se pædagogisk indsats som del af en samfundsmæssig og organisatorisk ramme. I skolen bør indsats, der har til formål at fastholde deltagelse og læring i et almenmiljø, derfor betragtes ud fra den organisatoriske betingelse, at en vigtig del af skolens opgave er at kvalificere og differentiere. Dette spændingsfelt mellem deltagelse for alle og differentiering skaber ofte dilemmafyldte dynamikker i praksis. Casen viser, at indsatser, som italesættes som inkluderende, kan rumme en dobbelthed mellem hjælp og

kontrol, der i praksis kan udspille sig som en del af skolens legitimering af in- og eksklusion. Organiseringen er dermed et eksempel på det tidligere beskrevne forhold, at skolen i sig selv er en institution, der som del af sin virksomhed og formålet om at kvalificere både differentierer og ad- og udskiller. Som casen viser, ser vi, hvordan Elis mor føler sig tvunget ind i det tilbud, som bliver en sidste chance for at bevare tilknytning til skolen. Dermed fastlåses samarbejdet i en kontroldynamik, hvor afmagt kommer til at præge såvel professionelle som familien. Som casen viser, er morens reaktion, da hun går ud af døren med sin søn, en handling, som finder sted på baggrund af et længere konfliktuelt forløb med mange klager, indsatser og forsøg på at ændre situationen over tid, og hvor hjælpen i dette tilfælde rummer en risiko for eksklusion, hvis indsatsen ikke lykkes. Analysen af casen bidrager dermed til en teoretisk pointe om, at eksklusion kan ses som proces over tid, hvor mange forskellige forhold ofte spiller sammen i bevægelsen hen mod (mulig) eksklusion. Således synes analysen at pege på, at den sociale eksklusions dynamikker knytter sig til processer med gennem længere tid tilspidsede konflikter, indsnævrede handlemuligheder og mangel på rådighed i skolens praksis i dette tilfælde såvel hos ledelsen, i medarbejdergruppen og i familien. Social eksklusion i skolen kan derfor på baggrund af analyse af casen forstås som processuelt emergende i en dialektik mellem personlige handegrunde og social struktur. En del af begrundelsen for at deltagelses- og læringsvanskeligheder opstår i skolen er knyttet til den nævnte grundproblematik, hvor det at gøre plads til alle børn udfordres af den del af skolens formål, som er at påvise forskelle. Når de to dagsordener konfliktuerer og særlige indsatser kommer i spil viser casen, at det får betydning og kan skabe dilemmaer for brugeren, hvis hjælpen bliver del af legitimering af beslutninger om in- eller eksklusion. Her er det derfor bl.a. afgørende, at indsatsen giver

personlig mening og harmonerer med barn/families livsinteresser i et bredere perspektiv eller i det mindste ikke modsiger disse. Hvis dette ikke er tilfældet fx grundet gentagen opgivelse, individualisering af problemet og/eller problematisering af tilhørsforhold, kan det føre til afvisning af samarbejde, som det ses i casen.

Casen viser, at kompleksiteten relateret til, hvordan vi skal forstå "problemet", får betydning for en bevægelse hen mod (mulig) eksklusion. Dvs. at det har betydning, hvilke tilgange, der præger forståelsen og håndtering af børn i vanskeligheder, som spænder fra tilgange og procedurer som lægger problemet ind i barnet og udpeger problemet til at være knyttet til barnet eller familien, til i den anden ende af spektret forståelser, som fokuserer på skolens rammer og de professionelle handlemåder som del af både problemforståelse og problemløsning. Derfor bidrager analysen med en teoretisk pointe om, at eksklusion i skolen bør forstås og analyseres som et dialektisk forhold mellem strukturelle og organisatoriske betingelser, (fx hvilke muligheder for støtte der er til stede, og hvordan disse muligheder også er betinget af forhold, som de grundproblematikker jeg nævnte indledningsvist) og personlig meningsstruktur.

Eksklusionsprocesser er, som tidligere nævnt, en del af skolens virksomhed gennem formålet om bl.a. at kvalificere og differentiere. Hvad casen i denne artikel imidlertid peger på er, at der, når der arbejdes professionelt med at undgå eksklusion og på at skabe mulighed for fortsat deltagelse og læring i skolen, må holdes et fokus på indsatsens strukturelle arrangement⁶ forstået som det, at inkluderende indsatser uundgåeligt er en del af mere omfattende strukturelle og politiske betingelser, hvor økonomi, aktuelle tilbud og ressourcer får betydning for, hvad der bliver muligt i indsatsens konkrete arrangement. Familieklasseind-

satsen er på denne måde at betragte som del af en strukturel og politisk dagsorden om at skabe inklusion som i skolens praksis hænger sammen med, hvilke mulige ressourcer der er til stede for at arbejde med børn og familier i vanskeligheder. En strukturel indsnævring af handlemuligheder fører i casen til en ledelsesmæssig udmelding om FI-klassen som sidste chance. Eksklusionsprocesser synes her at forbinde sig til institutionelt indsnævrede handlemuligheder som må ses som del af aktuelle uddannelsesmæssige og politiske betingelser som bl.a. de tidligere nævnte spændingsfelter i skolepolitiske dagsordener.

Referencer

- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619.
- Ashurst, F. & Venn, C. (2014). *Inequality, Poverty, Education. A Political Economy of School Exclusion*, Palgrave Mcmillan London.
- Benjaminsen, L., Andrade, S.B., Andersen, D., Enemark, M.H. & Birkelund, J.F. (2015). *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark. En registerbaseret kortlægning*. København, Denmark: SFI.
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behaviour*, 60(2), 289-309.
- Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement: helping students engage with schooling through policy and practice*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Danielsen, A. (2011). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk Epidemiologi*, 20(1), 33-39.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster (Nielsen K. & Kvale S., (red.), *Mesterlære – læring som*

6 Når der refereres til arrangementbegrebet er det her inspireret af Dreier (1999).

- social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København, 76-99.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and Social Practice*, Center for Health, Humanity and Culture, University of Aarhus.
- Dreier, O. (2008). Theorizing Persons in Structures of Social Practice. In *Psychotherapy in Everyday Life – Learning in Doing: Social, Cognitive, & Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, (21-47).
- Flyvbjerg, (2010). Fem misforståelser om case-studiet. *Kvalitative metoder. En grundbog* (red. Tanggaard L. & Brinkmann S.). Hans Reitzels Forlag, 463-487.
- Grumløse, S. & Hedegaard-Sørensen, L. (2016). Den ekskluderende inklusion, *Unge Pædagog, 4*, 82-87.
- Hamre, B, Morin, A. & Ydesen C. 2018. (red.). *Testing and Inclusive Schooling – International Challenges and Opportunities*. Abingdon: Routledge.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., Clark, T. (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*, 43(2), 641-653.
- Haug, P. (1999). *Specialundervisning i grunnskolen – Grundlag, utvikling og innhold*, Oslo: Abstrakt Forlag.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In E. Scraube & U. Osterkamp (eds.), *Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp*, 233-341. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab* (red. Højholt, C.). Dansk Psykologisk Forlag, 23-46.
- Højholt, C. 2011 (red.). *På tværs af familierarbejde og inklusion i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2018). *Child, Families and Communities. Introducing reflections*. I M. Fleer, & B. van Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Bind 2, 1471-1482). Springer. Springer International Handbooks of Education Series.
- Juelskjær, M. (2009). *En ny start: bevægelser i/ gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Klasen, S. (2001). Social exclusion, children, and education: Implications of a rights based approach. *European Societies*, 3(4), 413-445.
- Kousholt, K & Thomsen, R. (2013). Dialectical Approaches in Recent Danish Critical Psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, 359-390.
- Knudsen, H. (2009). *The betwixt and between family class*. Nordisk pædagogik, 29(1), 149-162.
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d. Afhandling. Roskilde Universitets Center.
- Ljungstrøm, C. (1984). Differentiering og kvalificering – To væsensdimensioner i skole- og uddannelsesforholdene i *Udkast*, 12(2), 133-169.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Ph.d. Afhandling, Roskilde Universitets Center.
- Morin, A. (2007). Børns deltagelse og læring – på tværs af almen og specialpædagogiske lærerarrangementer. Ph.d. Afhandling. DPU. Aarhus Universitet.
- Morin, A. (2008). Børns deltagelse og læring: på tværs af almen- og specialpædagogiske lærerarrangementer i *Nordiske udkast*, 36(1/2), 85-94.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. *På tværs af familierarbejde og inklusion i skolen*. C. Højholt (red.). Gylling: Dansk Psykologisk Forlag, 57-76.
- Morin, A. (2015). Children's conduct of life: Across general school, educational psychology consultation and psychiatry. In *Nordic Psychology*, 67(3), 225-240.
- Morin, A. & Hedegaard-Sørensen, L. (2018). Psychiatric testing and everyday school life: collaborative work with diagnosed children (198-213). *Testing and Inclusive Schooling – International Challenges and Opportunities* (red. Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C.). Abingdon: Routledge. Norwich, B. (2008).

- Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, (4), 287-304.
- Poulsen C.H. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d. Afhandling. Syddansk Universitet.
- Ring, E. & Travers, J. (2005). Barriers to Inclusion: A Case Study of a Pupil with Severe Learning Difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Schwartz, I. (2007). *Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Ph.d Afhandling v. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Smith, W.C. (2016). *The Global Testing Culture. Shaping education policy, perceptions and practice*. Oxford: Symposium books.
- Specht, J.A. (2012). Mental Health in Schools: Lesson Learned from Exclusion. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 43-55.
- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British journal of special education*, 32(1), 3-11.