

INKLUSION

- EN PÆDAGOGISK VARE?

En teoretisk undersøgelse af forståelsen af inklusion under en neoliberalistisk skolekultur

Mette Guldmann Sørensen

Forsideillustration hentet fra:

<http://www.brainbasedbusiness.com/uploads/tone%20for%20diversity.jpg>

Abstract

Since the Salamanca statement in 1994 there has been a high demand on mainstream schools to include pupils with special educational needs. The differences between children are to be respected and regarded as a natural and valuable resource. Through inclusive education the teacher is to accommodate every child's special needs, and hereby the school is to adapt to the individual child, instead of the child adapting to the school. This demand also influences the work of the educational psychologists, who have to develop practices that can help more children remain in mainstream schools and have access to learn based on their own conditions (Nielsen & Tanggaard, 2011).

Along with the high focus on inclusive education there is another apparent agenda in the educational world regarding the political pressure on schools to deliver high academic standards. This is done through a strengthened evaluation which entails more tests and a high focus on the individual pupil's academic standards. The pressure for high academic standards can be seen as part of an ongoing upgrading of qualifications of the public sector. This is mostly done through management techniques like New Public Management (NPM), which can be characterized by visible professional leadership, focus on efficiency, competition and market exploitation (Kolind, 2011). These tendencies can be seen as linked to neoliberalism, which is a theory of political economic practices that proposes that human well-being and liberty can best be advanced through free market exploitation (Harvey, 2007). Hereby the school culture can be seen as highly influenced by neoliberalism and its focus on competition on the free market. The schools have to upgrade its effectiveness and quality to be able to compete with other schools – national as well as international.

This master thesis sets focus on the two somewhat conflicting agendas in the educational world regarding inclusion and a neoliberal school culture. Through a theoretical approach the interest is to examine the two educational movements more thorough. Are they completely conflicting or are they compatible in some ways? Which views of humanity are they based on, and which educational values and practices are accentuated? There is also an interest in which educational psychological theories the two educational movements can be collocated to.

Through the analysis it is seen that inclusion and the neoliberal school culture mostly are based on different views of humanity and accentuate very different educa-

tional values and practices. However they can also be seen as compatible, because inclusion is a very diffuse character and can be formed to fit into several educational values and practices. This is because of the four inclusive discourses, which can be seen in the inclusion term (Dyson, 1999).

In this master thesis it is argued that in the union of inclusion and the neoliberal school culture inclusion has come to be about finding the most effective method and further five tendencies are identified that seem to characterize inclusion in the neoliberal school culture. It is argued that inclusion in the neoliberal school culture gets instrumentalized and becomes an educational product that can be sold by being evidence-based. Furthermore a critical view of the neoliberal form of inclusion is set in regards to its supposed influence on the social relations in the school. In the neoliberal school culture the pupils gets objectified and quantified, which can produce a feeling of alienation (Prætorius, 2004), and by which the pupil is staged as a kind of knowledge product to be sold and competed with on the global market. Furthermore it is argued that the social relations in the school are in risk of becoming anti-social because of the increasing polarization of the pupils through the high focus on individual academic performance. With this polarization the neoliberal school culture seems to develop a more excluding and marginalizing than including learning environment. Lastly it is argued that, by a post structuralism view of the educational practices of the original ideology of inclusion and those of the neoliberal school culture, both can be seen as an individualizing discipline of the educational subject (Foucault, 1994).

Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING	1
1.1	PROBLEMFOMULERING.....	3
1.2	AFGRÆNSNING	4
1.2.1	<i>Videnskabsteoretiske og analytiske perspektiver.....</i>	<i>5</i>
1.3	SPECIALETS OPBYGNING.....	6
2	TEORIPRÆSENTATION.....	8
2.1	EN NEOLIBERALISTISK SKOLEKULTUR	8
2.1.1	<i>Velfærdsstaten: anerkendelse af personligheden</i>	<i>9</i>
2.1.1.1	Demokratiske borgere	10
2.1.1.2	Elevens personlige udvikling	11
2.1.2	<i>Konkurrencestaten: den opportunistiske personlighed</i>	<i>12</i>
2.1.2.1	Kontraktliggørelse.....	13
2.1.2.2	Faglighed og præstation	15
2.1.2.3	Evidens – det, der virker	16
2.1.3	<i>Sammenfatning: karakteristik af en neoliberalistisk skolekultur.....</i>	<i>17</i>
2.2	INKLUSION.....	18
2.2.1	<i>Oprindelse</i>	<i>19</i>
2.2.2	<i>Inklusion, rummelighed og integration</i>	<i>19</i>
2.2.3	<i>Definition af inklusionsbegrebet.....</i>	<i>20</i>
2.2.3.1	De inkluderende diskurser.....	21
2.2.4	<i>Inklusionsbegrebet i praksis.....</i>	<i>23</i>
2.2.4.1	Klasseledelse.....	24
2.2.4.2	KASA	25
2.2.4.3	LP-modellen.....	26
2.2.5	<i>Sammenfatning: inklusion i et spændingsfelt</i>	<i>27</i>
3	ANALYSE: MENNESKESYN OG PÆDAGOGISKE IDEALER OG VÆRDIER	29
3.1	DEN NEOLIBERALISTISKE SKOLEKULTUR.....	30
3.1.1	<i>Menneskesyn.....</i>	<i>30</i>
3.1.2	<i>Pædagogisk psykologi: viden og læring.....</i>	<i>31</i>
3.1.2.1	Neopositivistisk pædagogisk psykologi	32
3.1.2.2	Adfærdsorienteret pædagogisk psykologi	33
3.2	INKLUSIONSBEVÆGELSEN.....	34
3.2.1	<i>Menneskesyn – den oprindelige ideologi bag inklusion.....</i>	<i>35</i>
3.2.2	<i>Pædagogisk psykologi: viden og læring.....</i>	<i>36</i>
3.2.2.1	Humanistisk og eksistentiel pædagogisk psykologi	37
3.3	INKLUSION I PRAGMATISK HENSEENDE.....	38
3.3.1	<i>Inklusion: betoning af eleven som deltager i fællesskabet</i>	<i>38</i>
3.3.2	<i>Pædagogiske inklusionskoncepter: fokus på adfærd og effektive metoder.....</i>	<i>40</i>

3.3.3	<i>Sammenfatning</i>	41
4	DISKUSSION	45
4.1	INKLUSION SOM EFFEKTIV METODE	46
4.1.1	<i>Et spørgsmål om ro og orden</i>	47
4.1.2	<i>Centraliseringen af undervisning</i>	48
4.1.3	<i>Ren og funktionalistisk pædagogik</i>	50
4.1.4	<i>Instrumentalisering af inklusion</i>	52
4.1.5	<i>Tilpasning eller dannelse?</i>	53
4.1.6	<i>Delkonklusion</i>	55
4.2	SOCIALE RELATIONER I DEN NEOLIBERALISTISKE SKOLEKULTUR	56
4.2.1	<i>Elev- lærer forhold</i>	57
4.2.1.1	<i>Et kontraktligt forhold</i>	58
4.2.2	<i>Elevfælleskabet</i>	60
4.2.3	<i>Elevens selvforhold</i>	62
4.2.3.1	<i>Fremmedgjort og iscenesat som vare</i>	63
4.2.4	<i>Delkonklusion</i>	65
4.3	INKLUSION SOM DEL AF EN SELVREALISERINGSDISKURS	66
4.3.1	<i>Selvrealisering gennem forbrug</i>	68
4.3.2	<i>Problematiske aspekter ved selvrealiseringsdiskursen</i>	69
4.3.3	<i>Delkonklusion</i>	70
5	KONKLUSION	72
6	PERSPEKTIVERING	76
6.1	DEN KONSULTATIVE BISTAND OG INKLUSIONSUDVIKLING	77
7	REFERENCELISTE	79

1 Indledning

Inspirationen til dette speciale kommer fra læsning af jobannoncer fra forskellige PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) kontorer, hvor en populær kompetence, der efterspørges, er at have kendskab til at arbejde med inkluderende processer.

Inklusion har været i fokus inden for uddannelsesområdet og især folkeskolen i Danmark siden den såkaldte Salamanca-erklæring i 1994, hvor deklARATIONEN lød 'uddannelse til alle' og hvor der opfordres til at respektere børns forskellighed som en naturlig og værdifuld ressource. Med denne erklæring ændres forholdene for specialundervisning; børn med særlige behov skal inkluderes i den 'almindelige' skole i stedet for at gå i specialklasser. Således må systemet tilpasse sig individet og ikke omvendt (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 160; UVM, 2012b). Erklæringen og dens politiske vision sætter således krav til PPR om at udvikle praksisformer, som kan bidrage til, at flere børn fastholdes i den almene skole og får adgang til at lære ud fra egne forudsætninger (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 160).

I Danmark har denne bevægelse mod en mere inkluderende skole også fået betegnelsen 'den rummelige skole', og mantraet 'skolen for alle' er velkendt og velbrugt. Der synes dog at være en del uklarhed om, hvorledes inklusion og rummelighed skal forstås. De to begreber bliver ofte brugt som beskrivende for det samme, men ved nærmere eftersyn kan begreberne rummelighed og inklusion ses som dækkende over to vidt forskellige tilgange til mennesket og organisationer (Alenkær, 2009a). Rasmus Alenkær (2009a) betegner rummelighedsbegrebet som individorienteret, hvor det er de 'normale', der skal give plads til de 'specielle', som må tilpasse sig institutionens vante praksis. Modsat har inklusionsbegrebet et mere kontekstuel og systemisk perspektiv, hvori der ligger en anerkendelse af menneskers mangfoldighed, og hvor det er mennesket i samspil med dets omgivelser, der tegner mulighederne (p. 19).

At inklusion er på den politiske dagorden ses også i den 360 graders eftersynsrapport, som Skolens rejsehold lavede i 2010. Her er et af de ni temaer, rapporten har sat fokus på 'inklusion' (Skolens rejsehold, 2010), men mange af de øvrige temaer i rapporten giver et syn på, hvorledes der også er en anden bevægelse, der har stor (og måske endda større) politisk fokus i forhold til folkeskolen. Disse temaer synes i høj grad at være præget af en ledelsesinspiration fra den private sektor her især New Public Management (NPM) tankegangen. Denne kan karakteriseres ved bl.a. synlig

professionel ledelse, fokus på effektivitet, samt konkurrence og markedsudnyttelse (Kolind, 2011, p. 107). De temaer i eftersynsrapporten, som synes at bære præg af NPM- tankegangen er; 'lærekompetencer', 'skoleledelse og ledelseskompetencer', 'faglighed' samt 'kvalitet og evidensbaseret udvikling' (Skolens rejsehold, 2010). NPM- tankegangen kan med dens fokus på konkurrence og markedsudnyttelse sættes i relation til neoliberalismen. Denne beskriver David Harvey (2007) som: "*A theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights , free market and free trade*" (p. 2). Centralt for neoliberalismen er således markeds konkurrence og individuel frihed, hvilke ses som grundsætningerne for menneskets velbefindende.

Neoliberalismen og dens markeds konkurrence samt NPM-tankegangen viser sig i den modernisering og markedsgørelse, der er forekommet af den offentlige sektor siden 1980'erne, hvor institutionerne kom i økonomisk-politisk centrum (Pedersen, 2011, p. 56). Her kan NPM- tankegangen blandt andet ses i forhold til den effektivisering der tilstræbes, hvilket indebærer øget systematisering, kontrol, evaluering og dokumentation (Steen, 2011, p. 17). I den globaliserede markeds konkurrence er viden en central vare, og derved har uddannelse og forskning stor betydning for virksomhedernes og samfundets konkurrenceevne (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 88f). Ove K. Pedersen (2011) beskriver den nuværende danske stat som en konkurrencestat, da den er underlagt en samfundsøkonomisk forestilling, hvor den globale markeds konkurrence er den dominerende faktor (p.188f). Konkurrencestatens formål med folkeskolen er at danne eleverne til fremtidige borgere, der kan konkurrere med resten af verdens befolkning. Her betragtes arbejdskraften ikke længere som en omkostning, men som en ressource. Eleverne kan således betragtes som 'human kapital', der skal uddannes tilsvarende fremtidens behov og efterspørgsler, og de repræsenterer en væsentlig investering, der skal sikre Danmarks globale konkurrenceevne i fremtiden (Nielsen & Tanggaard, 2011, p.88f).

I forhold til folkeskolen ses ovenstående blandt andet ved den såkaldte 95-procentsmålsætning, der er sat for Danmark i 2015, hvor 95 procent af en årgang skal færdiggøre en ungdomsuddannelse og 50 procent en videregående uddannelse (UVM, 2011). Dertil ses markeds konkurrencen i baggrunden for eftersynsrapporten fra Skolens rejsehold. Denne blev nedsat for at kortlægge styrker og svagheder ved folkeskolen og komme med anbefalinger til forbedringer, så den danske folkeskole

kan være én af verdens bedste i 2020 (Skolens rejsehold, 2010, p. 4). I forbindelse med dette er elevernes faglighed og skolens kvalitet blevet stærkt debatterede emner og der efterspørges evidensbaserede metoder til at forhøje disse. Faglighed og skolens kvalitet kom især i søgelyset efter OECD's Pisa undersøgelser, som startede ud i 2000 og gennemføres hvert 3. år. Formålet med testen er blandt andet at måle, hvor velforberejede de unge elever er til at møde udfordringerne i dagens samfund (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 91f). Her viste de to første Pisa undersøgelser i 2000 og 2003, at de danske elevers resultater mht. læsekompetencer, matematik og naturfag ikke levede op til forventningerne (Hermann, 2007, p. 127). Dette gav udslag i et større fokus på faglige kundskaber i folkeskolen, hvor nationale test og elevplaner blev indført til styrkelse af evalueringen af skolernes effektivitet og kvalitet (ibid., pp. 146-148).

Faglighed er stadig på den politiske dagsorden, som en udmelding fra ministeriet for børn og undervisning i februar 2012 viser: ”*En faglig stærk folkeskole – for alle*”(UVM, 2012a). Denne udmelding synes at have et neoliberalistisk præg, idet der ønskes en faglig stærk folkeskole, hvilket kan relateres til målet om folkeskolen som én af verdens bedste, der vil øge Danmarks globale konkurrenceevne. Udmeldingen refererer dertil også til inklusionsaspektet idet, at det skal være en skole for alle. Der ønskes således både stærk faglighed, der skal sikre Danmarks globale konkurrenceevne og inklusion.

De inkluderende processer, som PPR psykologen skal arbejde med i folkeskolen foregår i rammerne af en skolekultur, som virker stærkt præget af neoliberalistiske værdier. Som mulig kommende PPR psykolog synes det interessant at undersøge den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsideologien nærmere. Dette i forhold til hvilke menneskesyn og pædagogiske idealer og værdier de hviler på, og hvilke forståelser af viden og læring, der ses inden for den enkelte bevægelse. På mange punkter synes de to bevægelser at være modstridende, men på hvilke punkter er dette og er de forenelige på andre punkter? Er det muligt at arbejde med inklusion under den ovenfor beskrevne skolekultur? Og hvordan dette og på hvilke præmisser? Disse spørgsmål fører til specialets problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan inklusion forstås under en neoliberalistisk skolekultur?

1.2 Afgrænsning

Problemformuleringen undersøges gennem en ren teoretisk analyse og diskussion. Først redegøres der for inklusion og den neoliberalistiske skolekultur, hvilke ses som to store uddannelsesmæssige bevægelser i folkeskolen anno 2012. Denne redegørelse har til formål at skabe et blik over, hvad de to bevægelser indebærer. Til denne redegørelse trækkes der både på nationale og internationale teoretikere, for på den vis at belyse væsentlige sider ved de to uddannelsesmæssige bevægelser.

I speciallets teoripræsentation forsøges det således at tegne en karakteristik af, hvorledes folkeskolen kan ses som stærkt præget af neoliberalistiske værdier. Den neoliberalistiske skolekultur skal betragtes som en, der er præget af den nuværende uddannelsespolitik og de debatter der kendetegner den. Dette skal ses i lyset af, at folkeskolen må betragtes som både et politisk og pædagogisk emne, idet den som offentlig institution og gennem sin pædagogiske proces er med til at danne bestemte individer, som udgør fremtidens borgere (Hermann, 2007, pp. 13-16). Til at tegne karakteristikken af den neoliberalistiske skolekultur benyttes primært Ove K. Pedersens bog *Konkurrencestaten* (2011), der beskriver, hvorledes folkeskolen og dens formål har ændret sig i takt med, at den danske stat er gået fra, hvad han betegner som en velfærdsstat til en konkurrencestat. Dertil benyttes Stefan Hermann (2007) magt- og oplysningsorienterede analyse af folkeskolen fra 1950-2006. Af internationale teoretikere trækkes der på Gert Biesta, som i sin bog *God uddannelse i måltidens titalder* (2011) sætter et kritisk syn på et uddannelsessystem, der hædrer målbar og evidensbaseret viden.

Derefter præsenteres inklusionsbegrebet, dets oprindelse og definition samt teoretiske og praktiske perspektiver på begrebet. I denne teoripræsentation benyttes blandt andre Rasmus Alenkær, der har sat sit præg på den danske inklusionslitteratur ved at have redigeret og selv bidraget til de tre bøger om den inkluderende skole; *Den inkluderende skole – en grundbog* (2008), *Den inkluderende skole i praksis* (2008) samt *den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv* (2009). Af internationale teoretikere, der trækkes på for at redgøre for inklusionsbevægelsen, kan blandt andre nævnes Mel Ainscow (2008, 2009) og Alan Dyson (1999).

For at få større indblik i henholdsvis inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolebevægelse foretages en analyse af de to. Her fokuseres der på bevægelsernes menneskesyn, hvilket sættes i relation til pædagogiske psykologiske teorier,

som bygger på samme menneskesyn, med fokus på disse teories forståelse af viden og læring. Formålet med analysen er at få skabt et blik for, hvor og hvordan inklusion og den neoliberalistiske skolekultur kan ses som modstillinger og hvor de kan kombineres. Tanken med analysen er, at den skal fungere konstruktivt med tanke på videre konkretisering af specialets problemstilling gennem diskussionen. Analysen ses således som et væsentligt led for, at kunne besvare specialets problemstilling om, hvordan inklusion kan forstås under en neoliberalistisk skolekultur. De pædagogiske psykologiske teorier, der bringes frem gennem analysen er Egelunds (2009) beskrivelse af en neopositivistisk pædagogisk psykologi, den adfærdsoverretede pædagogiske psykologi (behaviorisme) (Skinner, 1978), en humanistisk- og eksistentielpsykologisk pædagogisk tilgang (Pjengaard, 2009; Buber, 1923/1997) samt den kulturhistoriske tradition (Vygotsky, 1982) og den nyere gren af denne i form af situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991).

I specialets diskussion bringes de forskellige pædagogiske psykologiske teorier samt væsentlige elementer om henholdsvis inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur i spil. I diskussionen identificeres forskellige inklusionsstrømninger under den neoliberalistiske skolekultur, hvor der lægges et kritisk syn på hvilke uhensigtsmæssige aspekter denne forståelse af inklusion kan antages at indebære. Sidst i diskussionen lægges der med udgangspunkt i Michel Foucaults (1994) magtanalyse et poststrukturalistisk perspektiv på inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur. Dette gøres for at sætte et bredere perspektiv på inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur end tidligere i diskussionen, hvilket skal bidrage til dybere forståelse af de to bevægelser.

1.2.1 Videnskabsteoretiske og analytiske perspektiver

Videnskabsteoretisk befinder specialet sig inden for det pædagogiske psykologiske felt. Specialet tager ikke udgangspunkt i én teoretisk tradition, men inddrager gennem teoripræsentationen og analysen flere teorier for herved at belyse den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsbevægelsen nærmere. Specialet bygges således op omkring en pragmatisk ontologisk tilgang, hvor ikke én men flere forskellige teoretiske indfaldsvinkler bruges til at belyse væsentlige sider ved specialets problemstilling (Rønn, 2006, p. 118f).

Analysen kan betragtes som en metateoretisk analyse af henholdsvis den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsbevægelsen. Den viden, der skabes om de to bevægelser bliver udviklet gennem differenser, idet analysen er knyttet til at modstille de to bevægelser. Både i forhold til hinanden og for inklusionsbevægelsens vedkommende også i forhold til modstillinger indenfor bevægelsen. Analysen gør således brug af en paradigmatisk vidensudvikling, hvor vidensudviklingen foregår gennem aktivt valgte modstillinger af teorier, der kan give en dybere forståelse af bevægelserne (ibid., p. 147f). Det er således hensigten gennem analysen at skabe en bredere og dybere viden om forholdet mellem de to uddannelsesmæssige bevægelser – hvor der findes modstillinger og hvor de kan kombineres (ibid., p. 149f).

I analysen er det valgt at fokusere på, hvilke menneskesyn, der kan ses som indlejret i henholdsvis den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsbevægelsen. Dette synes væsentligt at få indblik for, da forskellige menneskesyn indbefatter bestemte idealer og værdier, som har implikationer for den pædagogiske praksis (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 10). Disse værdier og idealer har dertil betydning for, hvordan børns opførsel, adfærd, præstation og øvrig aktivitet bliver bedømt som værende 'passende' eller ej (Øland, 2011, p. 445). Yderligere fokuseres der på, hvorledes disse menneskesyn samstemmer med forskellige pædagogiske psykologiske teorier med henblik på deres forståelse af viden og læring. Disse to er valgt ud, da de må ses som to væsentlige uddannelsesmæssige aspekter, hvor forskellige forståelser af disse aspekter er med til at fremhæve forskellige pædagogiske praksisformer, aktiviteter og vurderinger, som mere brugbare og gunstige end andre.

Analysen tager i forhold til inklusionsbevægelsen afsæt i det krydspres inklusionsbegrebet kan siges at ligge i. Dette krydspres består af polerne individ-kollektiv og ideal verden-virkelig verden (jf. 2.2.3.1, figur 2; Tetler, 2008). Tanken bag at medinddrage disse poler i analysen af inklusionsbevægelsen er, at kunne vise forskellige sider af inklusionsbegrebet samt hvilke pædagogiske psykologiske teorier de forskellige sider kan relateres til (jf. 2.2.3.1).

1.3 Specialets opbygning

Specialet starter ud med en teoripræsentation, der er i to store dele. I første del tegnes en karakteristik af den neoliberalistiske skolekultur. I anden del af teoripræsentationen redgøres der for inklusionsbevægelsen. Her præsenteres inklusionsbegrebets

oprindelse og definition sammen med væsentlige teoretiske og praktiske aspekter ved begrebet.

Næste del af specialet udgør analysen. Denne består også af to dele, hvor første del analyserer den neoliberalistiske skolekultur i forhold til, hvilket menneskesyn den bygger på, og hvilke pædagogiske psykologiske teorier dette menneskesyn kan relateres til. I anden del analyseres inklusionsbevægelsen i forhold til samme aspekter, hvor der dog her som førnævnt tages afsæt i det krydspres, inklusion befinder sig i (jf.2.2.3.1). Denne analysedel er således delt op i to, hvor inklusion først analyseres ud fra en ideologisk vinkel (ideal verden), og derefter ud fra en pragmatisk vinkel (virkelig verden).

Efter analysen forekommer specialets diskussion. Denne er delt op i to større og en mindre del. Første del arbejder videre ud fra analysens slutninger, og det forsøges i denne diskussion at identificere forskellige inklusionstendenser, der ses i den neoliberalistiske skolekultur. Anden del af diskussionen omhandler, hvilke problematiske aspekter den neoliberalistiske inklusionsforståelse kan antages at medfølge med et primært perspektiv på det sociale liv i skolen. Tredje og sidste del af diskussionen tager en mere perspektiverende vinkel. Heri diskuteres det blandt andet ud fra et poststrukturalistisk synspunkt, hvordan både inklusionsbevægelsens - og den neoliberalistiske skolekulturs pædagogiske praksisser kan ses som individualiserende disciplinerings teknikker af det pædagogiske subjekt.

Efter diskussionen forekommer specialets konklusion efterfulgt af en perspektivering, hvor der sættes et praksisorienteret fokus på specialets konklusioner med udgangspunkt i PPR psykologens rolle i udviklingen af inklusion.

2 Teoripræsentation

I specialets teoripræsentation redegøres der for inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur, hvilke ses som to store uddannelsesmæssige bevægelser i folkeskolen anno 2012. Ved at belyse væsentlige sider ved de to uddannelsesmæssige bevægelser har kommende præsentation til formål at skabe et blik over, hvad de to bevægelser indebærer, hvorefter de bliver nærmere analyseret i specialets analyse.

2.1 En neoliberalistisk skolekultur

Formålet med dette afsnit er gennem et historisk oprids af folkeskolens udvikling fra 1950'erne og frem til i dag at fremvise, hvorledes den nuværende skolekultur har et stærkt neoliberalistisk præg. Neoliberalismen betragter som nævnt i analysen markeds konkurrencen som en central faktor for menneskets frihed og velvære (Harvey, 2007, p. 2). Afsnittet kan ses som en form for samtidsdiagnose med fokus på folkeskolen, hvor det forsøges at karakterisere de emner, der er centrale for nuværende skolekultur og som er af neoliberalistisk art. Skolekulturen må dog forstås som en broget størrelse, der er præget af mere end én tendens. Denne beskrivelse kan derfor virke simplificeret, men formålet er at fremvise de neoliberalistiske aspekter ved skolekulturen, hvorfor en sådan simplificering er uundgåelig. Den kommende karakteristisk af en neoliberalistisk skolekultur må betragtes i lyset af, at folkeskolen har en helt særlig rolle i forhold til samfundets politiske integration og styreform. Dette da den som offentlig institution og gennem sin pædagogiske proces er med til at danne bestemte individer, som udgør fremtidens borgere. Folkeskolen er således både et politisk og et pædagogisk emne, hvor balanceringen og forbindelsen mellem disse to afspejler sig i den danske pædagogiske og uddannelsespolitiske debat (Hermann, 2007, pp. 13-16). Den danske skolekultur kan således betragtes som præget af blandt andet det uddannelsespolitiske fokus på opkvalificeringen af den danske folkeskole, hvilket som vist i indledningen kan relateres til neoliberalismen og dens centralisering af markeds konkurrencen.

Forbindelsen mellem folkeskolens politiske og pædagogiske aspekter kan ligeledes ses i folkeskolens formål. Ifølge Pedersen (2011) har folkeskolens formål igennem den danske stats moderne historie været at danne den enkelte til individualitet og at gøre det i fællesskabets navn. Individualiteten skal her forstås som en fælles

individualitet, der skabes af folkeskolen gennem forskellige pædagogiske metoder (p. 170). Gennem den danske stats moderne historie har der været forskellige forestillinger i den politiske kultur om, hvad der karakteriserer den fælles individualitet og fællesskabet, hvilket i forhold til folkeskolen giver sig til udtryk i dens skiftende formålparagraffer. Pedersen (2011) skelner i denne optik mellem tre tidsafsnit: nationalstaten (1850-1950), velfærdsstaten (1950-1990) og konkurrencestaten (1990 -), hvor der til hver medfølger en bestemt definition af individualitet og fællesskab (p. 169f). Specialets kommende fremstilling tager udgangspunkt i Pedersens opdeling, men grundet begrænsning af specialets omfang fokuseres der kun på de to sidste perioder.

2.1.1 Velfærdsstaten: anerkendelse af personligheden

Ifølge Pedersen (2011) skiftede det danske samfund efter 2. verdenskrig fra at kunne betegnes som nationalstat til at bevæge sig mod et velfærdssamfund. Pedersen (2011) beskriver, at velfærdstatens begyndelse skete ud fra et nyt sæt idealer om individet og fællesskabet (p. 178), hvor der i overgangen mellem nationalstat og velfærdsstat kan ses to forskydninger i forhold til idealerne. Den ene forskydning gælder den enkelte, der gradvis anskues som en person, der skal udstyres med en personlighed, hvilken betegnes som en kulturel, moralsk og åndelig størrelse. Således ændres folkeskolens formål fra at skulle fremme og udvikle børnenes anlæg og evner (som i nationalstaten) til at skulle fremme elevens alsidige udvikling (ibid.). Den anden forskydning angår, at skolen ikke længere har opgaven om at uddanne eleven til samfunds- og erhvervslivet som dens primære opgave. Skolen skal ikke 'give kundskaber', men give eleverne 'mulighed for at tilegne sig kundskaber', og skolen bliver derved ansvarliggjort for at fremme mulighederne for, at eleverne vokser op som personer med en harmonisk, lykkelig og god personlighed (ibid.).

Hermann fremfører i sin bog *Magt og oplysning – folkeskolen 1950-2006* (2007) en anden periodeopdeling end Pedersen (2011). Trods dette samstemmer Hermanns analyse af folkeskolen fra 1950 frem til omkring 1990 grundlæggende med Pedersens beskrivelse af velfærdsstaten og dens folkeskoles formål om at danne harmoniske, lykkelige og gode mennesker (Hermann, 2007, pp. 58-60). Folkeskolens formål i velfærdsstaten havde stærkt præg fra reformpædagogikken. Det pædagogiske objekt skiftede fra at være et individ, der skulle udstyres med en individualitet

som i nationalstaten, til en eksistentiel, uerstattelig person, der skulle udstyres med en personlighed (Pedersen, 2011, p. 179). Med dette nye pædagogiske objekt blev forholdet mellem lærer og elev reformuleret: læreren skulle ikke længere tage udgangspunkt i selve stoffet, men i elevernes behov, interesser og ønsker med øje for deres trivsel. Lærerens autoritetsrolle blev således suppleret med en omsorgsrolle (Hermann, 2007, p. 63), og eleven blev ikke længere betragtet som en passiv modtager af faglige kundskaber, men som *"et stykke rent natur med et kreativt potentiale, man skulle fremelske, opmuntre og ikke knægte eller forurene med formalisme eller for megen boglighed"* (ibid., p. 64).

2.1.1.1 Demokratiske borgere

Den pædagogiske praksis i velfærdsstatens skole gik ud på, at danne den enkelte elev ved at fremelske dets egne, uerstattelige potentialer, men skolen skulle på den anden side også uddanne den enkelte til at deltage i demokratiet (Pedersen, 2011, p. 179f). Dannelsen af eleverne som demokratiske borgere kom især i fokus folkeskolen i 1970'erne, hvor skolen kom til at tjene som en miniatureudgave af et reelt eksisterende samfund. Demokratiet skulle ikke blot være ideologisk grundlag, men også fungere som model for skolens organisering og praksis (Hermann, 2007, pp. 73-75). Det sociale forhold i klassen blev herved sat under lup og problematiseret. Der blev indført 'klassen time', hvor eleverne kunne bringe forskellige emner og problemer op, som blev diskuteret igennem af eleverne med læreren fungerende som en diskret hjælper i baggrunden. Den traditionelle faglighed blev betegnet som en form for sparekassepædagogik, der ikke varetog skolens vigtigste opgave, som var af mere opdragende karakter. Med for stort fokus på den traditionelle faglighed blev læreren set som undervisningsprocessens subjekt og eleverne kun som objekter, hvilket ikke var ønskværdigt. Lærerens funktioner gik med undervisningens opdragende opgave over i en mere specialpædagogisk karakter i form af koordinator, rådgiver og miljøskaber (ibid., pp. 79-81). Skolens praksis i denne periode karakteriserer Hermann (2007) som demokratisk omsorgspraksis: *"Den enkeltes sociale og personlige udvikling var rettet mod at blive et funktionsdygtigt medlem af gruppen, der netop skulle virke i kraft af fællesskab og tolerance"* (p. 81).

2.1.1.2 *Elevens personlige udvikling*

Hermanns (2007) og Pedersens (2011) tidsperioder bliver mindre harmoniske i deres fremstillinger af 1990'erne, men her er det også relevant at påpege, at de har to forskellige analysemålsætninger. Hvor Pedersen (2011) skitserer konkurrencestaten som gryende i 1990'erne sætter Hermann (2007) først denne betegnelse i brug fra 2000'erne. 1990'erne kan betragtes som en overgang, hvor nogle af de aspekter, der ses i 1990'erne, kan ses som starten af en gryende konkurrencestat. I denne fremstilling præsenteres først væsentlige aspekter af Hermanns (2007) beskrivelse af folkeskolen i 1990'erne inden der fokuseres på folkeskolen i konkurrencestaten.

Hermann (2007) beskriver, hvorledes reformpædagogikken i 1990'erne får en ny drejning, hvor det går fra at have 'barnet i centrum' til at have 'mig i centrum'. Det ses her, hvorledes individet kom i centrum og dets personlighed blev omdrejningspunktet for folkeskolens dannelse. Herved blev folkeskolens formålsparagraf reformuleret, hvor den mest markante ændring var opkomsten af det 'personlige', hvilket henviste til at, den enkelte elev ikke blot skulle udvikle sig alsidigt, men også på sin egen, personlige måde (pp. 94-97). Ifølge Hermann (2007) kan 1990'ernes folkeskole dog beskrives som præget af både en indre tematisering (personlig udvikling) og en ydre tematisering (effektivisering og modernisering af den offentlige sektor), som blev forenet gennem nye begreber om kompetence og kvalitet samt ideer om kompetenceudvikling og lyst til livslang læring (p. 94f). Foreningen af den indre og den ydre tematisering sker gennem managementtænkningen, her blandt andet forestillinger fra New Public Management (NPM) (ibid., p. 95), der som førnævnt kan karakteriseres ved bl.a. synlig professionel ledelse, fokus på effektivitet, samt konkurrence og markedsudnyttelse (Kolind, 2011, p. 107). Managementtankegangen tog sit indtog i folkeskolen i 1990'erne og kan ses som en vigtig faktor i etableringen af et nyt diskursivt rum om skolen (Hermann, 2007, p. 95), hvilken kan siges stadig gør sig gældende i den nutidige folkeskole.

1990'erne var stærkt præget af en elevcentreret pædagogik, hvilket blev accentueret med folkeskoleloven i 1993. I denne blev undervisningsdifferentiering til skreven lov og blev således det bærende og ledende princip for undervisningen i folkeskolen. Undervisningsdifferentieringen skulle sikre, at hver enkelt elev blev udfordret optimalt i forhold den enkeltes forudsætninger (Hermann, 2007, p. 109). Med kravet om undervisningsdifferentiering blev nye teknikker og metoder introduceres,

her blandt andet logbogen, hvorigennem elevens udviklingsmål blev konkretiseret og overvåget. Med logbogen blev den enkelte elevs udviklingsmål kontraktliggjort mellem læreren og eleven, og det blev således nødvendigt løbende at evaluere om målene var nået. Målet med læringen var den personlige udvikling, og dette tog logbogen afsæt i. Dens formål var sammen med undervisningsdifferentiering, kontrakter og evaluering at sikre elevernes personlige udvikling og dertil, at eleverne udviklede lysten til at lære og til at udvikle sig (ibid., p. 110f.).

2.1.2 Konkurrencestaten: den opportunistiske personlighed

I overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat rejses en kritik omhandlende, at folkeskolen fokuserede for meget på elevens dannelse af personligheden og lagde for lidt vægt på faglighed og resultater (Pedersen, 2011, p. 188f). Denne kritik blev legitimeret gennem resultaterne fra OECD's Pisa test, som startede ud i 2000 og gennemføres hver tredje år (Hermann, 2007, p. 127f; Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 91f). Her viste resultaterne, at 16 til 18 procent af en årgang kunne betegnes som funktionelt hæmmede grundet deres færdigheder i matematik og læsning, hvilke befandt sig på det laveste niveau (Pedersen, 2011, p. 189). På baggrund af kritikken om manglende fokus på faglighed og resultater blev folkeskolen formålsparagraf i 2006 reformuleret og lyder til dato:

”§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.

Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati ”(Folkeskoleloven, 2006).

Med denne lov sker en forskydning, hvor der lægges større vægt på elevernes kundskaber og færdigheder samt på forberedelse til videre uddannelse. Yderligere ændres *elevens alsidige personlige udvikling* fra folkeskoleloven i 1993 tilbage til *elevens alsidige udvikling*. Hermann (2007) beskriver forskydningen som, at individualiseringen af eleven er gået fra en ’blød’ form for individualisering, forstået som romantisk-eksistentielle fordringer til en ’hård’ form, der bindes sammen af liberal selvsvarlighed, målrettethed og skalerbare præstationer (p. 131). Ifølge Pedersen (2011) indebærer forskydningen, at hvor der i velfærdstaten var et ideal om den eksistentielle personlighed er der i konkurrencestaten et ideal om en personlighed, hvilken han betegner som opportunistisk. Denne opportunistiske personlighed hviler på den antagelse, at sociale relationer er af økonomisk karakter og på den antagelse, at mennesket er drevet af interesser og er kendetegnet ved, hvordan det vælger mellem alternative goder og gør det i forskellige situationer (p. 188). Hvorledes denne opportunistiske personlighed udvikles er ifølge Pedersen (2011) gennem den rationelle pædagogik¹, der uddanner den enkelte til at følge eller til at lade sig motivere af økonomiske goder og tilskyndelser. Det er denne opportunistiske person, der kan ses som objektet for nutidens pædagogik, der også har opgaven, at motivere eleven til at se sig selv som (med)ansvarlig for egen læring og udvikling samt egne kompetencer. Dertil skal eleverne motiveres til arbejde, da det er gennem arbejdet, at de økonomisk funderede interesser og behov kan realiseres (p. 190).

2.1.2.1 Kontraktliggørelse

Konkurrencestaten kan siges at have arbejdet og markedet som horisont, og med dette forekommer en ledelsesform, som hviler på kontrakter (Biesta, 2011, p. 64). Dette giver sig til udtryk i moderniseringen og markedsgørelsen af den offentlige sektor og af folkeskolen, der startede ud i 1980’erne. Her kom institutionerne i økonomisk-politisk centrum (Pedersen, 2011, p. 56) og NPM- tankegangen satte et stort præg på

¹ Pædagogikken skal forstås som rationel, da den har et rent praktisk formål. Dette formål er at mobilisere eleven til: 1) At lære, hvad der skal til for at kunne opnå arbejde. 2) At blive udstyret med en personlighed, der motiverer til arbejdet. (Pedersen, 2011, p.200).

organiseringen af institutionerne. NPM's prægning af folkeskolen startede som nævnt i 1990'erne og kan blandt andet ses i den 360 graders eftersynsrapport, der er lavet af den danske folkeskole i 2010, hvor skoleledelse og ledelseskompetencer understreges som væsentlig faktorer for udviklingen af en god skole (Skolens rejsehold, 2010, p. 18). NPM kan ses som et eksempel på markedsgørelsen af den offentlige sektor, der har medført et ændret forhold mellem stat og borger. I det ændrede forhold er staten blevet leverandør af forskellige varer og services, og borgeren er blevet forbruger (Kolind, 2011, p. 107; Steen, 2011, p. 17). Dette nye forhold forudsætter kontrakter, som forpligter staten og den offentlige sektor på at levere forbrugeren (borgeren) en 'vare', som lever op til en vis standard og kvalitet (Herman, 2007, p. 159f). Markedsgørelsen indebærer herved et ønske om at effektivisere den offentlige sektors kvalitet og standard, hvilket sker gennem øget systematisering, kontrol, evaluering og dokumentation (Steen, 2011, p. 17). Konkurrencestatens ledelsestænkning kan samlet karakteriseres ved en forbrugerorienteret mentalitet, hvor beslutninger er drevet af ønsket om effektivitet samt omkostningseffektivitet, og hvor der lægges vægt på konkurrence (Biesta, 2011, p. 64). Denne forbrugerorienterede mentalitet harmonerer med Pedersens (2011) beskrivelse af konkurrencestatens opportunistiske og økonomisk styrede person, der er motiveret af goder og tilskyndelser (p. 23).

Ifølge Hermann (2007) forudsætter kontrakter forpligtelse og har som mål at sikre en udveksling: noget for noget (p. 155f). Staten uddeler penge til den offentlige sektor som til gengæld står til ansvar i at levere en vis effektivitet, standard og kvalitet. For at kunne fremvise kvaliteten forudsættes det, at de forskellige offentlige områder kan beskrive sig ud fra numeriske termer, der gør dem sammenlignelige. Dette giver sig i folkeskolen til udtryk i form af test og evalueringer. Gennem disse er det muligt for forbrugeren (eleven og forældrene) at tjekke, om skolen har overholdt kontrakten – de mål og den kvalitet, som den er forpligtet til at nå (ibid., p. 157f). Et eksempel på sådanne test er de førmtalte Pisa, hvis formål blandt andet er at teste, hvor velforberejdede de unge elever er til at møde udfordringerne i dagens samfund (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 91f). Om indføringen af flere test og evaluering lød det fra daværende VK-regering: *"Man får sat fokus på, at børnene skal lære noget i skolen, og man giver forældrene et redskab til at komme efter skolen, hvis børnene ikke lærer nok"* (Hermann, 2007, p. 158). Her ses den forbrugerorienterede mentalitet, der ligeledes kan ses ved offentliggørelsen af skolernes afgangskaraktergennemsnit. Med denne offentliggørelse skal skolerne vise, hvem der kan 'sælge' den bedste

undervisning og viden. Dette kan ses som en form for 'benchmarking', hvor skolerne igennem sammenligningen og konkurrencen bliver gjort opmærksomme på nødvendigheden af en eventuel forbedring af dens kvalitet og effektivitet for at kunne opretholde den nationale (og globale) standard. Dette kan sættes i relation til Jean-Francois Lyotards (1979/1996) postulat om, hvorledes viden i det postmoderne samfund er ophørt med at være et mål i sig selv og i stedet er den vigtigste produktivkraft (p. 15). Viden vurderes således alene på dens funktionelle potentialer og legitimeres ved dens ydeevne (ibid., p. 92). Skolernes offentliggjorte karaktergennemsnit fungerer således som legitimering for deres videns kvalitet og standard.

Biesta (2011) beskriver ovenstående som en *accountability*-kultur, der skaber bestemte slags relationer og bestemte identiteter indenfor disse relationer (p. 68). Relationen mellem læreren og eleven og mellem læreren og forældrene er præget af denne kultur, hvor ansvar ikke forstås som et moralsk anliggende, men som et kontraktligt anliggende (ibid., p. 75). Læreren er her blevet uddannelsesmæssig leverandør og forældre/elever er blevet forbrugere. Ifølge Biesta (2011) gør disse positioneringer det dog sværere for lærere og elever/forældre at udvikle et gensidigt, demokratisk forhold, der er baseret på fælles interesse i det fælles uddannelsesmæssige gode (p. 82).

2.1.2.2 Faglighed og præstation

Ifølge Pedersen (2011) er den opportunistiske person i centrum i konkurrencestaten på to måder, hvor fagligheden ved begge måder er det altafgørende. Det er gennem denne, at personen realiserer sin egen nytte og sin personlige udvikling, hvor realisering dertil gerne skal føre til dannelse af en person, der har lyst til at lære mere og til videre uddannelse. Dels er det gennem fagligheden, at personen finder mulighed for at deltage i samfundslivet og demokratiet (p. 191f). Pedersen (2011) beskriver her ved, hvorledes personen i konkurrencestaten intet er uden sin faglighed og ikke tillægges nogen selvstændige karaktertræk. Personen udgør nærmere en 'tom skal', som det er faglighedens opgave at udfylde (p. 191f).

At fagligheden får altafgørende betydning for personen gør ifølge Pedersen (2011), at læreren ideelt set i den pædagogiske situation skal anerkende den enkelte som en 'tom skal', der har interesser, men ikke færdigheder til at realisere disse (p. 193). Forståelsen af eleven som en 'tom skal' kan også ses i folkeskoleloven fra 2006, hvor det forelægger, at kundskaber og færdigheder skal *gives* til eleverne. Her

ses et genindtog af en pædagogisk forestilling, hvor man skal helt tilbage til folkeskoleloven fra 1937 for at finde en lignende formulering (Hermann, 2007, p. 134). Den pædagogiske forestilling om eleven som en 'tom skal', der skal påfyldes med faglighed, forudsætter ifølge Hermann (2007), at læreren ses som vidensautoritet og undervisningsekspert, hvilket er i modstrid med den mere reformpædagogiske indstilling, der prægede velfærdstatens folkeskole (ibid.).

At fagligheden fremhæves ses også i eftersynsrapporten fra Skolens rejsehold, hvor der står skrevet om faglighed, at *"skolens kerneopgave er at lære eleverne dansk, matematik, naturfag, engelsk osv. på et niveau, så eleverne bliver i stand til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse"* (Skolens rejsehold, 2010, p. 32). Fokuseringen på fagligheden afspejler ifølge Hermann (2007) måden, hvorpå eleven i folkeskolen iscenesættes og håndteres; *"eleverne sammenlignes... ikke som hele mennesker, men som elever der i stigende grad kan skaleres i forhold til hinanden gennem deres faglige præstationer, som kan måles med test-redskaber, nye prøve- og evalueringsformer"* (Hermann, 2007, p. 143). Faglighedens centralisering kan beskrives som en individualistisk præstationsideologi, hvor eleverne i særdeleshed bliver beskrevet ud fra deres faglige præstationsresultater (Kirkebæk, 2010, p. 85). Der gøres således op med efterkrigstidens reformpædagogik til fordel for en rationel pædagogik med fokus på outputstyring og resultatorientering, hvilket fremmes af nationale trin- og slutmål for folkeskolen, der er bindende og som er knyttet til faglig udvikling (Hermann, 2007, p. 135f; Pedersen, 2011, p. 193).

2.1.2.3 Evidens – det, der virker

De nye prøve- og evalueringsformer, der skal sikre høje faglige standarder, har en videnskabelig ambition om evidens, der er stærkt positivistisk og empirisk orienteret. Gennem evalueringer, skal der komme viden ud om, hvad der virker. Læreren skal således ikke længere forvalte sin metodefrihed afhængigt af det enkelte barn som i 1990'erne, men i stedet gøre brug af de evidensbaserede metoder (Hermann, 2007, p. 151f.). Centralt for evidensbaseret praksis er forestillingen om effektive interventioner, hvilke kan beskrives som interventioner, *"hvor der er et sikkert forhold mellem interventionen (som årsag) og den resultater (som effekter)"* (Biesta, 2011, p. 45). Denne forestilling indebærer således en kausal model for faglig ageren og dertil en teknologisk model for faglig ageren, da de eneste (fagligt og forskningsmæssigt) relevante spørgsmål, der kan stilles, handler om de mest effektive og virkningsfulde

måder at opnå mål på (ibid., p. 44f). Lærerens problemstilling drejer sig om spørgsmåls vedrørende, hvad der er effektivt og ikke, hvad der er hensigtsmæssig for eleverne. Ifølge Biesta (2011) nægtes læreren hermed ret til *ikke* at handle i overensstemmelse med evidens, om hvad der virker, hvis vedkommende vurderer, at en sådan handleform ikke er uddannelsesmæssigt ønskværdigt (p. 28). Lærerens primære opgave er, at få eleverne til at præstere og opnå resultater, som lever op til de fra regeringens side fastlagte mål, og derved påvise skolens og lærerens egen kvalitet.

Elevernes præstationer skal ikke kun sammenlignes indbyrdes, men også give grundlag for at kunne sammenligne den danske folkeskole med andre landes tilsvarende uddannelser. Dette giver sig til udtryk, idet 7-trins karakterskalaen i 2007 indføres og afløser den gamle 13-trins skala, som var for usammenlignelig med andre landes karakterskalaer. Den danske uddannelsestænkning er således præget af en markeds- og konkurrencelogik, hvor Danmark skal kunne konkurrere med de andre lande i den globaliserede verden, hvor viden (for de vestlige landes vedkommende) er den mest eftertragtede vare (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 88f; jf. Lyotard, 1979/1996). At viden er en central produktionsfaktor ses blandt andet ved den såkaldte 95-procentsmålsætning, der er sat for Danmark i 2015. Her er målet at 95 procent af en årgang i skal færdiggøre en ungdomsuddannelse og 50 procent en videregående uddannelse (UVM, 2011). For at nå dette mål er folkeskolens kvalitet kommet under luppen, da det er denne, der danner grundlaget for, at 95-procentmålsætningen kan opnås. Det er derfor også et mål, at den danske folkeskole skal være én af verdens bedste i år 2020 (Skolens rejsehold, 2010, p. 4).

2.1.3 Sammenfatning: karakteristik af en neoliberalistisk skolekultur

Den nuværende skolekultur kan karakteriseres som stærkt præget af neoliberalistiske værdier, idet skolen og dens pædagogiske praksis er underlagt den samfundsøkonomiske forestilling, hvor den globale markedskonkurrence er den dominerende faktor (Hermann, 2007, p. 153; Pedersen, 2011, p. 188f). Konkurrencestatens formål med folkeskolen er at danne eleverne til fremtidige borgere, der kan konkurrere med resten af verdens befolkning. Her betragtes arbejdskraften ikke længere som en omkostning, men som en ressource. Eleverne kan således betragtes som 'human kapital', der skal uddannes tilsvarende fremtidens behov og efterspørgsler, og de repræ-

senterer en væsentlig investering, der skal sikre Danmarks globale konkurrenceevne i fremtiden (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 88f). Den samfundsøkonomiske forestilling viser sig ligeledes i det ideal for personligheden, der ifølge Pedersen (2011) findes i konkurrencestaten. Dette personlighedsideal er den opportunistiske personlighed, som er motiveret af personlige goder og tilskyndelser (forbruger). Sociale relationer betragtes som værende af økonomisk karakter og er præget af kontraktlige forpligtelser frem for moralske. Dette giver sig i folkeskolen til udtryk ved en ny relation mellem lærer og elev/forældre, hvor læreren er uddannelsesmæssig leverandør og elev/forældre er forbrugere (Biesta, 2011).

Som følge af den markeds konkurrence folkeskolen er underlagt, hvor viden er en central produktionsfaktor, er der sat fokus på folkeskolens kvalitet og elevernes viden, og en individualistisk præstationsideologi synes fremtrædende. Her har internationale test (Pisa) sat yderligere pres på folkeskolen i, at forhøje dens kvalitet og dermed elevernes faglighed og præstationer. Denne form for 'benchmarking' pointerer Lyotards (1979/1996) postulat om, hvordan den postmoderne viden legitimeres alene ved ydeevnen (p. 92). Fagligheden (viden) kan ifølge Pedersen (2011) ses som den afgørende faktor for den opportunistiske person: den er vejen frem til et liv, hvor arbejde gør økonomiske goder og tilskyndelser mulige at opfylde og tilfredsstillende. Hvis fagligheden gives altafgørende betydning for personen gør det ifølge Pedersen (2011), at læreren ideelt set i den pædagogiske situation skal anerkende den enkelte elev som en 'tom skal', der har interesser, men ikke færdigheder til at realisere disse. Herved bliver det i elevens egen interesse at modtage undervisning, og folkeskolens opgave er at give eleven færdigheder (faglighed og lyst til livslang læring) til at kunne realisere sine økonomisk funderede behov og interesser (p. 193). Pedersen (2011) beskriver herved den nuværende folkeskoles formål som at uddanne eleverne til arbejde og til arbejdslivet – til at blive konkurrencestatens soldater (p. 172).

2.2 Inklusion

Denne del af specialet har til formål at beskrive inklusionsbegrebet; dets oprindelse og definition samt teoretiske perspektiver. Dertil beskrives inklusionsbegrebets konsekvenser for praksis og forskellige pædagogiske inklusionskoncepter introduceres.

2.2.1 Oprindelse

Inklusionsbegrebet kan føres tilbage til Salamanca-erklæringen i 1994. Her blev begrebet 'Inclusive School' introduceres på FN's verdenskonference om specialundervisning, som foregik i Salamanca, Spanien. Budskabet ved konferencen var, at man skulle respektere børns forskellighed som en naturlig og værdifuld ressource, og at alle skulle have lige uddannelsesmuligheder (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 160; UVM, 2012b). Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er (Salamanca Erklæringen, 1994, p. 5). I Danmark kan visionen om en inkluderende skole føres tilbage til 1980'erne, hvor 'skolen for alle' blev lanceret. Denne begyndte i 1990'erne at blive kaldt for den 'rummelige skole' (Hansen, 2006, p. 29), og siden da er den inkluderende skole og den rummelige skole ofte blevet brugt som synonymmer.

2.2.2 Inklusion, rummelighed og integration

Inklusionsbegrebet kan sættes i relation til begrebet om rummelighed og dertil også til integrationsbegrebet (Alenkær, 2008a). Alenkær (2009a) skelner mellem begreberne rummelighed og inklusion, hvor han pointerer, at de bygger på to ganske forskellige rationaler og ideologier. Her ligger forskellene primært i forhold til menneskesyn og organisationsperspektiv. I det rummelige menneskesyn medfølger en forståelse af, at der er nogle, der er mere 'normale' end andre. Her kan normal defineres ved, at man er som flertallet og man ikke udgør en trussel mod de traditioner, flertallet praktiserer. Det er 'de normale', der skal give plads og rumme de mennesker, som er 'anderledes' og 'specielle' (p. 20). Det rummelige organisationsperspektiv medfølger herved en høj grad af rigiditet. Man er optaget af, at opretholde strukturer og traditioner, som de altid har været. Dette gør sig også gældende selvom, der i klassen er kommet elever, som ikke gavner af den værende praksis. At være deltager i den rummelige skole kan svare til at være udsat for en *assimileret integration*; det er eleven, der skal fralægge sig sine særlige egenskaber og tilpasse sig skolen, som den er (Alenkær, 2008b, p. 187). Samlet kan det rummelige menneskesyn og organisationsperspektiv beskrives som individorienteret, hvor man forholder sig til, om eleven lever op til fællesskabet krav, og hvis dette ikke er tilfældet, er det eleven – og ikke omgivelserne omkring den – der udgør problemet (Alenkær, 2009a, p. 20).

I det inkluderende menneskesyn er der ikke nogen, der betegnes som mere 'normale' end andre. Alle er specielle på deres helt egen måde. Der vil dog være nogen, der har brug for mere hjælp for at kunne deltage i fællesskabet, men dette gør dem ikke mindre berettiget til at deltage. I dette menneskesyn anerkendes menneskets mangfoldighed, særegne natur og forskellige livshistorier (ibid.). Tilsvarende dette menneskesyn er det inkluderende organisationsperspektiv kendetegnet ved fokus på målgruppetilpasning og dynamisk organisering. Læringsmiljøet bygges op omkring det, der giver inkluderende og faglige resultater for den aktuelle målgruppe. Hvis det viser sig, at eleverne ikke drager nytte af den anvendte praksis og læringsmiljø, ændrer man på den (ibid.). Når en elev inkluderes, sker det således i en proces, hvor både skolen, eleven, fagfolkene og klassekammeraterne tilpasser sig hinanden, hvilket kan betegnes som en *kooperativ integration* (Alenkær, 2008b, p. 189). Samlet kan det inkluderende menneskesyn og organisationsperspektiv betegnes som en kontekstuel og systemisk forståelse, hvor fokus er på individet i samspil med omgivelserne (Alenkær, 2009a, p. 20).

2.2.3 Definition af inklusionsbegrebet

I og med begreberne rummelighed og inklusion bruges som synonyme, synes der at være en del uklarhed om, hvorledes den inkluderende skole skal forstås og realiseres i praksis (Alenkær, 2008b, p.185). Mel Ainscow, Tony Booth og Alan Dyson (2006) har gennem mange års forskning i inkluderende uddannelse fundet 6 måder, hvorpå inklusion kan beskrives:

- ”1) Inklusion som en bekymring vedrørende handikappede elever eller andre elever, der er kategoriseret som havende 'specielle behov'.
 - 2) Inklusion som et modsvar til disciplinær eksklusion.
 - 3) Inklusion i relation til alle grupper, der er sårbare for eksklusion.
 - 4) Inklusion som udvikling af en skole for alle.
 - 5) Inklusion som uddannelse for alle og
 - 6) Inklusion som en principiel tilgang til uddannelse og samfund”
- (Ainscow et al., 2006, p. 15)(min oversættelse).

Ainscow et al. (2006) definerer selv inklusion i forlængelse af sidstnævnt; som en tilgang til uddannelse, der omfatter bestemte værdier, hvilke vedrører retfærdighed,

deltagelse, medfølelse, respekt for mangfoldighed, bæredygtighed og berettigelse (p. 5, p. 23). Disse værdier er i en inkluderende praksis forbundne; eksempelvis handler deltagelse om, at være sammen med og samarbejde med andre. Dette indebærer et aktivt engagement og involvering i beslutningstagen. Dette forudsætter dertil en anerkendelse og værdsættelse af forskellige identiteter, så den enkelte bliver accepteret, som vedkommende er (ibid., p. 24).

Ainscow et al. (2006) definition harmonerer med Peter Farells (2004) betegnelse af inklusion som et skolebegreb, der indeholder fire aspekter; tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. Inklusion forudsættes af fysisk tilstedeværelse, men for, at skolen kan karakterisere sig som inkluderende, kræver det, at skolens personale og elever byder alle elever velkommen som berettigede, aktive deltagere i fællesskabet. Alle elever skal således bidrage aktivt til skolens aktiviteter, så alle elever lærer og udvikler positive selvbilleder (p. 7).

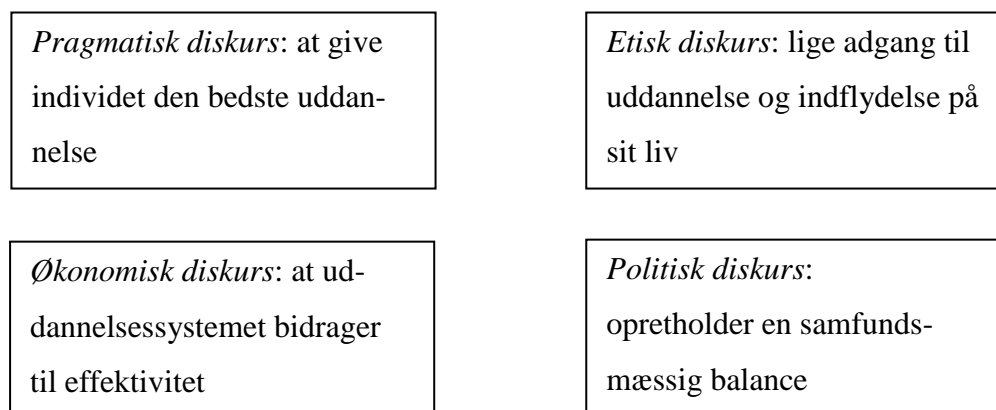
I Danmark har Alenkær (2008a) bidraget betydeligt til inklusionsbegrebets teoretiske udfoldelse. Han skelner i sin definition af inklusion mellem *social inklusion* og *faglig inklusion*, hvor de to størrelser i praksis dog hænger tæt sammen. Førstnævnte henviser til, at eleven oplever sig som en naturlig og værdig deltager i det personrelationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende, dvs. at eleven har venner (pp. 21-23). Faglig inklusion henviser til, at eleven mødes med en undervisningsform, en pædagogik, en didaktik og et metodevalg, der virker motiverende og appellerende i forhold til den måde, hvorpå eleven lærer bedst (ibid.).

Inklusionsbegrebet kan som vist defineres på mange forskellige måder, hvilket kan ses som sammenhængende med, at den inkluderende skole i Salamanca-erklæringen bliver fremlagt som den bedste løsning, hvad enten der tages udgangspunkt i et politisk, økonomisk, etisk eller pragmatisk perspektiv.

2.2.3.1 De inkluderende diskurser

Alan Dyson (1999) har med udgangspunkt i Salamanca-erklæringen fundet fire diskurser i inklusionsbegrebet, hvilke omfatter den politiske -, den etiske -, den økonomiske - og den pragmatiske diskurs:

Figur 1: De inkluderende diskurser

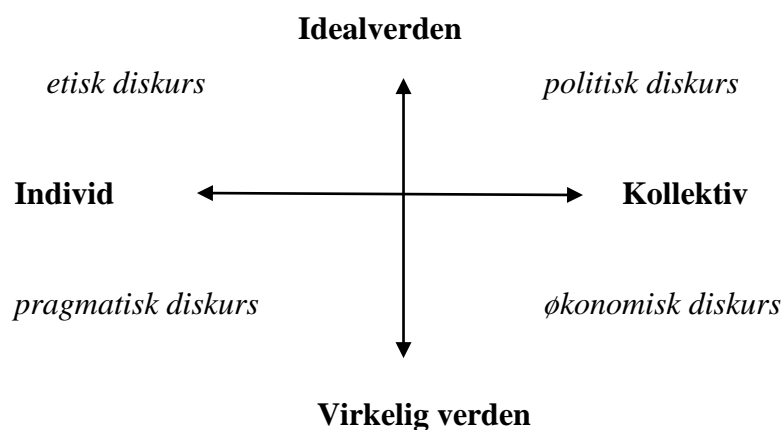


Den politiske diskurs er ifølge Dyson (1999) kendetegnet ved, at den inkluderende skole ses som den vigtigste indsats mod forhold, som truer samfundet med splittelse og utryghed. Den etiske diskurs vedrører opfattelsen af, at alle børn skal have lige adgang til uddannelse og indflydelse på eget liv. Den økonomiske diskurs fremhæver den inkluderende skole som medvirkende til uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse, mens den pragmatiske diskurs pointerer, at den inkluderende skole er den mest effektive fremgangsmåde, når målet er at give børn en ordentlig uddannelse (pp. 39-43; Holmgaard, 2004).

De fire diskurser er sammenskrevet i Salamanca-erklæringen, hvorved den inkluderende skole bliver fremlagt som den bedste løsning, hvad enten der tages udgangspunkt i et politisk, økonomisk, etisk eller pragmatisk perspektiv. Dette giver ifølge Aase Holmgaard (2004) problemer i forhold til, hvordan inklusion skal defineres; ”samtidig med at inklusion i kraft af Salamanca-erklæringen bliver en naturlig del af enhver samtale om skole og uddannelse, opstår en række ambivalenser og usikkerheder, for hvad man mener med begrebet, når alle trods vidt forskelligt ståsted og intention, kan anvende det” (p. 155). Mellem de fire diskurser kan der dog skabes relationer. I den etiske og politiske diskurs kan der skabes enighed om, hvad inklusion drejer sig om: marginaliserede elever, der skal tilbydes uddannelse på lige fod med andre elever (ibid., p. 156). I den økonomiske og pragmatiske diskurs indebærer definitionen, hvad den inkluderende skole *kan*. Der er her tale om effektivitet. I den økonomiske diskurs fokuseres der på kvalitet for pengene og i den pragmatiske på, hvilke undervisningsmetoder, -indhold og -målsætninger der giver de bedste læringsresultater (Dyson, 1999, p. 48f).

De fire inkluderende diskurser er videreudviklet i en model, der beskriver de mange interesser, der sammenblandes, når det kommer til inklusion. Modellen viser, hvordan inklusion spænder i mellem fire poler: ideal verden (intentionerne) overfor den virkelige verden (hvad der foregår i praksis) samt individet (hensynet til den enkeltes behov og interesser) overfor kollektivet (hensynet til den samlede skoleklasses udviklingsmuligheder) (Tetler, 2008, pp. 40-42):

Figur 2: Inklusionsspændingsfeltet



Spændingsfeltet viser, hvorledes skolens udvikling af inklusion bliver udfordret af målkonflikter og dilemmaer mellem blandt andet på den ene side at skulle imødekomme den enkelte elevs behov (individ-pol), og på den anden side at skulle tage hensyn til fællesskabet (kollektiv-pol) (ibid., p. 43).

2.2.4 Inklusionsbegrebet i praksis

Med inklusionsbegrebets indtog lægges der op til en ny tilgang til elever med 'specielle behov', specialpædagogikken samt skolen som organisation og dens indhold. Susan Tetler (2008) beskriver denne udvikling som et opgør med den traditionelle opsplnitning mellem en almenpædagogik og en specialpædagogik, hvor der i den inkluderende skole er tale om en pædagogik, der vedrører og skal varetage alle elever – også dem med 'specielle behov' (p. 36). Målet er, at elever med særlige behov bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse og har mulighed for at deltage i den almindelige undervisning i stedet for at gå i specialundervisning (Egelund, 2006, p. 5). Inklusion indebærer hensigten, at fokus forskydes fra individorienterede forklaringer om børns særlige behov til mere relationelle forklaringer. Således bliver det

muligt at søge løsninger, der knytter an til den måde, den aktuelle undervisning foregår på, og på hvorledes denne kan organiseres, så den tilgodeser mangfoldigheden af elever (Tetler, 2008, p. 36). Undervisningen baseres på antagelser om børns læring, der indebærer, at børn har forskellige tilgange til læring, samt at børn har forskellige måder at udtrykke det, de har lært, på (ibid.). Der lægges i praksis op til undervisningsdifferentiering, hvilket Tetler (2011) definerer som ”*en undervisning, der både i tid, rum, organisation, metode og indhold tilrettelægges ud fra den enkelte elev forudsætninger, potentialer, interesser og behov samt ud fra en hensigt om, at udvikle det samlede læringsfællesskab*” (p. 25f).

2.2.4.1 Klasseledelse

Med kravet om inkluderende læringsmiljø og brug af undervisningsdifferentieringsprincippet sker der en ændring af skolens organisatoriske og indholdsmæssige fokus. Organisatorisk skal læreren skabe et læringsmiljø, hvor der tages hensyn til hver enkelt elevs behov og læringsstil. For at opnå dette er lærerens evne til at lede klassen kommet i fokus. Klasseledelse kommer fra den engelske term *classroom management*, og kan beskrives som et system, hvor læreren leder arbejdet i klassen, hvorefter eleverne kan overtage ansvaret for egen læring. (Egelund, 2006, pp. 20-24). Klasseledelsesmetoden sigter herved mod at skabe klarere strukturer i klassen med henblik på at skabe et miljø, der er lærings- og undervisningsvenligt. Her er faktorer som ro og orden især blevet fremhævet som væsentlige for et sådan miljø (Szulevicz, 2012, p. 63). Klasseledelsesprincippet er således i høj grad kommet til at handle om, hvordan læreren gennem ledelse af eleverne kan arbejde med regler for arbejde og adfærd, der er præget af ro og orden (Krejsler & Moos, 2008, p. 20). Der kan her tales om en form for regelledelse, hvor adfærdsregler formuleres eksplicit ved undervisningens start og gradvist overlades til eleverne selv at opstille og opretholde (Nordenbo, 2008, p. 139).

Undervisningsdifferentieringsprincippet lægger op til en undervisning, hvor der tages hensyn til den enkelte elevs behov og tilgang til læring, og hvis princippet virker, kan der være tale om et inkluderende læringsmiljø. Princippet kan dog virke uklart i forhold til, hvordan det skal implementeres i praksis. Her er klasseledelse en metode, der fremhæves som brugbar til at efterleve princippet. Yderligere er flere andre metoder blevet udviklet til at imødegå undervisningsdifferentierings- og inklusionskravet. Der kan tales om en række pædagogiske koncepter, der alle har til for-

mål at hjælpe læreren med at skabe et inkluderende læringsmiljø, så elever med 'specielle behov' kan bevare tilhørsforholdet til den almindelige klasse i stedet for at gå i specialundervisning. To andre af sådanne koncepter er Alenkærs (2009b) KASA koncept og LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009)². Disse to redegøres for nedenfor.

2.2.4.2 KASA

KASA står for Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejdsmiljø. Konceptet er baseret på anvendelse af forskellige klasseledelsesprincipper, støttesystemer som fx AKT-medarbejdere samt forældresamarbejde (Alenkær, 2009b, p. 215). I KASA-konceptet er det eleverne selv, der formulerer og udvikler de spilleregler, der gælder i skolen. Disse regler formidles videre til alle involverede lærere, skolens ledelse og forældrene. Dertil etableres der et effektivt støttesystem, som kan hjælpe eleverne med at overholde reglerne. Dette kan eksempelvis være AKT-medarbejdere, der støtter og hjælper de elever, der har svært ved at overholde reglerne. Målet med KASA-metoden er at regelovertrædelser og forstyrrelser i undervisningen minimeres eller helt udebliver (ibid.). Dette er plan A som udføres gennem effektiv adfærdsledelse, hvor læreren ved brug af aftalte spilleregler hjælper eleverne med at afstemme og målrette deres adfærd i undervisningen (Alenkær, 2008c, p. 50). Hvis reglerne ikke overholdes (hvilket er uundgåeligt) forefindes der en plan B, hvilket indebærer et konsekvenssystem. Konsekvenssystemet består blandt andet af en såkaldt adfærdsprotokol, hvor 'forstyrrelser' noteres ned, og hvor AKT-medarbejder og skolens ledelse inddrages, når dette er påkrævet (Alenkær, 2009b, p. 215).

Alenkær (2009b) betegner i hans koncept konsekvenssystemet som inkluderende. Dette gør han ud fra tre grunde. For det første, da konsekvenserne ikke er tilfældige og personafhængige, som individuelle lærere anvender uafhængigt af hinanden. Konsekvenserne sker ud fra, at der er forekommet en overtrædelse af de regler, som alle – både lærere og elever – har kendskab til. Således er konsekvensen den samme uanset hvilken lærer, der ser overtrædelsen, uanset hvilken elev, der begår

² I dette speciale vil der, grundet begrænsning af projektets omfang, blive redegjort for to pædagogiske koncepter, der har til formål at fremme inklusion: KASA (Alenkær, 2009b) og LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009) Af andre lignende inklusionskoncepter kan nævnes Familieklassen, PALS, PLUS og ICDP.

overtrædelsen, og uanset hvilken situation regelovertrædelsen finder sted i (p. 213f). Der er således et system i konsekvenserne. For det andet er konsekvenssystemet inkluderende, da det er kendetegnet ved en høj grad af professionel håndtering. Konsekvensen består ikke af skideballe og skældud, der mere handler om en magtdemonstration. Den handler derimod om læring dvs. at finde ud af, hvordan det undgås at lignende regelovertrædelse sker igen. Således skal læreren ved en overtrædelse henviser til den overtrådte regel og derefter iværksætte den aftalte konsekvens, som eleven i forvejen godt kender. For det tredje er der tale om et inkluderende konsekvenssystem, da hensigten med konsekvenserne er inkluderende modsat ekskluderende. En ekskluderende konsekvens ville eksempelvis være, at sende eleven uden for døren (ibid.). Samme handling kan ifølge Alenkær (2009b) også bruges med en inkluderende hensigt ved at have den bagtanke, at eleven i sit ophold uden for fællesskabet lærer noget om, hvordan vedkommende skal opføre sig, når hun/han kommer tilbage i klassen. Målet er således ikke at sende eleven væk, men at sikre dens tilbagekomst, hvorved handlingen har en inkluderende hensigt (ibid.).

2.2.4.3 LP-modellen

Et andet koncept, der ligeledes beskrives som havende et inkluderende hensigt er LP-modellen, hvilken har særlig fokus på elever med lærings- og adfærdsproblemer (Egelund, 2009, p. 66). LP-modellen bygger ifølge Thomas Nordahl og Niels Egelund (2009) på den viden, der findes om sammenhængen mellem undervisningen i skolen og elevernes læring og udvikling. Her viser forskning, at adfærds- og læringsproblemer hænger sammen med og bliver forklaret ved en række faktorer i og omkring de situationer, hvor problemerne forekommer. Disse faktorer kan knyttes til elevernes trivsel, relationer mellem jævnaldrende, forhold mellem lærer og elev, undervisningen og klasseledelsen. Nordahl og Egelund (2009) skriver herom, at *”problemerne i forbindelse med skolefaglig læring og adfærdsproblematik fremstår som et komplekst fænomen, idet en række faktorer i omgivelserne bidrager til at etablere og opretholde de udfordringer, som eleverne har i skolen”* (Nordahl & Egelund, 2009, p. 10). Den pædagogiske udfordring er således, at det ikke vides, hvilke faktorer, der er virksomme i det enkelte tilfælde eller i bestemte pædagogiske situationer, og derfor kan elevernes problemer ikke mødes med én bestemt strategi i skolen. For at finde ud af, hvad der kan virke i den enkelte klasse eller skole, er det nødvendigt at analysere situationerne, hvor den problematiske adfærd forekommer (ibid., p. 10).

LP- modellen er udviklet på baggrund af dette behov og er således et analyseredskab til brug i de situationer, hvor uhensigtsmæssig adfærd ses.

LP-modellen anvendes af lærere for at finde frem til de mest hensigtsmæssige pædagogiske tiltag på de pædagogiske udfordringer, der findes i skolen. Formålet er at få en eksplicit forståelse for de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen. Fokus er rettet mod konkrete situationer, hvor læreren i sin analyse også medtager sig selv og sin egen undervisning. Analysen skal ende ud i en række tiltag og strategier, der bidrager til at udfordringerne bliver mindre og elevernes læringsudbytte større (Nordahl & Egelund, 2009, p. 11f). Modellen skal ikke ses som en pædagogisk metode, der anvendes direkte i undervisningen, men mere som en pædagogisk holdning. Denne pædagogiske holdning indebærer et kollegialt samarbejde, hvor der reflekteres over praksis, således at der kan gennemføres en undervisning, som er mest hensigtsmæssig for eleverne (ibid.).

2.2.5 Sammenfatning: inklusion i et spændingsfelt

Inklusionsbegrebet kan føres tilbage til Salamanca-erklæringen, hvis budskab er, at man skal respektere børns forskellighed som en naturlig og værdifuld ressource, og at alle skal have lige uddannelsesmuligheder (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 160; UVM, 2012b). I erklæringen kan inklusionsbegrebet ses ud fra fire diskurser; en politisk, en etisk, en økonomisk og en pragmatisk. Uanset hvilket af de fire perspektiver man ser ud fra, vil inklusion fremstå som det korrekte svar (Dyson, 1999). Inklusionsbegrebet virker hermed diffust, da det kan defineres forskelligt afhængigt af, hvilket perspektiv man tager (Holmgaard, 2004). Dette viser sig også i, at inklusion ofte sidestilles med begrebet rummelighed, hvilket ifølge Alenkær (2009a) henviser til to vidt forskellige tilgange til og forståelser af mennesket og organisationer. Ainscow et al.(2006) har gennem deres mangeårige forskning om inklusion fundet frem til seks måder, hvorpå inklusion kan beskrives (p. 15). Selv definerer de inklusion som en som en tilgang til uddannelse, der omfatter bestemte værdier, hvilke vedrører retfærdighed, deltagelse, medfølelse, respekt for mangfoldighed, bæredygtighed og berettigelse (ibid., p. 5, p. 23).

Inklusion kan ses som værende i et spændingsfelt mellem individ og kollektiv samt mellem ideal verden og virkelig verden. I dette spændingsfelt kan de fire diskurser placeres, og spændingsfeltet viser, hvorledes der kan være stor forskel mellem

inklusionsbegrebets oprindelige ideologi (ideal verden) og hvorledes begrebet bliver anvendt i praksis (virkelige verden). I dette spændingsfelt bliver skolens udmøntning af inklusion udfordret af målkonflikter og dilemmaer mellem blandt andet på den ene side at skulle imødekomme den enkelte elevs behov, og på den anden side at skulle tage hensyn til fællesskabet (Tetler, 2008, p. 43). Inklusionsbegrebets indtog har ført til et krav om undervisningsdifferentiering, hvor læreren skal skabe et læringsmiljø, der imødekommer hver elevs særegne læringsstil. Til at skabe et sådant læringsmiljø bliver ledelse af klassen relevant og der er således tale om et system, hvor læreren leder eleverne (Egelund, 2006). Hvordan inklusion kan udvikles findes der flere forslag til, hvor pædagogiske koncepter som KASA (Alenkær, 2009b) og LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009) kan nævnes.

Næste del af specialet er analysen. I denne analyseres inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur med fokus på bevægelsernes iboende menneskesyn. Dette sættes i relation til pædagogiske psykologiske teorier, som bygger på samme menneskesyn, med fokus på disse teories forståelse af viden og læring.

3 Analyse: menneskesyn og pædagogiske idealer og værdier

Den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsbevægelsen, kan ses som to uddannelsesmæssige bevægelser, der gør sig gældende i folkeskolen anno 2012. Som nævnt i indledningen synes de to bevægelser på mange punkter at være modsætningsfulde og gennem den forhenværende præsentation af de to bevægelser ses det, at de indebærer forskellige pædagogiske praksisser. Disse pædagogiske praksisser kan forstås som byggende på bestemte pædagogiske idealer og værdier - på bestemte menneskesyn (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 10). Menneskesynet kan ses som et billede på, hvilke grundlæggende antagelser om menneskets væren, adfærd, bevidsthed, erkendelse og relationer til andre, der er normativt på et givet tidspunkt. Sådanne forskellige antagelser om det enkelte menneske kan således ses som indskrevet i bestemte pædagogiske praksisformer og idealer. Dette har virkning på lærerens pædagogiske aktiviteter og vurderinger, og således betydning for, hvordan børns opførsel, adfærd, præstation og øvrig aktivitet bliver bedømt som værende 'passende' eller ej (Øland, 2011, p. 444f).

Formålet med specialets analyse er at finde frem til hvilke menneskesyn, der findes i henholdsvis den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsbevægelsen og dertil koble disse menneskesyn til samstemmende pædagogiske psykologiske teorier med henblik på deres forståelse af viden og læring. Det er hensigten, at der gennem analysen kan skabes en bredere og dybere viden om forholdet mellem de to uddannelsesmæssige bevægelser – hvor der findes modstillinger, og hvor de kan kombineres. Analysen fungerer således som et væsentligt led i besvarelsen af specialets problemformulering om, hvordan inklusion kan forstås under en neoliberalistisk skolekultur.

Det skal pointeres, at følgende analyse stiller inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur overfor hinanden, og fremstillingen af bevægelserne i forhold til deres menneskesyn og relaterede pædagogiske psykologiske teorier, kan virke som snævert eller forenklet opstillet. Formålet med analysen er dog at belyse, hvor og hvordan bevægelserne kan ses som modstillinger eller kan kombineres, og derfor synes det brugbart at benytte en analyse, hvor der fokuseres på paradigmatisk forskelle (jf.1.2.1). Folkeskolen må betragtes som et ret broget felt i forhold til pæda-

gogiske psykologiske teorier, der præger dens pædagogiske praksisser. De teorier, der fokuseres på i denne analyse, er vurderet som de mest markante i forhold til de to uddannelsesmæssige bevægelser, som er i fokus i dette speciale. Af andre pædagogiske psykologiske teorier, der ikke fokuseres på i denne analyse er eksempelvis teorier indenfor det kognitive paradigme, hvilke også kan siges at præge folkeskolen og dens pædagogiske praksisser (Eg: Howard Gardner (1997) og hans teori om multiple intelligenser).

Analysen er i to dele. I første del analyseres den neoliberalistiske skolekultur og dens iboende menneskesyn og dertil præsenteres samstemmende pædagogiske psykologiske teorier, med fokus på deres forståelse af viden og læring. Inklusionsbevægelsen analyseres i anden del på lige vis, bortset fra, at der her tages udgangspunkt i det krydsfelt inklusionsbegrebet befinder sig i. Denne analyse er således delt op i to dele, hvor der først ses på inklusionsbevægelsen fra et ideologisk synspunkt (idealverden) og dernæst fra et pragmatisk synspunkt (virkelig verden). Dertil inddrages akser mellem individ og kollektiv også i analysen (jf.2.2.3.1, figur 2).

3.1 Den neoliberalistiske skolekultur

3.1.1 Menneskesyn

Den neoliberalistiske skolekultur er i høj grad karakteriseret af den markedsgørelse skolen sammen med andre offentlige områder har gennemgået. Et væsentligt begreb, der præger denne skolekultur er markedskonkurrence, hvor skolerne skal konkurrere om at kunne tilbyde den bedste uddannelse (Hermann, 2007, p. 153; Pedersen, 2011, p. 188f). Dette viser sig som før nævnt i den 'benchmarking', der er sket gennem den sidste tid, hvor resultater for diverse test taget af eleverne bliver offentliggjort (jf. Lyotard, 1979/1996). Denne offentliggørelse gør det muligt for elever og forældre at sikre, at skolen lever op til de fastlagte kriterier for kvalitet og standard. Dette harmonerer i høj grad med den beskrivelse Pedersen (2011) laver af neoliberalismens menneskesyn, hvor markedskonkurrencen er central: "*en tro på, at mennesket er et rationelt væsen, som er underlagt behov og interesser, og som først er frit, hvis det kan gøre disse behov og interesser gældende i markedskonkurrence*" (p. 23).

Neoliberalismen ser mennesket som et rationelt væsen. Denne forståelse af mennesket kan føres tilbage til oplysningstiden, hvor den menneskelige fornuft blev

hædret og hvor flere teorier om det rationelle og frie individ blev formuleret. I forståelsen af det liberale individ medfølger, at mennesket tilkendes visse rettigheder, her blandt andet retten til at søge sin egen lykke (Henriksen, 2009, p. 135). Hvad der indebærer menneskets egen lykke er der forskellige bud på inden for de liberalistiske filosofier. I den neoliberale bliver lykken og friheden skabt ved, at mennesket gør sine behov og interesser gældende i markedskonkurrence (Pedersen, 2011, p. 23; Harvey, 2007, p. 2). Den værdidom, der ligger i det neoliberale menneskesyn omfatter altså et rationelt individ, der handlekraftigt og selvstændigt kan gøre sine behov og interesser gældende. Dette sker gennem markedskonkurrencen, hvor individet kan virkeliggøre sig selv og sine interesser. Som før nævnt kan viden ses som en væsentlig vare i den globale markedskonkurrence (jf. Lyotard, 1979/1996) og det er således individets viden, som vedkommende kan sælge og konkurrere med. Viden og kompetencer ses derved som en privat ejendom, der hyldes og som er altafgørende for, at individet kan blive frit og lykkeligt (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 14).

3.1.2 Pædagogisk psykologi: viden og læring

Med ovennævnte syn på mennesket medfølger en forståelse af pædagogik som en vare og et produkt. Det neoliberale individ kan ikke ses som udsprunget af en pædagogisk overbevisning som sådan, men nærmere af den førnævnte stigende markedsførelse af det civile samfund (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 14). Denne markedsførelse samt den globale konkurrence kan ses som nogle væsentlige udfordringer i samtiden og her kan pædagogiske psykologiske teorier ses som et forsøg på at besvare disse udfordringer (Laursen, 2011, p. 362).

Det er som sagt viden, der er den dominerende vare i den globale markedskonkurrence, og uddannelsespolitisk ses der aktuelt et stort fokus på øget faglighed i skolen (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 14f; jf. 2.1.2.2). Ifølge folkeskolens formål skal folkeskolen ”[...]give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse[...]” (Folkeskoleloven, 2006). Det er altså kundskaber, færdigheder og faglighed der er i centrum. Her bliver pædagogiske psykologiske teorier væsentlige i forhold til, hvordan kundskaber og færdigheder *gives* til eleverne, samt hvordan disse måles og evalueres. Erkendelsesteoretisk ligger der i formuleringen om, at *give* elever kundskaber og færdigheder en forståelse af eleven (subjektet) i erkendelsesprocessen som en relativ passiv modtager af en viden/kundskaber og fær-

digheder/faglighed, der kommer fra omverdenen (objektet). Inden for denne erkendelsesteoretiske tilgang ses mennesket som en ubeskreven tavle (tabula rasa), der ikke har nogen 'medfødte' ideer. Denne empiristiske erkendelsesteori findes inden for den pædagogiske psykologi i traditioner, der bygger på et empirisk og positivistisk vidensideal. Her ses viden som gyldig så vidt den kan bekræftes gennem iagttagelser, der 'svarer' til den påståede viden (Rønn, 2006, pp. 85-87). Dette vidensideal har haft stor modvind siden slutningen af 1960'erne, men har ifølge Egelund (2009) haft en opblomstring i takt med neoliberale ideer. Egelund (2009) beskriver med denne nye opblomstring en neopositivistisk tilgang til den pædagogiske psykologi, hvilken præsenteres nedenfor.

3.1.2.1 Neopositivistisk pædagogisk psykologi

Egelund (2009) sætter den neopositivistiske pædagogiske psykologi i relation til neoliberale ideer. De neopositivistiske og neoliberale tendenser kan blandt andet ses i den teknokratisering, der præger det nutidige samfund, hvor der er stor fokus på effektivisering. Her kan den førnævnte NPM- tankegang ses som et eksempel på dette. Dertil kan PISA testene, bindende mål, nationale test og elevplaner i folkeskolen ses som værende en del af effektiviseringsfokusset og af neopositivistisk karakter (p.58f, p. 76). Disse pædagogiske metoder måler elevernes læring på en måde, som gør resultaterne sammenlignelige gennem numeriske termer. Resultaterne fra testene bruges som evaluering af, om eleven har opnået de fastlagte mål, og dertil om skolen lever op til standarden. Testene, der skal måle elevernes læring og viden er standardiserede og evidensbaserede efter empiristiske krav, og testresultaterne ses som et objektivt udsagn om den enkelte elevs faglige standpunkt (Holm, 2008, p. 254).

De kundskaber og færdigheder, som eleverne skal gives, forstås som målbare gennem test, hvilket medfører en efterspørgsel af evidensbaserede metoder, der bedst fremmer gode testresultater (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011, p. 11). Det handler således om at finde 'best practice', den mest effektive teknik (metode, proces, aktivitet, eller belønning) til at levere et bestemt output eller resultat med færrest problemer (Dohn, 2011, p. 163). Denne efterspørgsel efter 'hvad, der virker' indebærer en ret kausal tænkning, hvor det antages, at hvis en bestemt metode giver det ønskede resultat, må denne metode ses som virksom (med mindre forandringen/læringen også sker uden brug af metoden). Dette kausale forhold kan illustreres med formlen: læring₀ – metode(årsag) – læring₁ (Rømer, 2010, p. 42).

Til at finde frem til, hvad der er den mest effektive teknik fremsætter Egelund (2009) den førnævnte evidensbaserede LP-model (jf. 2.2.4.3), som læreren kan benytte ved lærings- og adfærdsproblematikker. Gennem en analyse af problemsituationer, skal læreren finde frem til tiltag og strategier (effektiv teknik), der skal medvirke til, at læreren ikke længere oplever problemsituationer, hvori der er stor afstand imellem, hvordan han/hun ønsker det skal være, og hvordan det faktisk er (p. 66f).

Egelund (2009) inddrager begreber fra den adfærdsorienterede pædagogiske psykologi (behaviorismen) i sin beskrivelse af en neopositivistisk pædagogisk psykologi (p. 73f). De to traditioner har flere fællestræk, idet de begge bygger på et positivistisk og empiristisk vidensideal. Traditionerne deler således et erkendelsesteoretisk standpunkt, hvor eleven ses som en relativ passiv modtager af en viden, der kommer fra omverdenen (Rønn, 2006, pp. 85-87). Dette medfører en forståelse af læreprocessen som en, der bestemmes af ydre forhold. Dertil lægger begge traditioner vægt på ydre, målbare resultater af læringen, da disse ses som den mest gyldige viden om elevens faglige standpunkt (Nabe-Nielsen, 2011, p. 555). Nedenfor præsenteres væsentlige aspekter af den adfærdsorienterede pædagogiske psykologiske tilgang og dens forståelse af læreprocessen.

3.1.2.2 Adfærdsorienteret pædagogisk psykologi

Den adfærdsorienterede pædagogiske psykologiske tradition tager udgangspunkt i teorien om betinget læring, hvor det kan formuleres, hvilke bestemte betingelser der skal være opfyldt, for at en ønsket adfærd kan finde sted (Skinner, 1978, p. 154). Traditionen bygger på en antagelse om, at mennesket har basale behov, som skal dækkes for at overleve, og den adfærd, der tilgodeser dette behov, vil blive lært (Nabe-Nielsen, 2011, p. 554). I pædagogiske sammenhænge kan denne antagelse overføres til, at et væsentligt behov i pædagogisk henseende er at kunne præstere noget, som er anerkendt af andre (ibid.). Anerkendelse for en præstation ses således som et middel til at motivere eleven til videre læring (Skinner, 1978, p. 154f). Anerkendelsen fremstår herved som en belønning, der kan benyttes til at fremme en ønsket adfærd, hvilket i skolehenseende er, at eleven lærer mere og opfører sig på en passende måde. Med det rette belønnings-/anerkendelsessystem kan eleven ud fra denne teori i princippet lære hvad som helst. Dertil kan straffe/konsekvenser/misbilligelse benyttes til at hæmme en uønsket adfærd. Sådanne straffe kan bestå af fx fratagelse af goder eller udelukkelse af aktiviteter (ibid.).

Med fokus på adfærd fremsætter traditionen læringsprocessen som central frem for læringsindholdet (Nabe-Nielsen, 2011, p. 554). Således er det væsentlige i skolen, at læreren finder frem til det belønnings/konsekvenssystem, der virker mest fremmende for den enkelte elevs læring. Det gælder således ligesom i den neopositivistiske pædagogiske psykologi om at finde den mest virksomme metode og her ses ligeledes den kausale forståelse af læring, der kan illustreres med formlen: læring 0 – metode(årsag) – læring1 (Rømer, 2010, p. 42). Brugen af belønningssystemer som en virksom læringsmetode ses i skolen især med de såkaldte smiley-ordninger, hvor barnet får en smiley som belønning for god adfærd/læring.

Opsummerende indebærer det neoliberale menneskesyn et syn på viden/faglighed som en individuel målbar ejendom, der kan sælges og konkurreres med i den globale markedskonkurrence (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 14f; Pedersen, 2011, p. 23). Dette menneskesyn kan relateres til de adfældsorienterede tilgange til pædagogisk psykologi, her i blandt Egelunds (2009) beskrivelse af en neopositivistisk pædagogisk psykologi. Denne harmonerer i høj grad med neoliberale ideer om en ønsket effektivisering af skoler gennem en stærkere evalueringskultur, hvilket indebærer flere test. Disse testresultater ses som et objektive udsagn om den enkelte elevs faglige standpunkt (Holm, 2008, p. 254) og indebærer således en individ- og præstationsorienteret tilgang til eleverne. Lærerens opgave i skolen er at finde frem til den mest effektive metode til at nå de resultater (Dohn, 2011, p. 163), som de fastlagte bindende mål foreskriver. Herved får læreprocessen en meget teknisk karakter og indebærer en kausal forståelse af læring (jf. betinget læringsteori).

3.2 Inklusionsbevægelsen

Som nævnt er denne analyse med udgangspunkt i inklusionsspændingsfeltet delt op i to dele, hvor der først ses på inklusionsbevægelsen fra et ideologisk synspunkt (idealverden) og dernæst fra et pragmatisk synspunkt (virkelig verden). Dertil inddrages akser mellem individ og kollektiv også i analysen (jf. 2.2.3.1, figur 2). Det skal dog nævnes, at de fire poler, som inklusion spænder sig ud imellem, må ses som gensidige af hinanden og uden skarpe grænseopdelinger. Den opdeling, der foretages ved brug af polerne i denne analyse, kan således ses som en simplificeret afgrænsning, der dog synes nødvendig af formidlingsmæssige grunde.

3.2.1 Menneskesyn – den oprindelige ideologi bag inklusion

Inklusionsbevægelsens menneskesyn analyseres i forhold til den oprindelige ideologi bag inklusion. Denne kan sættes i relation til polen 'idealverden' i spændingsfeltet, hvori den etiske - og politiske diskurs befinder sig. I disse to diskurser kan der som nævnt skabes en enighed om, hvad inklusion drejer sig om: marginaliserede elever, der skal tilbydes uddannelse på lige fod med andre elever (Holmgaard, 2004, p. 155). Dette kan betragtes som den oprindelige ideologi bag inklusion, hvilket bygger på et bestemt menneskesyn.

Selvom Salamanca-erklæringen primært må ses som et politisk statement kan den oprindelige inklusionsideologi, dens menneskesyn og idealer for pædagogisk praksis ses i den. I erklæringen lyder det at, "*alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau, samt ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov*" (Salamanca Erklæringen, 1994, p. 2). I disse to udtalelser ligger der nogle væsentlige aspekter i forhold til forståelsen af mennesket. Et er, at alle har en grundlæggende ret til uddannelse. Dette kan føres tilbage til den liberalistiske filosofi, der som før nævnt tilkender det rationelle, frie og lige menneske visse rettigheder (Henriksen, 2009, p. 135). Dertil bliver mennesket (barnet) set som unikt og som i besiddelse af særegne egenskaber, interesser, evner og (lærings)behov. Denne forståelse af mennesket ses inden for det humanistiske menneskesyn, hvor menneskets *personlige* erkendelse og forestillingen om det naturlige er i centrum (Laursen, 2011, p. 596). Disse to udtalelser fra Salamanca-erklæringen synes meget individorienterede og kan siges at vægte individ-polen i inklusionsspændingsfeltet (jf.2.2.3.1, figur 2).

I den oprindelige inklusionsideologi ses der dog også et fokus på trykke fællesskaber, på at bekæmpe diskrimination samt at bygge det inklusive samfund (Salamanca Erklæringen, 1994, p. 3). Der ses således et demokratisk perspektiv i inklusionsideologien. Det er her fællesskabet, der er i fokus, og dette perspektiv nærmer sig kollektiv-polen i inklusionsspændingsfeltet. Forestillingen om fællesskabet bærer i høj grad også præg af det humanistiske menneskesyn, idet de inklusive skoler ses som "*træningscentre for et menneske-centreret samfund, der respekterer alle menneskers særlige karakteristika og værdighed*" (Salamanca Erklæringen, 1994, p. 5) (min overstregning). Det humanistiske menneskesyn indebærer en forståelse af, at hvert

enkelt menneske skal ses som i besiddelse af særlige, unikke karakteristika, hvilke skal værdsættes. I denne værdidom tillægges det enkelte individ sin egen udviklingshorisont, der ikke kan og ikke skal forceres. Denne forståelse kan føres tilbage til filosofen Rousseaus betoning af det naturlige i barnet, hvilket han pointerede skulle danne grundlag for opdragelsen (Øland, 2011, p. 457). I den oprindelige inklusionsideologis ret Rousseaus-inspirerede menneskesyn medfølger herved en opfattelse af, at barnet skal være både udgangspunkt og mål for opdragelsen. Med en sådan forståelse kommer fællesskabet og demokratiet (kollektiv-polen) i inklusionsideologien nærmere til at fremstå som et middel til, at den enkelte elev kan udvikle sin egen unikke personlighed, end som et mål i sig selv (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 11f). Således synes den oprindelige inklusionsideologi generelt at vægte individ-polen mest.

3.2.2 Pædagogisk psykologi: viden og læring

Erkendelsesteoretisk indenfor den humanistiske tilgang tilkendes eleven (subjektet) i erkendelsesprocessen stor betydning, hvor omverdenen (objektet) tilkendes mindre betydning (Juil, 2011, p. 595). Mennesket forstås som 'fyldt' modsat forståelsen af mennesket som en uskreven tavle (empiristisk og positivistisk), og det er således det 'hele' menneske, hvis indre og ydre hænger sammen, der betones. Dette menneskesyn og erkendelsesteoretiske standpunkt medfører en pædagogisk praksis, hvor det enkelte barns behov imødegås og læreren skal have psykologisk indsigt i og følsomhed over for barnets liv og væren (Øland, 2011, p. 451). Jensen og Brinkmann (2011) beskriver dette pædagogiske forhold, som et *"mellem den myndige voksne og det umyndige barn, hvor den voksne til stadighed skal trække sig så meget tilbage som muligt for netop at lade barnet udvikle sig ved hjælp af egne initiativer"* (p. 11). Indenfor de pædagogiske psykologiske traditioner findes det humanistiske menneskesyn blandt andet i den humanistiske pædagogiske psykologi. Denne sætter Søren Pjengaard (2009) i relation til eksistenspsykologien, idet begge retninger ser mennesket som unikt, og hvor skolen således ses som et sted, hvor unikke menneskelige egenskaber, forestillinger og værdier trækkes frem og tillægges betydning og mening (p. 91). Væsentlige aspekter af humanistisk og eksistentiel pædagogisk psykologi beskrives kort nedenfor.

3.2.2.1 *Humanistisk og eksistentiel pædagogisk psykologi*

Selvom subjektet i den humanistiske traditions erkendelsesproces tilskrives stor betydning og omverdenen mindre (Juil, 2011, p. 595), har omverdenen dog en væsentlig plads indenfor eksistenspsykologien. Denne væsentlige plads kan beskrives ud fra Martin Bubers (1923/1997) eksistensfilosofiske jeg-du forhold. Dette forhold ses som et grundlæggende mellemmenneskeligt forhold, der er karakteriseret af støtte og opmærksomhed (p. 26f). Jeg-du forholdet er modsat et jeg-det forhold, hvor den anden ses som en udskiftelig person, der ikke tilskrives unikke karaktertræk (ibid., p. 46f). Dette møde mellem et jeg og et du ses inden for den eksistentielle retning som forudsætningen for læring, idet læreren skal møde eleven som et du for at kunne forstå elevens handlinger (Pjengaard, 2009, p. 106). At læreren kan forstå elevens handlinger ses som væsentligt indenfor den humanistiske og eksistentielle pædagogiske psykologiske tilgang, da læring forstås som barnets egen meningssøgende aktivitet, og således skal elevens handlinger være udgangspunktet for undervisningen (ibid.). Denne søgning efter mening som læreprocessen tilskrives kan relateres til den humanistiske psykolog Abraham Maslows teori om den menneskelige behovspyramide, hvor individet tilskrives grundlæggende medfødte behov, fx vækstbehov, sociale behov og selvrealiseringsbehov (ibid., p. 104; Øland, 2011, p. 456). Her kan selvrealiseringsbehovet i relation til læreprocessen ses som et behov for at udfolde nogle medfødte evner og udfordre egen kreativitet. Læringen tilskrives indenfor den humanistiske - og eksistentielle tilgang således æstetisk relevans, hvori målet er at udvikle hele mennesker, som er i balance med sig selv (Pjengaard, 2009, p. 104).

Opsummerende kan det oprindelige ideologiske grundlag bag inklusionsbevægelsen sættes i relation til et humanistisk menneskesyn og pædagogiske forståelser, der hviler på humanistisk og eksistentiel psykologi. Inden for disse tilgange værdsættes det enkelte menneske som noget unikt, hvilket skal danne grundlag for den pædagogiske praksis. Læringsprocessen fremstår som en meget subjektiv og indrestyret proces, hvor eksistenspsykologien dog giver relationen mellem elev og lærer en vis betydning, da læringen er afhængig af, at læreren anerkender og ser barnet som et unikt individ (Pjengaard, 2009, p. 93).

De værdier og pædagogiske idealer, der her er blevet fundet frem og beskrevet med udgangspunkt i Salamanca-erklæringen, kan ses som hørende under polen for 'idealverden' i inklusionsspændingsfeltet og har stærke individualiserende træk, da

den vægter individ-polen. Næste del af analysen sætter fokus på den pragmatiske pol i inklusionsspændingsfeltet (jf. 2.2.3.1, figur 2).

3.3 Inklusion i pragmatisk henseende

Inklusion set i et pragmatisk henseende henviser i forhold til inklusionsspændingsfeltet til polen 'virkelig verden'. Denne pol hører de pragmatiske og økonomiske diskurser til, hvilke begge ser på inklusion ud fra effektivitetsperspektiv (Tetler, 2008, p. 40). Til at se nærmere på denne pol af inklusionsbegrebet tages der udgangspunkt i den definition inklusionsbegrebet gives af Ainscow et al. (2006) og Farell (2004), der har fokus på, hvorledes inklusion kan implementeres og forstås i praksis. Dertil inddrages de pædagogiske koncepter KASA (Alenkær, 2009b) og LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009), hvilke begge beskrives som medvirkende til udvikling af en inklusiv skole. Det ses gennem kommende analyse, hvorledes den mere pragmatiske side af inklusion synes at bygge på andre pædagogiske værdier og idealer end den oprindelige inklusionsideologi synes at bygge på.

3.3.1 Inklusion: betoning af eleven som deltager i fællesskabet

Ainscow et al. (2006) har som nævnt identificeret seks måder, hvorpå inklusion kan forstås (p. 15), hvilket viser, at inklusionsbegrebet virker som et diffust begreb, når det kommer til at skulle forstå det i praksis. Dog synes flere inklusionsdefinitioner at harmonerer med hinanden i forhold til, at nogle bestemte aspekter pointeres som væsentlige. Her er det relevant at inddrage Farells (2004) fire inklusionsaspekter, hvilke som førnævnt vedrører tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. Et væsentligt aspekt, der er enighed om, at inklusion indebærer, er, at alle elever skal betragtes som berettigede deltagere i det fællesskab, som skolen udgør (Alenkær, 2009a; Ainscow et al, 2006; Farell, 2004). For at dette kan lade sig gøre, kræver det, at hele det fællesskab som udgør skolen dvs. personale, som elever, efterkommer denne forventning. Således kommer inklusion i høj grad til at omhandle hele skolekulturen, hvilket især ses hos Ainscow et al.(2006), som beskriver inklusion som et spørgsmål om uddannelsesmæssige værdier, hvilke skal realiseres gennem en *"ny konstruktion af skolens kultur, politik og læseplaner, så den er i stand til at imødekomme en mangfoldig målgruppe af elever"* (Ainscow, 2009, p. 76).

Betoningen af fællesskabet og af eleven som berettiget deltager i dette, kan relateres til en forståelse af læring, hvor konteksten betragtes som central. En sådan læringsforståelse ses blandt andet inden for kulturhistoriske psykologi. Denne tradition har rødder i en marxistisk tænkning og forstår mennesket og dets udviklingsprocesser som indlejret i et dialektisk forhold mellem individ og samfund. Af væsentlige kulturhistoriske teoretikere kan Lev Vygotsky (1982) nævnes, der med sit begreb om 'zone for nærmeste udvikling' fokuserer på menneskets muligheder og potentialer frem for udelukkende at betragte den enkeltes aktuelle evner her og nu (p. 285f), hvilket de adfældsorienterede pædagogiskpsykologiske traditioner kan siges at gøre (jf. testresultater ses som et objektivt udsagn om elevens faglige standpunkt). Vygotsky (1982) og den kulturhistoriske skole betragter de kontekstuelle aspekter som centrale for læring og uddannelse, hvor læring ses som en interpersonel og dialektisk proces. I læreprocessen ses barnet således som afhængig af en mere vidende eller kompetent person (fx lærer), der kan assistere eller støtte barnet til at nå den nærmeste udviklingszone (pp. 288-290).

Seneste gren af læringsteorier inden for den kulturhistoriske tradition er situeret læringsteori udviklet af Jean Lave og Etienne Wenger (1991). I denne teori er begrebet praksisfællesskab væsentligt, hvilket erkendelsen forstås som knyttet til (pp. 98-100). Klaus Nielsen og Lene Tanggaard (2011) beskriver ud fra teorien, *"at læring, kognition og viden må forstås ud fra individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer, hvor det er analysen af relationerne, der giver indhold til de enkelte elementer og ikke de enkelte elementer, der forklarer relationerne"* (p. 141f). Situeret læringsteori betoner herved læreprocessen som et spørgsmål om, hvordan og hvad subjektet lærer gennem deltagelse og tager således fokus væk fra, hvordan det rette læringsresultat opnås gennem undervisning. Situeret læringsteori betragter herved viden, som noget der ikke kan 'overføres', men som noget, der genereres gennem deltagelse (Lave & Wenger, 1991, p. 34f).

Med vægtningen af skolefællesskabet synes denne definition af inklusion at betone kollektiv-polen i inklusionsspændingsfeltet og har en mindre individualiserende effekt end den humanistisk prægede inklusionsideologi. Denne kulturhistorisk prægede inklusionsforståelses vægtning af det kollektive fællesskab kan modstilles den mere humanistisk prægede beskrivelse af fællesskabet, som synes at ligge i Salamanca-erklæringen. Her fremstår fællesskabet som nævnt nærmere som et middel til, at den enkelte elev kan udvikle sin egen unikke personlighed og ikke som et mål i sig

selv (jf.3.2.1). I den kulturhistoriske forståelse betragtes fællesskabet også som et mål i sig selv, der skal medvirke til at hvert enkelt barn føler sig som en berettiget deltager.

Opsummerende synes de definitioner, der er af inklusion, hvor deltagelse i fællesskabet betones, at kunne relateres til den kulturhistoriske tradition, hvor kontekstuelle og relationelle aspekter ved læring fremhæves. Alenkær (2009a) sætter i sin definition af inklusion ligeledes fokus på oplevelse af fællesskab og aktiv deltagelse (p. 21). Hans tilgang til inklusion kan dog beskrives som ret eklektisk, hvorfor der også er aspekter fra andre pædagogiske psykologiske teorier, hvilket blandt andet ses i hans pædagogiske inklusionskoncept KASA (Alenkær, 2009b). I næste afsnit analyseres Alenkærs pædagogiske koncept KASA sammen med LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009) i forhold til, hvilke pædagogiskpsykologiske idealer og værdier, de synes at bygge på.

3.3.2 Pædagogiske inklusionskoncepter: fokus på adfærd og effektive metoder

Et væsentligt begreb i Alenkærs pædagogiske koncept KASA er adfærdsledelse, der henviser til, at læreren skal hjælpe eleverne med at afstemme og målrette deres adfærd i undervisningen (Alenkær, 2008c, p. 50). Der ses i konceptet således et fokus på elevernes adfærd, der skal administreres af læreren. Dette stemmer i høj grad overens med de pædagogiske idealer og værdier, som findes indenfor den adfærdsorienterede pædagogiske psykologi. De adfærdsorienterede elementer ses også i konceptets plan B, der består af såkaldte konsekvenssystemer, der afvikles gennem en adfærdsprotokol, hvor 'forstyrrelser' eller brudte regler noteres ned (forstyrrelser 'måles') (Alenkær, 2009b, p. 215). Her er en mulig konsekvens af en brudt regel, at eleven sendes uden for døren. Dette bærer stærkt præg af de belønnings- og konsekvenssystemer, der ses inden for den adfærdsorienterede tradition, hvilke kan benyttes af læreren til at finde frem til den rette belønning/anerkendelse (teknik), der medvirker til elevens motivation til videre læring (ønsket resultat) (Skinner, 1978, p. 154f).

Et andet pædagogisk koncept, der ligeledes beskriver sig som at have et inkluderende sigte er LP-modellen (Egelund, 2009, p. 66). Denne model blev også nævnt tidligere i analysen i relation til den neopositivistiske pædagogiske psykologi

(jf.3.1.3). Her blev modellen beskrevet som et middel til at komme frem til en 'best practice' – den mest effektive måde til at opnå et bestemt resultat fra eleven. LP-modellen er udviklet som analyseredskab til brug i situationer, hvor uhensigtsmæssig adfærd ses (Nordahl & Egelund, 2009, p. 10), og den synes således ligesom Alenkærs (2009b) KASA koncept at have et forholdsvis stort fokus på elevers adfærd.

Med fokuset på den enkelte elevs adfærd, der ses som et udsagn om vedkommendes læring, synes to koncepter synes at vægte den individuelle pol i inklusions-spændingsfeltet og har således en individualiserende effekt. Begge koncepter synes at bygge på pædagogiske værdier, der harmonerer med dem, som ses i den neoliberalistiske skolekultur. Når disse koncepter sælger sig på at medvirke til udvikling af en inklusiv skole, ses der en kombination mellem inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur. I koncepterne kommer inklusion dog mest af alt til at fremstå som et spørgsmål om at finde den mest effektive metode, hvor der i høj grad er fokus på adfærdsledelse, hvilket ses som medvirkende til bedre læringsresultater.

3.3.3 Sammenfatning

I analysen af den neoliberalistiske skolekultur beskrives det neoliberale menneskesyn, hvilket indebærer et syn på viden/faglighed som en individuel målbar ejendom, der kan sælges og konkurreres med i den globale markedskonkurrence (Jensen & Brinkmann, 2011, p. 14f; Pedersen, 2011, p. 23). Dette menneskesyn kan relateres til Egelunds (2009) beskrivelse af en neopositivistisk pædagogisk psykologi. Denne harmonerer i høj grad med neoliberale ideer om en ønsket effektivisering af skoler gennem en stærkere evalueringskultur, hvilket indebærer flere test. Tilgangen trækker på den adfærdsoverrettede pædagogiske psykologiske teori om læreprocessen, som får en meget teknisk karakter og indebærer en kausal forståelse af læring (jf. betinget læringsteori).

I analysen af inklusionsbevægelsen indgår de fire poler (ideal verden – virkelig verden, individ – kollektiv), hvis spændingsfelt inklusion befinder sig i (jf. 2.2.3.1, figur 2). Med udgangspunkt i Salamanca-erklæringen kan den oprindelige inklusionsideologi sættes i relation til et humanistisk menneskesyn og pædagogiske forståelser, der hviler på humanistisk og eksistentiel psykologi. Inden for disse tilgange værdsættes det enkelte menneske som noget unikt, hvilket skal danne grundlag for

den pædagogiske praksis, hvorved læreprocessen fremstår som en subjektiv og indrestyret (Pjengaard, 2009, p. 93).

I den pragmatiske side (virkelig verden) af inklusionsbevægelsen ses der to forskellige forståelser af, hvordan inklusion kan udvikles i praksis. Den ene forståelse ses blandt andet hos Ainscow et al. (2006) og Farell (2004), hvor deltagelse i fællesskabet betones. Denne tilgang til inklusion kan relateres til den kulturhistoriske tradition, hvor kontekstuelle og relationelle aspekter ved læring fremhæves (Vygotsky, 1982, Lave & Wenger, 1991). Den anden forståelse ses ved de to pædagogiske koncepter KASA (Alenkær, 2009b) og LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009), der begge synes at fokusere på elevernes adfærd, der gennem forskellige metoder kan tilrettes, så det bedste læringsresultat opnås. De to koncepter synes begge at harmonere med de pædagogiske værdier, der ses i den neoliberalistiske skolekultur, hvor der er fokus på at finde effektive metoder, og hvor eleverne bedømmes ud fra ydre forhold såsom adfærd og målbare præstationer.

Gennem analysen ses det, at den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsbevægelsen bygger på forskellige pædagogiske idealer og forskellige forståelser af læring og viden (se skema side 44). Dertil belyses det, hvorledes der internt i inklusionsbevægelsen kan findes forskellige pædagogiske idealer, der kan relateres til forskellige pædagogiske psykologiske teorier om læreprocessen. Dette kan både ses som et produkt af og et udtryk for det spændingsfelt, som inklusion befinder sig i (jf. 2.2.3.1, figur 2). Således bekræftes det gennem analysen, at inklusion er en ret diffus størrelse, der kan formes, så den passer ind til de idealer og værdier, som de forskellige pædagogiske psykologiske teorier og menneskesyn bygger på.

Herudfra kan det argumenteres at, at inklusion i det pragmatiske henseende i høj grad er underlagt den neoliberale samfundsøkonomiske betingelse, hvor den globale markedskonkurrence er den dominerende faktor. Den økonomiske diskurs, hvor inklusion ses som medvirkende til uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse (Dyson, 1999), har derved en væsentlig betydning for inklusions udmøntning i praksis, hvorved den tilpasses de neoliberale værdier. Dette kan dertil ses som forstærket af finanskrisen, der pointerer behovet for besparelser (gennem effektivitet) i den offentlige sektor. Inklusion kan siges at være blevet koloniseret af neoliberalismen, hvor den bliver til et spørgsmål om at finde den mest effektive metode. Her præsenteres blandt andet brug af adfærdsledelse som en effektiv metode til at fremme inklusion (Alenkær, 2009b).

Næste del af specialet udgør diskussionen. Denne starter ud med yderligere at diskutere, hvad den neoliberalistiske forståelse af inklusion indebærer.

Skema over analysen af henholdsvis inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur.

Bevægelse	<i>Inklusion</i>			<i>Neoliberalistisk skolekultur</i>
	Grundlæggende ideologi (ideal verden-pol)	Pragmatisk (virkelig verden-pol)		
		Inklusion med betoning af elevens deltagelse i fællesskabet	Pædagogiske koncepter, der beskriver sig som inkluderende (KASA, LP-modellen)	
Poler i inklusions- spændingsfeltet	Vægter individ- polen → individualiserende	Vægter kollektiv-polen → mindre individualiserende	Vægter individ-polen → individualiserende	
Menneskesyn	Liberal: Alle har ret til uddannelse Humanistisk: Hvert menneske ses som unik, hvilket skal værdsættes.	Marxistisk/socialistisk præget	Harmonerer med det neoliberale	Neoliberalt: Behov og interesser gøres gældende igennem markeds konkurrence.
Pædagogiske psykologiske teorier	Humanistisk pædagogisk psykologi Eksistentiel pædagogisk psykologi	Den kulturhistoriske tradition Situert læringsteori	Neopositivistisk pædagogisk psykologi Adfærdorienteret pædagogisk psykologi	Neopositivistisk pædagogisk psykologi Adfærdorienteret pædagogisk psykologi
Viden	Skal erkendes	Kulturelt/kontekstuelt betinget	Observerbar og målbar	Observerbar og målbar
Læring	Praktisk og erfaringsbaseret Fra indre, almene og/eller subjektive forhold Tilegnelse, udfoldelse og valg	Deltagelse i praksisfællesskab Relationel proces: fra både ydre og indre forhold	Teknisk og instruktiv Fra ydre og almene forhold Modtages Tilpasning	Teknisk og instruktiv Fra ydre og almene forhold Modtages Tilpasning

4 Diskussion

Specialets diskussion udgøres af 3 dele. Første diskussionsdel arbejder videre ud fra analysens slutninger. Her blev det vist, at inklusion og den neoliberalistiske skolekultur kan sammenkobles, hvor inklusion bliver en del af spørgsmålet om at finde den mest effektive undervisningsmetode, hvor blandt andet brug af adfærdsledelse præsenteres som en effektiv metode (Alenkær, 2009b). I diskussionen tages der udgangspunkt i denne sammenkobling, hvor det forsøges at identificere inklusionsstrømninger, som ses under den neoliberalistiske skolekultur. Hertil inddrages henholdsvis den humanistiske- og eksistentiel psykologiske inklusionsforståelse samt den kulturhistoriske som modspil til de neoliberalistiske inklusionstendenser. Diskussionsdelen starter ud med en diskussion af, hvorledes inklusion som effektiv metode i høj grad kan ses som en del af den ro og orden- diskurs, der er fremtrædende i uddannelsesverdenen. Hvorefter fire andre tendenser diskuteres omhandlende centralisering af undervisningen, ren og funktionalistisk pædagogik, instrumentaliseringen af inklusion og sidst diskuteres det, hvorledes den neoliberalistiske inklusionsforståelse kan kritiseres for at have en stærk tilpasnings- og individorienteret tilgang til eleverne.

Anden del af diskussionen sætter fokus på den sociale inklusion, og hvorledes denne kan udvikles i den neoliberalistiske skolekultur. Den sociale inklusion indebærer at eleven ses som en gyldig deltager i det fællesskab, klassen udgør. Vedkommende er socialt integreret og har med andre ord venner og trives (Alenkær, 2008a, p. 21). Det diskuteres ud fra dette, hvilke sociale relationer, det kan ses som muligt at danne under den neoliberalistiske skolekultur. Dette diskuteres både ud fra lærer-elev forholdet, ud fra relationerne mellem eleverne (elevfællesskabet) og dertil i forhold til elevens relation til sig selv (selvbillede/selvforståelse).

Sidste diskussionsdel har en mere perspektiverende karakter og omhandler, hvorledes inklusion kan ses som en del af en selvrealiseringsdiskurs, samt hvordan denne ligeledes kan sættes i relation til den neoliberalistiske skolekultur. I denne diskussion lægges der derudover med udgangspunkt i Foucaults (1994) magtanalyse et poststrukturalistisk perspektiv på inklusion og den neoliberalistiske skolekultur. Ud fra denne optik diskuteres det, hvordan begge bevægelers pædagogiske praksis-

ser kan ses som individualiserende disciplinerings teknikker af det pædagogiske subjekt.

4.1 Inklusion som effektiv metode

Gennem analysen blev det vist, at inklusion og den neoliberalistiske skolekultur kan sammenkobles, hvor inklusion her bliver et spørgsmål om at finde den mest effektive metode til at få eleverne til opnå gode faglige resultater. I søgningen efter effektive metoder er elevernes adfærd kommet i fokus, og her ses den pædagogiske metode klasseledelse som en måde, hvorpå læreren kan administrere og målrette elevernes adfærd i undervisningen (adfærdsledelse) (Alenkær, 2008c, p. 50). I Alenkærs (2009b) inklusionskoncept KASA, der bygger på klasseledelsesmetoden, bliver lærere og elever enige om nogle spilleregler, som gælder i klassen og som eleverne skal overholde. Hvis ikke findes der et konsekvenssystem, hvor en konsekvens kan være, at eleven sendes uden for døren (pp. 213-215). Selvom eleverne er med til at bestemme reglerne, kan det tvivles, hvor meget de egentlig har at skulle sige. Det er nok de færreste lærere, der vil godtage, at det eksempelvis er tilladt for eleverne at snakke uhæmmet sammen i undervisningen eller lignende. Der ses derimod inden for skoleverdenen en konsensus om, at den ideelle elevadfærd indebærer en rolig og ordentlig opførsel. Ro og orden ses således som væsentlige faktorer for et godt undervisningsmiljø og høje faglige standarder (Szulevicz, 2012, p. 63). Elevadfærd, der skal administreres for på den vis at udvikle inklusion, som det fremvises i Alenkærs KASA koncept, synes således i høj grad at blive et spørgsmål om ro og orden. Line Holst og Klaus H Madsen (2009) undersøgte i deres speciale fra DPU et andet inklusionskoncept udviklet af Alenkær ved navn PLUS, som var blevet implementeret på en skole. PLUS-konceptet har mange fællestræk med KASA, blandt andet bygger de begge på klasseledelsesprincipper. Gennem kvalitative interviews med skolens lærere og pædagoger blev konceptet bekræftet som et adfærdsregulerende system, og Holst og Madsen(2009) konkluderede at, ved brug af dette koncept blev inklusionsudviklingen i høj grad til et spørgsmål om ro og orden. Næste diskussionsafsnit viderebehandler ud fra dette speciales teoretiske perspektiver, hvordan inklusion bliver til et spørgsmål om ro og orden, når den primært forsøges udviklet gennem adfærdsadministration.

4.1.1 Et spørgsmål om ro og orden

Som eksempel på fokuset på ro og orden er blandt andet temaseriehæftet *Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen – et inspirationshæfte* (UVM, 2006) som undervisningsministeriet udsendte i 2006. I inspirationshæftet findes der anbefalinger til skolerne om, hvilke handlemuligheder der med fordel kan benyttes til at skabe større arbejdsro i skolen. Der peges blandt andet på, at et klart værdigrundlag og klare og kendte konsekvenser ved uhensigtsmæssig elevadfærd er meget vigtige elementer i forhold til at opnå et trygt og udbytterigt skoleliv (ibid.). Af handlemuligheder anbefales det, at der gøres brug af forskellige former for sanktioner, der bruges når en uhensigtsmæssig og forstyrrende adfærd forekommer. Her kan en sanktion være, at sende eleven uden for døren, hvis eleven har udvist en så forstyrrende adfærd i timen, at det har vanskeliggjort lærerens undervisning af klassen (ibid.).

Denne pædagogik, der bygger på brug af sanktioner og konsekvenser, kan beskrives som konsekvenspædagogik, hvor børn straffes ved at bortvise dem fra den sociale sammenhæng. Ifølge Nadja U. Prætorius (2004) præger denne form for opdragelsesmetode i høj grad vor kultur som modsætning til korporlig afstraffelse. Hun mener dog, at den kan virke truende på børns person og integritet og på deres tilhørsforhold i det sociale fællesskab (p. 730f). At benytte en sanktion som at sende en elev uden for døren kan ses som en trussel, om at eleven ikke længere må være en del af klassens fællesskab. Herved står eleven med den forstyrrende adfærd uden for døren med det ultimatum at ændre sin adfærd eller også muligvis blive flyttet til en anden klasse og således ikke længere være en del af klassens fællesskab (hvilket ligeledes er en anbefalet sanktion i temahæftet; UVM, 2006). De sanktioner og konsekvenser, som benyttes i denne form for pædagogik, synes i høj grad at have et mere ekskluderende end inkluderende præg. Det kan herved diskuteres, om inklusion forstået som ro og orden lever op til de værdier og idealer, som den oprindelige inklusionslogik samt den kulturhistoriske inklusionsforståelse bygger på.

Alenkær (2009b) betegner selv konsekvenssystemet i KASA-konceptet som inkluderende. Han mener blandt andet, at en normal ekskluderende handling som at sende eleven ud fra døren kan bruges med en inkluderende hensigt. Dette ved at læreren har den bagtanke, at eleven i sit ophold uden for fællesskabet lærer noget om, hvordan vedkommende skal opføre sig, når hun/han kommer tilbage i klassen. Målet er således ifølge Alenkær ikke at sende eleven væk, men at sikre hans/hendes tilba-

gekomst, hvorved handlingen har en inkluderende hensigt (p. 213f). Dette synes jo så i hvert fald at forudsætte, at eleven deler denne bagtanke for ikke at opleve udvisningen som en trussel om ikke længere at være en del af klassefællesskabet. Det synes dog tvivlsomt, om en sådan udvisning uanset inkluderende bagtanker ikke stadig vil synes ekskluderende for eleven. Eleven bliver uanset bagtanke gjort opmærksom på, at hans/hendes adfærd var forkert og at denne skal ændres og ikke forekomme igen, hvis han/hun stadig fortsat vil være en del af klassefællesskabet.

Set ud fra den kulturhistoriske samt den humanistisk prægede inklusionsforståelse vil sådanne sanktioner virke truende på barnets tilhørsforhold og virke mere ekskluderende end inkluderende. Ud fra den kulturhistoriske optik risikerer eleven ikke at føle sig som en berettiget deltager i læringsfællesskabet (Ainscow et al, 2006). Ud fra det humanistiske synspunkt kan sanktionerne og konsekvenssystemet virke som truende på barnets unikke person, idet hans/ hendes adfærd ikke bliver mødt anerkendende, men i stedet bliver betragtet som 'forkert' (Pjenggaard, 2009).

Den neoliberalistiske forståelse af inklusion fokuserer på elevernes adfærd, hvilken skal ledes, så der er et roligt undervisningsmiljø i klassen. I det nævnte temahæfte og ro-og-ordens diskursen ses der et stort fokus på *undervisningsmiljø* fremfor *læringsmiljø*. Fokuset på ro og orden kan sættes i relation til den centralisering af undervisningen, som kan ses i den neoliberalistiske skolekultur, hvilket behandles i næste diskussionsafsnit.

4.1.2 Centraliseringen af undervisning

Centraliseringen af undervisningen fremfor læringen kan sættes i relation til den adfærdsoverrettede pædagogiske psykologiske tekniske og instruktive forståelse af læring. Her ses læring som en proces, der stammer fra ydre forhold og således er det undervisningen (ydre aktivitet), der fremhæves (jf. skema side 43). Hermann (2006) pointerer ligeledes, hvorledes læringsbegrebet fylder meget lidt i uddannelsespolitikken i 2000'erne, mens undervisning betones. Han mener, at dette i høj grad skyldes det forstærkede fokus på kundskaber og færdigheder, der kom som følge af de dårlige PISA-resultater. Med undervisningsfokuset medfølger en opfattelse af, at hvis eleverne skal lære noget, kræver det koncentration omkring stoffet og undervisningssituationen, og dette forudsætter ro og orden fra eleverne (p. 142). Det antages således, at hvis der er et roligt undervisningsmiljø vil eleverne lære noget.

Undervisningen ses som forårsagende for elevernes læring og deres faglighed, og her ses den kausale forståelse af læreprocessen, der kan illustreres med formlen: læring 0 – metode(årsag) – læring1 (Rømer, 2010, p. 42). Denne opfattelse har sidst medført en debat vedrørende, at folkeskolelærere skulle undervise noget mere, da dette skulle styrke fagligheden i folkeskolen. Det lød således fra undervisningsminister Christine Antorini i *Politiken* december 2011, at *"det er vigtigt, at vi styrker fagligheden i folkeskolen, ved at lærerne bruger mere tid på det, de er bedst til – nemlig at undervise"* (Antorini if. Mainz, 2011). At lærerne bruger mere tid på at undervise ses som en måde, hvorpå fagligheden kan styrkes, og det er således væsentligt at finde de undervisningsmetoder, der virker bedst. En faktor for, hvad der kan beskrives som en god undervisningsmetode er, at den medfører ro og orden, hvilket måles gennem elevernes adfærd. Klasseledelsesmetoden præsenteres her som ideel. At elevernes adfærd ses som bekrivende for, hvorvidt en undervisningsmetode er god og effektiv, kan føres tilbage til det positivistiske og empiristiske vidensideal. Her ses viden som gyldig så vidt den kan bekræftes gennem observationer, der 'svarer' til den påståede viden (Rønn, 2006, pp. 85-87). Således ses elevernes observerbare (rolige) adfærd som tegn på et godt undervisningsmiljø, hvilket ifølge antagelsen medfører bedre læring hos eleverne. Dette kan dog ses som en ret forsimplet ligning af læreprocessen, der overser læreprocessernes kompleksitet og forbundethed til den sociale praksis, læringen finder sted i (Stanek, 2011, p. 115).

I stil med situeret læringsteori argumenterer Anja Hvidtfeldt Stanek (2011) for, at læreprocessen må ses som situeret i særlige kontekster og knyttet til de betingelser, muligheder og begrænsninger, der er til stede her (p. 112). For at forstå forskellige børns forskellige vanskeligheder med at deltage i skolens undervisningspraksis, mener Stanek (2011), at der bør kigges decentreret på den undervisningspraksis, hvor et barn har vanskeligheder med at deltage på en hensigtsmæssig måde. *"Vi må kigge ud over lærerens opgave med børnene og selve undervisningen og gå på udkig efter børnene og børnenes læringspraksis"* (Stanek, 2011, p. 115). Hun pointerer herudfra, at der bør skelnes mellem læringsro og –uro og undervisningsro og –uro og dertil, at 'uro' ser forskellig ud alt efter, hvor man iagttager den fra. Fra barnets perspektiv kan det, der ses som uro fra lærerens perspektiv, ses som forskellige former for forsøg på at forholde sig til og deltage i det, der foregår (ibid., p. 113f). Ifølge Stanek (2011) handler både undervisnings- og læringsuro meget ofte om forhandlinger i forhold til positioner i børnefællesskabet, og hendes pointe er, at børn ikke nødven-

digvis opnår læringsro, fordi læreren opnår undervisningsro (p. 121). Trods læreren har opnået undervisningsro er det således muligt, at der sidder elever, der er så forstyrret af positionsforhandlingerne i børnefællesskabet, at de ikke kan finde læringsro. Det er ud fra denne optik disse forhandlinger, der skal skabes blik for, for at kunne forstå uroen og for at udnytte forhandlingerne som undervisnings- og læringsressourcer (p. 124). At læreren får skabt undervisningsro gennem krav, løftede pegefingre og trusler om sanktioner (som i KASA konceptet) løser ifølge Stanek (2011) derimod sjældent det problem, der skabte uroen (ibid.).

Stanek fremviser her en anden forståelse af 'forstyrrende' adfærd og baner vejen for inklusion ved at sætte fokus på barnets perspektiv og de positioner, der forhandles i børnefællesskabet. Denne måde at forstå inklusion på harmonerer med Ainscow et al. (2006) førnævnte forståelse af inklusion som en tilgang til uddannelse, der omfatter bestemte værdier (p. 5), hvilke vedrører retfærdighed, deltagelse, medfølelse, respekt for mangfoldighed, bæredygtighed og berettigelse (ibid., p. 23). I denne inklusionsforståelse skal fokus således være på, at skabe en kultur og et børnefællesskab, der bygger på disse værdier, hvorved alle børnene ses og oplever sig som berettigede deltagere.

Den læringsforståelse, der ligger i de neoliberalistiske ideer om kontrol, effektivitet og standardisering, indebærer som nævnt en opfattelse af læring som en direkte følgevirkning af en bestemt undervisningsmetode. Denne læringsforståelse kan ses som en ren pædagogik, der kan modstilles uren pædagogik, hvor læreprocessen ses som langt mere kompleks (Rømer et al., 2011). Denne kan blandt andet relateres til den kulturhistoriske pædagogiske psykologiske tradition (Tanggaard & Brinkmann, 2011, p. 32). Næste afsnit tager udgangspunkt i den rene pædagogiks rationaler, og hvordan den også kan betegnes som en funktionalistisk pædagogik.

4.1.3 Ren og funktionalistisk pædagogik

Den rene pædagogik indebærer en forståelse af, at man videnskabeligt kan identificere pædagogiske metoder, der virker uafhængigt af, hvad og hvor der læres (Rømer et al., 2011, p. 7). Ifølge Rømer et al. (2011) er det måske største problem med den rene pædagogik, at den risikerer at gøre midler til mål. Dette kan blandt andet ses i forhold til PISA-testene, hvor det pludseligt bliver et mål i sig selv, at ligge i toppen, trods PISA blot er et middel til at sammenligne meget forskellige undervisningssy-

stemer (p.10f; Biesta, 2011, p. 24). Det samme kan siges om de nationale test, der er blevet indført. Her er det et mål at klare sig godt i testen, hvorfor lærere indretter undervisningen efter testens betingelser (Rømer et al., 2011, p. 11). I forhold til risikoen for at midler gøres til mål påpeger Biesta (2011) det væsentlige i at spørge ind til testmålingernes normative validitet. Hvorvidt der med testene rent faktisk måles, hvad der værdsættes, eller hvorvidt der blot måles det, der med lethed kan måles. Således at det ender med, at det er det der måles, der værdsættes (p. 24).

I forhold til, hvordan inklusion kan forstås under en neoliberalistisk skolekultur, der i høj grad synes præget af den rene pædagogik, virker spørgsmålet om, hvilke værdier, der præger denne skolekultur væsentlig. Ainscow et al.(2006) beskriver som førnævnt inklusion som en tilgang til uddannelse, der omfatter værdier som retfærdighed, deltagelse, medfølelse, respekt for mangfoldighed, bæredygtighed og berettigelse (p. 5, p. 23). I den neoliberalistiske skolekultur med fokus på målinger og resultater synes det at være effektivitet, der er den dominerende værdi i forhold til, hvad uddannelse skal indeholde og arbejdes ud fra. Biesta (2011) problematiserer denne værdi, da den er instrumentel og således kun udtrykker noget om kvaliteten af processer og om deres evne til at skabe bestemte resultater på en sikker måde. Den kan derimod ikke fortælle noget om, hvorvidt resultaterne af sådanne processer er ønskværdige i sig selv (p. 24f). Den rene pædagogik kan således siges at mangle normativitet, indhold og værdifuldhed, idet den reducerer pædagogikken til kausale ligninger og ikke refererer til noget konkret og kontekstuel (Kraft, 2011, p. 187; Rømer, 2010, p. 37).

Den rene pædagogik kan ifølge Gerda Kraft ses som en funktionalistisk pædagogik, der er formuleret i en politisk kontekst ud fra politiske kriterier og sigter mod realiseringen af politiske mål (pp. 195-197). Pedersen (2011) kalder den for en rationel pædagogik, der har et rent praktisk mål; at lære eleven, hvad der skal til for at kunne opnå arbejde og dertil at uddanne eleven til at følge eller til at lade sig motivere af økonomiske goder og tilskyndelser (p. 190, p. 200). I denne funktionalistiske pædagogik ses tydeligt Lyotards (1979/1996) postulat om, hvordan viden i det postmoderne vurderes alene på dens funktionelle potentialer (p. 15). Uddannelse og pædagogik kommer her til at dele de samme legitimeringskriterier som det sociale markedssystem, der arbejder ud fra funktionalistiske mål-middel-modeller. Legitimeringen af pædagogisk viden dannes således ved ydeevnen (Lyotard, 1979/1996, p. 92) og herved får begrebet om 'best practice' sin relevans inden for pædagogikken. Ved

brug af dette begreb i sammenhæng med inklusion, synes inklusion i høj grad at blive instrumentaliseret, hvilket danner omdrejningspunkt for kommende diskussionsafsnit.

4.1.4 Instrumentalisering af inklusion

'Best practice'-begrebet, der stammer fra ledelses- og managementtankegangen, sigter ifølge Nina Bonderup Dohn (2011) grundlæggende på formuleringen af skabeloner, manualer og eksempelbeskrivelser, hvis efterfølgelse skal sikre, at det ønskede resultat opnås (p. 163). Denne tankegang kan ses i Skolens rejseholds 360 graders eftersynsrapport af folkeskolen. I denne fremvises ved de forskellige temaer cases fra skoler, som har succes med det enkelte tema (Skolens rejsehold, 2010). Andre skoler kan bruge disse succescases som eksempelbeviser og skabeloner for, hvordan man arbejder succesfuldt med eksempelvis inklusion. At dele erfaringer på denne måde kan give gode ideer. Logikken bag brugen af skabeloner i undervisningssammenhænge kan ifølge den urene pædagogik dog kritiseres for at overse undervisningens 'urene' elementer, dvs. undervisningens forankrethed i den kulturelle og sociale praksis. Ud fra dette synspunkt kan der argumenteres for, at hvad der har været succesfuldt for en skole i forhold til at udvikle inklusion, ikke nødvendigvis er virksomt for en anden skole. Dette grundet de sociale og kulturelle forskelle (urene elementer), der til en vis grad adskiller de to skoler. Den urene pædagogik har som sådan ikke noget imod teknikker og midler, men den insisterer dog på, at disse altid anvendes i urene sammenhænge. Herved kan lærere og pædagoger ikke forstås som teknokrater, men som praktikere, hvis erfaring og dømmekraft i pædagogikkens urene sammenhænge er uundværlig (Rømer et al., 2011, p. 10).

De pædagogiske koncepter KASA og LP-modellen kan også ses som eksempler på skabeloner for, hvordan elever med 'specielle behov' inkluderes i den almene skole. Inklusion synes herved at få karakter som en 'instrumentel problemløsning'. Dette kan ses ved LP-modellen, da denne langt hen ad vejen bygger på den logik, at læreren gennem analysering af en observeret problematisk adfærdssituation kan finde frem til de(n) faktor(er), der forårsager den problematiske adfærd. Hvorefter læreren kan finde på tiltag og strategier (problemløsning), der tager hensyn til denne faktor eller måske endda helt eliminerer den (Nordahl & Egelund, 2009, p. 10). Inklusion synes ligesom undervisningen at blive reduceret til et spørgsmål om funktionalitet,

hvor den mest effektive metode til at inkludere skal findes, så elevernes faglighed kan styrkes. Inklusion kan herved ses som et instrument til at styrke fagligheden, og det kan diskuteres, om der nærmere er tale om, at eleverne rummes fremfor inkluderes. Eleven inkluderes muligvis fagligt i forhold til, hvilke undervisningsmetoder læreren benytter, hvilke gerne skal virke motiverende og appellerende i forhold til den måde, hvorpå eleven lærer bedst (Alenkær, 2009a, p. 23). Men er dette meget mere end at åbne døren og fysisk integrere eleven i den 'normale' klasse? Og når fagligheden bestemmes ud fra ydre fastlagte mål (trin og slutmål) og ikke ud fra eleven selv, er der så overhovedet tale om en dynamisk inkluderende tilgang til eleven eller er der nærmere tale om tilpasning? Dette diskuteres i næste afsnit.

4.1.5 Tilpasning eller dannelse?

At være deltager i den rummelige skole indebærer ifølge Alenkær (2008b), at det er eleven, der skal tilpasse sig skolen, som den er. Hvor det i den inkluderende skole er skolen, der skal tilpasse sig eleven (p. 187). I den neoliberalistiske skolekultur ses der som nævnt et stærkt fokus på elevadfærd. Denne skal administreres, så undervisningsmiljøet er roligt, og der kan opnås høje faglige resultater. Denne tankegang indebærer en forståelse af, at eleverne skal tilpasse sig dette krav om ro og orden og det kan således argumenteres for, at den neoliberalistiske skolekultur er stærkt præget af en tilpasningsorienteret pædagogik.

Tilpasning handler ifølge Birgit Kirkebæk (2010) om opdragelse og disciplinering, hvor barnet lærer at tilpasse sig bedst mulig i samfundet (p. 83). Kirkebæk (2011) modstiller tilpasning med dannelse, hvor barnets egne interesser og aktiviteter vægtes. I forhold til læreprocessen kræver dannelsesaspektet, at både lærer og elev er aktivt medvirkende, og at de begge lærer af forløbet (p. 84), hvilket harmoner med den humanistiske og eksistentielle psykologis læringssyn (Pjengaard, 2009). Modsat er det i tilpasningen læreren der ved, hvad eleven skal opnå, hvilket hun/han søger at gennemføre ved hjælp af særlige teknikker (jf. best practice). Disse teknikker behøver ikke at føles vigtige for barnet, der måske endda ikke ønsker at lære, det som er målsat (Kirkebæk, 2010, p. 84).

Med inklusionslogikkens indtog er det nu et krav, at børn med 'særlige behov' så vidt muligt skal inkluderes i den almene skole. Der er således en mangfoldighed af forskellige elever med forskellige behov i skolen og som i princippet alle kan betrag-

tes at have hver deres 'specielle behov', der skal imødegås af læreren (jf. Salamancaerklæringen, 1994). Med inklusionslogikken følger det dertil, at der ikke længere bør skelnes mellem almenpædagogik og specialpædagogik. Der er nu tale om en pædagogik, der vedrører og skal varetage alle elever (Tetler, 2008, p. 36). Sat på spidsen kan en konsekvens af dette være, at alle børnene bliver karakteriseret som elever med 'specielle behov'. Ifølge Kirkebæk (2010) er der tilbøjelighed at tænke mere i tilpasning end i dannelse, når det kommer til børn med 'specielle behov' (p. 83). Inklusionskravets syn på alle børn som nogle med hver deres 'specielle behov', kan således antages at medføre, at alle børnene bliver imødegået med en specialpædagogisk og dermed ofte tilpassningsorienteret holdning. I inklusionslogikken ses der her et paradoks, da den let kan tilskynde til en individ- og tilpassningsorienteret tilgang til eleverne, selvom det modsatte egentlig er hensigten. I den inklusive skole er det som nævnt hensigten, at skolen skal tilpasse sig den enkelte elev og eventuelle problemer skal forstås ud fra en kontekstuel – og ikke en individorienteret - tilgang (Tetler, 2008, p. 36).

At skolen tilpasser sig den enkelte elev skal udføres igennem undervisningsdifferentieringsprincippet. Dette beskriver Tetler (2011) som en undervisning, der både i tid, rum, organisation, metode og indhold tilrettelægges ud fra den enkelte elevs forudsætninger, potentialer, interesser og behov *samt* ud fra en hensigt om, at udvikle det samlede læringsfællesskab (p. 25f). I undervisningsdifferentieringsprincippet ses her ligeledes et paradoks og det samme krydspres mellem individ og kollektiv som ses i inklusionsbegrebet (jf.2.2.3.1). Tetler (2011) beskriver dette krydspres som et dobbelt hensyn, der udgør et grundlæggende dilemma for læreren: *"hvordan skal man som lærer balancere mellem på den ene side at skulle imødekomme den enkelte elevs særlige behov og på den anden side at skulle indfri kravet om de centralt fastlagte mål for klassen som helhed"*(p. 25f). Dette paradoksale dilemma forstærkes ved, at der i de to hensyn ses forskellige læringssyn. Den øgede elevmangfoldighed kalder på læreprocesser af dynamisk karakter, mens målene for klassen er fastlagte og kalder på læreprocesser af mere statisk karakter (ibid.). I denne statiske forståelse fremstår udvikling og læring som tilpasning og som en styret proces ud fra nogle faste ydre mål (Hermansen, Jensen & Krejsler, 2005, p. 119).

I den neoliberalistiske skolekultur, der er styret af markedet og økonomiske betragtninger, kan de ydre mål ses som tilpassningsorienterede over for markedets behov og ideer (ibid., pp. 121-124). Her er markedets nuværende behov blandt andet en

styrket faglighed og viden, der er funktionelt betinget (Lyotard, 1979/1996) og som skal medvirke til en kvalificering af den fremtidige arbejdsstyrke. Det kan ud fra dette argumenteres for, at den mere statiske side af undervisningsdifferentieringsprincippet bliver overordnet i den neoliberalistiske skolekultur til fordel for den dynamiske og mere inkluderende side. Her bliver de statiske læreprocessers ydre mål, som eleverne skal tilpasse sig efter, dog hele tiden tilpasset efter markedets behov. Den neoliberalistiske skolekultur kan dertil ses som mere harmonerende med den individ- og tilpasningsorienterede tilgang, der paradoksalt nok også kan findes i inklusionslogikken.

4.1.6 Delkonklusion

Diskussionen om inklusion som effektiv metode viser, hvorledes undervisningen er centraliseret i den neoliberalistiske skolekultur. Ved at fokusere ret ensidigt på undervisningen og forstå læring som en ydre proces mistes der dog let blik for klassefællesskabet, og forståelsen af urolig adfærd bliver simplificeret til noget, der kan ændres gennem rette metoder. Den rene pædagogik synes herskende, da det handler om at finde den bedste undervisningsmetode (best practice), der gerne skal medføre ro og orden og således også styrke elevernes faglighed. De pædagogiske metoder (konsekvenspædagogik), der benyttes til at fremme ro og orden, synes dog i høj grad modstridende med både den kulturhistoriske inklusionsforståelse og den humanistiske- og eksistentielle pædagogiske psykologiske forståelse af inklusion.

Læring forstås i den rene pædagogik som en direkte følgevirkning af en bestemt undervisningsmetode, og den kan kritiseres for at overse, hvorledes læring må ses som en kulturel og social forankret proces (uren pædagogik) (Rømer et al., 2011). Der er tale om en funktionalistisk pædagogik, der har et rent praktisk formål, og som langt hen af vejen er uden normativitet og værdifuldhed. Den eneste værdi, der synes at præge den neoliberalistiske skolekultur er effektivitet (Biesta, 2011, p. 24). De værdier, som Ainscow et al.(2006) beskriver som væsentlige for udviklingen af en inklusiv skole, synes således langt fra at præge den neoliberalistiske skolekultur.

Med effektivitet som den dominerende værdi bliver inklusion instrumentaliseret. Den bliver bedømt udelukkende i forhold til dens funktionsevne i at kunne styrke elevernes faglighed. Den bliver således ligesom undervisning og viden til et spørgsmål om funktionalitet (Lyotard, 1979/1994). Inklusionsbegrebet kan herved ses som

en pædagogisk vare, hvor forskellige pædagogiske koncepter sælger sig selv som evidensbaserede inklusionsmetoder (KASA (Alenkær, 2009b) og LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009)).

Undervisningsdifferentieringsprincippet skal gerne være med til at udvikle inklusion, men princippet er paradoksalt, da der findes et dobbelt hensyn mellem individ og kollektiv, som kalder på forskellige læreprocesser (Tetler, 2011). I den neoliberalistiske skolekultur kan det antages, at den mere statiske læreproces bliver fremtrædende, hvor læreprocessen styres ud fra ydre mål, der tilpasses markedets behov.

Den neoliberalistiske forståelse af inklusion synes at tendere mod en mere individ- og tilpasningsorienteret tilgang, der i bedste fald kan beskrives som faglig inklusion, hvor den sociale inklusion underbetones. Alenkær (2008a) laver dette skel mellem faglig og social inklusion³. Den faglige inklusion henviser til, at eleven mødes med en undervisningsform, der virker motiverende og appellerende i forhold til den måde, hvorpå eleven lærer bedst. Den sociale inklusion kan ses som afhængig af de sociale relationer, som skabes i skolens fællesskab (pp. 21-23). Men hvilke sociale relationer kan skabes i den neoliberalistiske skolekultur? Dette diskuteres i næste diskussionsdel både i forhold til relationen mellem lærer og elev, relationerne mellem eleverne (elevfællesskabet) og dertil i forhold til elevens relation til sig selv (selvbillede/forhold).

4.2 Sociale relationer i den neoliberalistiske skolekultur

Inklusion kan ud fra et neoliberalistisk synspunkt forstås som en del af søgningen efter effektive metoder, der skal opretholde ro og orden, og dermed inkludere alle eleverne samt styrke fagligheden. Inklusion får her et meget instrumentelt og funktionelt præg, og der synes i bedste fald at være tale om en faglig inklusion, hvor den sociale inklusion ikke betones. For at eleven kan ses som fuldt inkluderet, skal vedkommende dog også være en gyldig deltager i det fællesskab klassen udgør. Ved-

³ I praksis hænger de to begreber faglig inklusion og social inklusion tæt sammen (Alenkær, 2008a, p. 21). Den måde de to begreber anvendes i specialets diskussion må derfor betragtes som en forholdsvist kunstig opdeling.

kommende skal være socialt integreret, med andre ord have venner og trives (Alenkær, 2008a, p. 21; Hansen, 2006, p. 32).

Ud over at elevens relationer til klassekammeraterne er væsentlige, ses lærerens relation til eleverne ligeledes som betydningsfuld. Forskning viser at lærerens såkaldte relationskompetence øger både fagligt læringsudbytte og ikke-fagligt læringsudbytte såsom større motivation og autonomi (Nordenbo, 2008, p. 139). Sven Erik Nordenbo (2008) beskriver det gode forhold mellem lærer og elev som et, der er baseret på, at læreren udviser respekt, tolerance, empati og interesse for eleverne (ibid.). I næste afsnit diskuteres det, hvorvidt det er muligt for læreren at skabe sådanne relationer til eleverne i en neoliberalistisk skolekultur, hvor fokus er på præstationer og styrket faglighed.

4.2.1 Elev- lærer forhold

Ifølge Hermann (2007) har fokusset på faglighed og præstationer ændret relationen mellem lærer og elev. Hvor det i 1990'erne var elevernes personlige udvikling, der var i fokus er det nu undervisningens faglige resultater. Hermann beskriver hvorledes dette indebærer, at *"eleverne sammenlignes [...] ikke som hele mennesker, men som elever der i stigende grad kan skaleres i forhold til hinanden gennem deres faglige præstationer"* (Hermann, 2007, p. 143). At eleverne skaleres gennem deres faglige præstationer, synes at depersonalisere og distancere relationen mellem læreren og eleven. Kirkebæk (2010) beskriver, hvorledes alle professioner, der er rettet mod menneskelige forhold, skal varetage to forhold - et objektivt og et subjektivt. Den objektive opgave går ud på at indkredse problemer på et teoretisk velfunderet niveau, mens den subjektive opgave går ud på at forholde sig personlig og etisk forsvarligt til de mennesker, man som professionel har ansvar for (p. 87). I forhold til relationen mellem lærer og elev kan dette subjektive og objektive forhold forstås således, at det i objektiveringen er fagligheden/læringen, der tæller og i subjektiveringen er den lærende person, der tæller. Kirkebæk (2010) mener, at der synes at være sket en forskydning af feltet, således at objektiveringen er blevet overordnet subjektiveringen (p. 88f). Dette hænger i høj grad sammen med den nutidige brug af evidensbegrebet og dens logik omkring 'best practice'. Denne logik kan kritiseres for at overse pædagogikkens kulturelle og sociale forankrethed, hvorved elementer som omsorg, kommunikation, empati og etik underbetones.

Objektiveringen kan ses som en kvantificering og standardisering af eleven og som en del af den stigende grad af tilpasning af mennesker til NPM's markeds- og vækstfilosofi, hvor vægten lægges på effektivitet og opnåelse af produktionsmål (Prætorius, 2004, p. 744). Objektiveringen forudsætter ifølge Prætorius (2004), at opmærksomheden primært orienteres mod det, der foregår uden for personen selv (p. 744). I lærer-elev relationen betyder dette, at eleven bliver betragtet i forhold til vedkommendes præstationer og opnåelse af de fastlagte mål og ikke ud fra vedkommendes personlighed: *"med kvantificering og managementtilgangen vurderes mennesker ikke blot ud fra deres præstationer – de er hvad, de præsterer"* (Prætorius, 2004, p. 747). Kvantificeringen af den enkelte skaber herved et forenklet billede af eleven, der får en identitet, som de relevante myndigheder kan forholde sig til (ibid.). Objektgørelsen af eleven kan ud fra den eksistentielle psykologi beskrives som et jeg-det forhold. Her ses den anden som en udskiftelig person, der ikke tilskrives unikke karaktertræk (Buber, 1923/1997, p. 46f). Ifølge den eksistentielle psykologis forståelse af læring er det dog nødvendigt, at relationen mellem læreren og eleven er karakteriseret ud fra et støttende og opmærksomt jeg-du forhold, idet læreren skal møde eleven som et 'du', for at forstå vedkommendes handlinger (Pjengaard, 2009, p. 106). I en sådan optik kan inklusion og undervisningsdifferentieringsprincippet forstås som en indstilling til pædagogisk arbejde med fokus på jeg-du mødet. Differentieringen er i denne forståelse ikke kun orienteret mod elevens faglige mål, men skal også ses i lyset af, at læreren i mødet med en elev åbner sig for det fælles, der findes mellem vedkommende selv og den anden (ibid., p. 106; jf. Buber, 1923/1997). I denne relation mellem lærer og elev skabes der en gensidig forståelsesramme og en respekt for hinanden, hvilket kan ses som afgørende for, at eleven føler sig socialt inkluderet. I den neoliberalistiske skolekultur synes lærer-elev forholdet dog nærmere at være præget af kontrakter end af gensidighed og respekt.

4.2.1.1 Et kontraktligt forhold

Ifølge Biesta (2011) gør accountability-kulturen, som kan ses som en del af den neoliberalistiske skolekultur, det vanskeligt for lærer og elever at udvikle et gensidigt, reciprok forhold, der er baseret på fælles interesse i det fælles uddannelsesmæssige gode (p. 82, jf. 2.1.2.1). Accountability-kulturen gør, at relationen mellem lærer og elev ikke længere ses som et moralsk men som et kontraktligt anliggende, hvor læreren er blevet uddannelsesmæssig leverandør, og eleven er blevet forbruger (ibid., p.

75, p. 82). Det kontraktlige forhold mellem lærer og elev viser sig også i, at læreren står til ansvar for elevernes præstationer. Disse præstationer ses som tegn på lærernes undervisnings og skolens kvalitet og kan bidrage til, at lærerne fokuserer ufortrødent på at øge elevernes præstation (Dyson & Gallenough, 2008, p. 162). Dyson og Gallenough (2008) har gennem en undersøgelse af skolers inklusionsudvikling fundet, at marginaliserede elever risikerer at blive set som en trussel, der modvirker skolens kvalitet og standard (pp. 162-164). Gennem interviews med lærere kom metaforen 'grus i maskineriet' frem om de elever, hvor undervisningen ikke virker (ibid., p. 171). Som følge af det kontraktlige forhold kan det antages, at de børn som har 'særlige behov' risikerer at blive betragtet af læreren som en trussel eller grus, der får maskineriet til at køre knap så jævnt. Disse børn udviser en trussel i, at de gennem eksempelvis en forstyrrende adfærd vanskeliggør lærerens undervisning af de andre børn, og de kan således få hele klassens præstationer til ikke at leve op til standarden. At elever med 'særlig behov' kan blive betragtet som trusler ses tydeligt i USA, hvor lave elevpræstationer i såkaldte high-stakes test kan medføre, at lærere hænges ud i pressen eller mister deres job, eller at skolen risikerer lukning (Schou, 2008, p. 265). Samme tendens ses i England, hvor der findes straffeforanstaltninger for de skoler, hvis indsats bedømmes som utilstrækkelig (Dyson & Gallenough, 2008, p. 162).

Selvom den danske uddannelsespolitik på mange punkter adskiller sig fra den amerikanske og engelske, følger Danmark til en vis grad samme spor. Ved at indføre de obligatoriske nationale test og de bindende trin og slutmål følger Danmark den internationale trend, hvor standardiserede test anses for vejen til videreudvikling og forbedring af lærernes undervisningsmæssige praksis (Schou, 2008, p. 273). Det bliver herved et mål, at eleverne skal klare sig godt i disse test, hvorfor lærerne indretter undervisningen efter testenes betingelser (Rømer et al., 2011, p. 11), og de elever som ikke gavner af denne undervisning bliver til grus i maskineriet.

På mange punkter kan den kontraktliggørelse, som præger den neoliberalistiske skolekultur, synes at udviske både læreres og elevers unikke personligheder. De bliver med Thomas Aastrup Rømers (2010) ord til kausalt affald, da det er den nypudede og standardiserede metode, der er det mest værdsatte (p. 44). Denne lærer-elev relation er på mange punkter i uoverensstemmelse med den oprindelige inklusionsideologi, hvor det enkelte barns unikke egenskaber skal værdsættes og forskellighed ses som berigende fremfor begrænsende (Salamanca-erklæringen, 1994). Den neoli-

beralistiske skolekultur kan herved ses som modvirkende til den sociale inklusion i forhold til lærer-elev relationen og til lærerens brug af god relationskompetence. I næste afsnit diskuteres det, hvorvidt det samme gør sig gældende i forhold til elev-fællesskabet i klassen.

4.2.2 Elevfællesskabet

Eftersom det er selve undervisningen og søgen efter virksomme metoder, der er i fokus i den neoliberalistiske skolekultur, er det forholdet mellem læreren og eleven, der kan ses som den mest centrale relation. Relationen består primært i, at læreren skal vejlede eleven med fokus på slutresultater. Undervisningen ses som forholdsvist uafhængig af den sociale kontekst (jf. ren pædagogik) og elevernes indbyrdes relationer, som især stod centralt i folkeskolen i 1970'erne accentueres ikke (Hermann, 2007, p.144f). Det fællesskab, der findes blandt eleverne i klassen ses således ikke som særlig betydningsfuld for elevernes præstationer, da det er lærerens undervisningsmetode, der er altafgørende.

Ifølge Ainscow et al.(2006) handler inklusion dog om, at være en del af en gruppe og betyde noget væsentligt for de andre. Det handler om deltagelse, om at være sammen med og samarbejde med andre, der anerkender, værdsætter og accepterer en, for den man er (p. 24). Indenfor denne kulturhistorisk funderede tilgang til inklusion ses læring som deltagelse, hvorfor den altid er social og indlejret i en specifik kontekst (Ainscow et al., 2006, p. 129; jf. Lave & Wenger, 1991). Således er de relationer, der findes i de specifikke kontekster, centrale for at skabe et inkluderende læringsfællesskab. Den samme forståelse ses hos Stanek (2011), der argumenterer for, at indlæringsproblemer og uro i undervisningen som oftest handler om forhandlinger i børnefællesskabet (p. 121). For at forstå forskellige uroproblematikker skal der ifølge denne optik ikke nødvendigvis kigges på lærerens undervisningsmetode. I stedet skal man prøve at forstå uroen fra barnets og børnenes perspektiv (ibid., p. 115). For at udvikle inklusion er det herved væsentligt for læreren, at kunne få øje på de forhandlinger og positioneringer, der finder sted og skabes mellem børnene. Dette kan dog være svært, hvis fokus er på det enkelte barns præstationer og ikke på forbindelserne mellem børnenes sociale liv og deres læring.

At det enkelte barn skaleres i forhold til de andre gennem vedkommendes præstationer kan være med til at skabe bestemte positioner i børnefællesskabet. Positio-

nerne kan forstås som skabt gennem de forhandlinger og samtaler, der foregår i klassen, hvilke involverer personaliserede diskurser, som er med til at gøre eleverne til bestemte personer (Davies & Harré, 1990). De elever, der ikke opnår høje resultater og har svært ved at deltage i undervisning, kan herved risikere at blive betragtet og positioneret som svage elever og som grus i maskineriet. Det er dermed de dygtige elever, der kommer til at tælle, og der skabes således polarisering mellem børnene (Schou, 2008, p. 268).

Ifølge Ainscow (2008) kan inklusionsbegrebet ikke adskilles den kontekst, som den udvikles i og ej heller de sociale relationer, der kan opretholde eller hindre denne udvikling (p. 147). Et overordnet fokus på præstationer, der bruges til at sammenligne eleverne, kan dog ses som hindrende for skabelsen af gode sociale relationer imellem eleverne. Dette da en sådan overbetoning af præstationer kan være med til at optrappe konkurrencen mellem eleverne, der er blevet vænnet til at have fokus på at opkvalificere sig selv i forhold til de på forhånd fastlagte mål (Pedersen, 2010, p. 198). Denne antagne forhøjede konkurrence blandt eleverne ses tydeligere i 8. klasse, hvor standpunktskarakterer indføres. Her skabes der en kamp blandt eleverne om, at kunne sælge sig selv bedst muligt over for læreren for at få gode standpunktskarakterer (ibid.). Den neoliberalistiske skolekultur kan således kritiseres for, at vænne eleverne til at fokusere på at opnå resultater og goder, mens det sociale liv i klassen og kammeratskaberne får mindre plads og tid. Klassefællesskabet kan herved blive et, der er karakteriseret af konkurrence, hvor de elever, der opnår gode resultater, får styrket deres motivation, engagement og opfattelse af, at de er gode til at lære. Mens de, der opnår dårlige resultater, endnu engang bliver bekræftet i, at de ikke er særlig gode med demotivering til følge (Schou, 2008, p. 268). I en sådan klassekultur kan eleverne have svært ved at opnå en tolerance for og værdsættelse af forskellighed hvad angår potentialer, kvaliteter og livsanskuelser, hvilket Ainscow et al.(2006) beskriver som væsentligt for udvikling af et inkluderende læringsfællesskab. Det der værdsættes er derimod at klare sig godt i de diverse test, hvilket kan antages også påvirker anskuelsen af klassekammeraterne. De vurderes i forhold til deres præstationer, og hvordan den enkelte muligvis kan være brugbar i forhold til at højne ens egen præstation.

De sociale relationer, der ses som væsentlige for udviklingen af inklusion (Ainscow, 2008, p. 147), kan i den neoliberalistiske skolekultur karakteriseres som asociiale. De mister intimitet, bliver middelgjorte (Pedersen, 2010, p. 198f) og kan beteg-

nes som jeg-det forhold (Buber, 1923/1997). Den sociale inklusion, hvor eleven oplever sig som en værdig deltager i det relationelle fællesskab, der eksisterer i klassen (Alenkær, 2008a, pp. 21-23), synes således svær at frembringe i den neoliberalistiske skolekultur. Dette da det kan antages, at middelgørelsen af de sociale relationer ikke frembringer lysten hos eleverne til at indgå i et gensidigt lærende og inkluderende fællesskab. Den neoliberalistiske skolekultur kan herved kritiseres for i højere grad at have tendens til at bidrage til et marginaliserende og ekskluderende elevfællesskab end et inkluderende.

Objektiveringen af den enkelte og det, at forholdet til henholdsvis lærer og andre elever bliver middelgjorte, kan antages at påvirke elevens selvforhold og syn på sig selv. Dette diskuteres i næste afsnit.

4.2.3 Elevens selvforhold

Klasseværelset kan ses som et sted, der har stor indflydelse på elevernes deltagelsesmuligheder og personlighed. Dette da pædagogikken kan forstås som indflettet med identifikationsprocesser, som både kan virke hindrende eller fordrende for læring (Davies & Harré, 1990.) Denne forståelse kan relateres til den socialkonstruktivistiske tilgang, hvor sproget og relationerne til andre ses som et medium, hvorigennem den enkeltes identitet og forståelse af sig selv skabes (Eg: Gergen, 1997). Læreren og de andre elever bidrager således til elevens forståelse af sig selv gennem de måder, de taler og reagerer på elevens handlinger. Den måde eleven bliver mødt i klasseværelset kan bidrage til at fremme elevens selvværd, læring og respekt for sig selv og andre, men kan også bidrage til det modsatte. I forhold til at udvikle et inkluderende læringsfællesskab er det således væsentligt, at lærere og andre elever møder en elev med 'særlige behov' på en måde, som ikke identificerer vedkommende som en svag elev. Eleven skal derimod føle sig værdsat, respekteret og som en gyldig deltager i læringsfællesskabet på lige fod med de andre elever (Ainscow et al, 2006, p. 24).

Som vist i de to forrige diskussionsafsnit kan de sociale relationer i elevfællesskabet og mellem lærer og elev ses som påvirket af neoliberalismens og managementtankegangens kvantificering og objektivering af den enkelte. Dette har medført et forhold mellem lærer og elev, der er baseret på kontrakter. Her er det dog ikke kun læreren, der er kontraktligt forpligtet. Eleven kan også betragtes som kontraktligt

forpligtet til at udvikle sig og lære ud fra de ydre opsatte mål (Prætorius, 2004, p. 751). Dette kan ses gennem de elevplaner, som laves mellem lærer og elev, og som er en del af evalueringen af skolens og den enkelte elevs faglige standard. Elevplanens fokus knytter sig til resultaterne af elevens faglige udvikling, som vurderes i forhold til de bundne trin og slutmål dvs. ydre fremmedbestemte mål (Hermann, 2007, p. 147f.). Elevplanen virker således som en elevkontrakt, hvor eleven er forpligtet til og ansvarlig for at udvikle sig og lære sig de kompetencer og færdigheder, eleven ikke besidder nok af, eller som de fremover vil have brug for (tilpasset markedets behov) (Prætorius, 2004, p. 751). Elevplanen kan ses som et forenklet billede af den enkelte elev. Det er antageligt, at dette forenkledede billede bliver til elevens eget 'mål' for, hvem han/hun er og med anvisninger om, hvem han/hun i sin fortløbende udviklingsproces bør arbejde sig hen imod at være (ibid., p. 747). Her er denne fortløbende udviklingsproces dog hele tiden tilpasset markedets behov og brugen af elevplaner og evalueringer kan således ses som udtryk for neoliberalismens fokus på kvalificering af den fremtidige arbejdsstyrke (Pedersen, 2010, p. 198).

4.2.3.1 Fremmedgjort og iscenesat som vare

Med neoliberalismens syn på eleverne som en fremtidig arbejdsstyrke, der skal kvalificeres, kan eleverne betragtes som en slags 'human kapital'. Denne humane kapital skal uddannes tilsvarende markedets behov og efterspørgsler, og eleverne repræsenterer en væsentlig investering, der skal sikre Danmarks globale konkurrenceevne i fremtiden (Nielsen & Tanggaard, 2021, p. 88f). Med Pedersens (2011) ord skal eleverne trænes til at blive konkurrencestatens soldater (p. 172). Med dette forhold kan der ses en stærk tendens til, at eleverne bliver iscenesat som vare (Pedersen, 2010, p. 194), hvor elevplanen og evalueringens resultater fungerer som deres varedeklaration.

Varedeklarationen og dens kvantitative opgørelser og vurderinger kan ses som influerende på elevens syn på sig selv, som identitetsskabende. Ud fra en humanistisk og eksistentiel psykologisk optik kan denne objektivering af eleven ses som en proces, der gør, at barnet bliver fremmed for sig selv. Gennem objektiveringen undsiges barnet sine unikke kvaliteter, evner og naturlige udtryk, og tvinges til at identificere sig med udefra pålagte måder at se sig selv og at agere på. Eleven bliver herved forceret til at opleve sig selv og udtrykke sig på en måde, så vedkommende opnår omverdenens accept. Ifølge Prætorius (2004) kan denne proces betegnes som

fremmedgørelse. At være fremmedgjort beskriver hun som det, at *”identificere sig med en ydrestyret, fordrejet og ikke autentisk selvopfattelse og at tænke, føle og handle i overensstemmelse hermed”*(Prætorius, 2004, p. 733). Objektiveringen og varegørelsen af eleven kan herved ses som modstridende den humanistisk prægede inklusionsideologis betoning af, at ethvert barns unikke egenskaber skal accepteres og værdsættes (jf.3.2.1).

Den neoliberalistiske skolekultur kan kritiseres for at præge elevernes selvhold med fremmedgørelse og med en iscenesættelse som vare. Louise M. Pedersen (2010) har sat dette forhold i relation til den stigende grad af ensomhed, der findes blandt unge (p. 194). Hun beskriver denne ensomhed som opstående gennem en konflikt eleverne kan føle mellem en motivfremmed praksis i skolen, der styres af ydre mål og et indre behov for en intimitet til andre, der er præget af nærhed, fortrolighed og tillid, og som er svær at opnå grundet de asociale relationer (ibid., p. 200f). Denne konflikt kan ifølge Pedersen (2010) håndteres på flere måder. Her er en håndteringsmåde en saboterende adfærd, hvor eleven agerer i opposition til skolens krav og regler (ibid.). Det kan således antages, at den uro, som så gerne skal være fraværende i undervisningen, skyldes denne konflikt. I den neoliberalistiske skolekultur er der krav om ro og orden, og en måde at stille sig i opposition til dette krav er gennem en forstyrrende adfærd. Her ses relevansen i Staneks (2011) pointe om at prøve at se og forstå uroen fra barnets perspektiv.

Med inklusionskravet lægges der dog nu op til, at løsninger på en forstyrrende og urolig adfærd skal søges uden for barnet. I stedet for at forsøge at forstå uroen fra barnets perspektiv, bliver det et spørgsmål om at finde en passende undervisningsmetode, der mindsker den uønskede adfærd. Her har den adfærdsoverrettede pædagogiske psykologi og dens brug af belønninger og konsekvenser, vist sit værd og virkning. At fokusere entydigt på metoden kan dog medvirke til at både lærer og elev blot bliver til kausalt affald (Rømer, 2010, p. 44), og det egentlige problem bag uroen bliver formentligt sjældent løst eller forstået. Eleven med den forstyrrende adfærd står derimod tilbage med et indtryk af, at de konfliktfyldte følelser, som adfærden kan ses som et udtryk for, er forkerte, og eleven vil således ikke føle sig mødt, set og værdsat.

4.2.4 Delkonklusion

I den neoliberalistiske skolekultur kan lærer-elev relationen ses som præget af kontraktlige forhold, hvilket medvirker til, at eleven kan blive objektgjort af læreren, hvor relationen får en instrumentel og distanceret karakter. Elever, der har 'særlige behov', kan dertil blive betragtet som en trussel eller som grus i maskineriet (Dyson & Gallenough, 2008, p. 162). Her kan inklusion af børn med 'særlig behov' i sig selv ses som en direkte modvirkning til at opnå de høje standarder, der kræves fra statslig side. Objektgørelsen af eleven medfører, at værdier som respekt, tolerance og interesse for eleverne, hvilke ses som væsentlige i forhold til lærerens relationskompetence (Nordenbo, 2008, p. 139), underbetones i lærer-elev relationen, der nærmere kan karakteriseres som jeg-det forhold (jf. Buber, 1923/1997).

Jeg-det forhold synes også at præge elevfællesskabet. Med det stærke fokus på præstationer kan det antages, at der let skabes polarisering og konkurrence mellem eleverne, hvor de sociale relationer bliver asociale (Pedersen, 2010). I en sådan skolekultur kan eleverne have svært ved at opnå en tolerance for og værdsættelse af forskellighed hvad angår potentialer, kvaliteter og livsanskuelser, hvilket Ainscow et al.(2006) beskriver som væsentligt for udvikling af et inkluderende læringsfællesskab. Den sociale inklusion, hvor eleven oplever sig som en værdig deltager i det relationelle fællesskab, der eksisterer i klassen (Alenkær, 2008a, pp. 21-23), synes således svært at frembringe i den neoliberalistiske skolekultur. Denne skolekultur synes i højere grad at have tendens til at marginalisere og ekskludere elever med 'særlige behov' end at inkludere dem, da polariseringen og konkurrence kan medvirke til at positionere dem som svage elever.

Objektivering af den enkelte og det, at forhold til lærer og andre elever bliver middelgjorte, kan være med til at påvirke elevens selvforhold og syn på sig selv i en negativ retning. Eleven kan som følge af objektivering føle sig fremmedgjort, da vedkommende identificerer sig med en ydrestyret, fordrejet og ikke autentisk selvopfattelse og tænker, føler og handler i overensstemmelse hermed (Prætorius, 2004, p. 733). Dertil bliver eleven gennem objektivering og kvantificeringen iscenesat som vare, som konkurrencestatens soldat, der skal sikre Danmarks globale konkurrenceevne.

På lige vis som inklusion kan ses som et instrument til styrket faglighed i den neoliberalistiske skolekultur, kan det samme ses i forhold til sociale relationer og til

elevernes trivsel i skolen. Elevernes trivsel og lærerens relationskompetence er vigtige, fordi forskning viser, at begge påvirker elevernes læring. Det er således vigtigt at få kendskab til disse faktorer for at styrke elevernes faglighed. Dette ses også i eftersynsrapporten fra Skolens rejsehold. I rapporten problematiseres det, at der kun findes få erfaringer på området omkring trivsel og alsidig udvikling. Der frembringes dog cases, hvor det blandt andet vises, hvordan man kan opnå positive resultater ved at opstille trinmål for alsidig udvikling og trivsel (Skolens rejsehold, 2010, p. 58). Der lægges således op til, at ligeså vel som der skal være trinmål for elevernes faglige udvikling, bør dette også gælde elevernes trivsel og alsidige udvikling. Trivlsen bliver således objektiveret og kvantificeret og dette i den styrkede fagligheds navn. Målet med folkeskolen er den styrkede faglighed, da det er denne, der i sidste ende skal sikre Danmarks konkurrenceevne på det globale marked. Dette får uddannelse og skolegang til at fremstå mere som en pligt frem for en ret. Eleverne har pligt til at opnå en høj faglighed, og de har ansvar for egen læring. Mantraet om ansvar for egen læring kan dog også sættes i relation til den humanistiske psykologi og dens begreb om selvrealisering. Næste diskussionsdel omhandler, hvorledes inklusion kan ses som en del af en selvrealiseringsdiskurs, og hvordan denne ligeledes kan sættes i relation til den neoliberalistiske skolekultur.

4.3 Inklusion som del af en selvrealiseringsdiskurs

Som vist i analysen kan den oprindelige inklusionslogik, som den fremstår i Salamanca-erklæringen, sættes i relation til et humanistisk menneskesyn og pædagogiske forståelser, der hviler på humanistisk og eksistentiel psykologi. Inden for disse tilgange værdsættes det enkelte menneske som noget unikt, hvilket skal danne grundlag for den pædagogiske praksis (Pjenggaard, 2009, p. 91). Der er således tale om en elevcentreret pædagogik, hvor fokus er på at udvikle hele mennesker, som er i balance med sig selv (ibid., p. 104). Tanken om det hele menneske kan ses som sammenhængende med den humanistiske psykologis begreb om selvrealisering, der henviser til menneskets behov for at realisere sine medfødte og unikke potentialer. Selvrealiseringsbehovet har relation til læreprocessen, idet det er herigennem at barnet kan udfolde nogle medfødte evner (ibid.). Den elevcentrerede pædagogik ses især i reformpædagogikken, hvor barnet i stil med Rossaus tanker betragtes som *"et stykke rent natur med et kreativt potentiale, man skulle fremelske, opmuntre og ikke knægte"*

eller forurene med formalisme eller for megen boglighed”(Hermann, 2007, p. 64). Som førnævnt blev den elevcentrerede pædagogik i 1990'erne endnu tydeligere i folkeskolen, da folkeskolens formålsparagraf blev reformuleret. I reformuleringen er en markant ændring opkomsten af det 'personlige', hvor det henvises til at, den enkelte elev ikke blot skulle udvikle sig alsidigt, men også på sin egen, personlige måde (ibid., p. 94, p. 97; jf. 2.1.1.2).

Ifølge Klaus Nielsen (2011) kan den elevcentrerede pædagogik ses som en psykologiseret pædagogik, idet målet for pædagogikken er blevet elevens realisering af sig selv. Han mener, at psykologien og dens implicite fokus på det enkelte menneske stille er gledet ind i pædagogikken, og hermed er der blevet etableret en form for pædagogik, der har som sit primære formål at udvikle det enkelte barns medfødte potentialer (p. 208). Den elevcentrerede pædagogiks formål kan sættes i relation til begrebet om ansvar for egen læring (AEFL) (Bjørngen, 1995; Nielsen, 2011, p. 212f; Brinkmann, 2005, p. 49) Med dette begreb accentueres det, at det kun er eleven selv, der ved hvad, der interesserer og motiverer han/hun. Eleven bør således have ansvaret for sin egen læreproces, hvorigennem han/hun kan realisere sine unikke potentialer. Begrebet har en stærkt individualiserende karakter og bygger ligesom den humanistiske pædagogiske psykologi på en forståelse af læring som en individuel proces, der stammer fra indre og subjektive forhold (se skema, side 44). Ifølge Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2011) kan AEFL ses som en form for ren pædagogik, hvor undervisningen centrerer omkring elevens bearbejdning af subjektive processer. Formålet med undervisningen bliver, at eleven lærer at reflektere over egen tænkning og ikke over undervisningens indhold som sådan (p. 20).

Selvom den neoliberalistiske skolekultur synes præget af den neopositivistiske pædagogiske psykologi har begrebet AEFL dog også relevans. Den neoliberalistiske skolekultur er som nævnt styret af markedet og økonomiske betragtninger, hvor undervisningens mål tilpasses markedets behov og ideer (Hermansen et al., 2005, pp. 121-124). Her er markedets nuværende behov blandt andet en viden, der er funktionelt betinget (Lyotard, 1979/1996). Det afgørende er således ikke, *hvad* eleven lærer om (indhold), men nærmere *hvordan* vedkommende kan bruge sin viden (form). Det er således vigtigere, at eleven lærer, hvordan vedkommende lærer end at opnå en bestemt viden, da denne hurtigt kan være forældet i forhold til markedets behov. Lige såvel som der i undervisningen er fokus på, hvilken metode, der er mest virksom, gælder dette således også i forhold til elevens egen læremetode.

Den humanistisk prægede forståelse af inklusion, hvor der er fokus på at værdsætte det enkelte barns unikke person, kan ses som en del af en selvrealiseringsdiskurs, hvor selvrealiseringen knyttes til noget indre og privat hos den enkelte (Brinkmann, 2005, p. 44). I forhold til læreprocessen legitimerer dette mantraet om elevens ansvar for egen læring, og dette begreb harmonerer med de neoliberale værdier og betoningen af videns funktionelle værdi, der kræver livslang læring på eget ansvar. Den humanistisk prægede forståelse af inklusion (elevcentreret pædagogik) og den neoliberalistiske skolekultur kan således siges at have selvrealisering tilfælles. Selvrealiseringsbegrebet kan dog siges at have overgået en betydningsglidning. Den form for selvrealisering, der kan knyttes til folkeskolens pædagogiske praksis i 1990'erne, kan således siges at have ændret natur og blevet tilpasset de neoliberale værdier. Dette kan sættes i relation til de forbindelser, der kan drages mellem selvrealiseringsbegrebet og forbrugerideologien, hvilken er fremtrædende i neoliberalismen.

4.3.1 Selvrealisering gennem forbrug

Neoliberalismen har gennem modernisering af den offentlige sektor omdøbt borgeren til forbruger (Biesta, 2011, p. 64), og lige såvel som den elevcentrede pædagogik sætter eleven i centrum, sætter neoliberalismen forbrugeren i centrum. Ifølge Steinar Kvale (2003) er den humanistiske psykologi til en vis grad tæt på forbrugerideologien med dens fokus på spontanitet, at udleve fantasier og ønsker, og med individuel selvrealisering som målet for livet (p. 591). Selvrealiseringen kan således blive opfyldt gennem forbrug (Kvale, 2004, p. 42), hvilket passer ind i neoliberalismens menneskesyn. Her beskrives mennesket som en opportunistisk person, der er drevet af interesser og er kendetegnet ved, hvordan det vælger mellem alternative goder og gør det i forskellige situationer (forbruger) (Pedersen, 2011, p. 188). Pedersen (2011) beskriver dog den neoliberalistiske selvrealisering som anderledes end den mere eksistentielle og humanistisk prægede version. I det oprindelige humanistiske psykologiske selvrealiseringsbegreb kan individet ses *som noget i sig selv*, som uerstatteligt og unik. Det neoliberalistiske individ ses som bærer af en interesse, som *noget ved sig selv* (p. 190). Eleven bliver herved en som har interesser og som er egennyttig, men for at det er muligt for eleven at realisere egennytten, skal vedkommende gives færdigheder, der gør realiseringen mulig (ibid., p. 192f). Herved er pædagogikkens opgave at motivere eleven til at se sig selv som (med)ansvarlig for egen læring og ud-

vikling (egennyttig) samt uddanne den enkelte til at følge eller til at lade sig motivere af økonomiske goder og tilskyndelser (forbruger) (ibid., p190).

Ud fra Foucaults (1994) magtanalyse kan begge forståelser af selvrealisering ses som en individualiserende disciplinering af det pædagogiske subjekt. Hermann (2007) beskriver ud fra denne optik, at der er sket en forskydning af individualiseringen fra en 'blød' form, forstået som romantisk-eksistentielle fordringer til en 'hård' form, der bindes sammen af liberal selvansvarlighed, målrettethed og skalerbare præstationer (p. 131; Brinkmann & Triantafillou, 2009, p. 74f). Der kan i de to individualiseringsformer ses forskellige styringsmentaliteter (jf. Foucault, 1994), hvor den hårde form benytter mere traditionelle disciplinerende teknikker, der styrer gennem sanktioner og belønninger (jf. adfældsorienterede pædagogiske psykologi). Mens den bløde form mere benytter sig af selvets teknikker, som appellerer til den enkelte om selv at gøre det, der skal gøres, samtidig med at vedkommende lærer at forstå dette som udtryk for egne valg og præferencer (disciplineringen er blevet internaliseret) (Krejsler, 2004, p. 13f). Den oprindelige inklusionsideologi kan her sættes i relation til den mere 'bløde' form for individualisering, hvor uddannelsens formål opfyldes på en indirekte måde gennem selvets teknikker. Ifølge John Krejsler (2004) indebærer individualisering gennem selvets teknikker dels, *"at den lærende lærer det, han ifølge institutionen skal, dels at dette både kan legitimeres demokratisk og i forhold til det enkelte individs personlige udvikling"* (p. 14). Den oprindelige inklusionslogik legitimeres demokratisk ved at henvise til hvert enkelt barns ret til uddannelse og legitimeres i forhold til det enkelte individs personlige udvikling ved at lægge op til en elevcentreret pædagogik, hvor det enkelte barns unikke potentialer værdsættes (Salamanca-erklæringen, 1994).

4.3.2 Problematiske aspekter ved selvrealiseringsdiskursen

Ifølge Nielsen (2011) er der flere problematiske aspekter ved, at pædagogikkens formål er elevens realisering af sig selv. I forhold til den humanistiske forståelse af selvrealiseringsbegrebet er et problematisk aspekt, at udviklingen og forandringsprocessen tolkes alene ud fra en tanke om, at potentialer er indbygget i det enkelte individ. Herved betragtes kulturel indblanding i denne proces som hæmmende eller decideret skadeligt for barnet. Ligeledes kommer en pædagogisk tænkning, der målbe-

stemmer pædagogikken på et andet grundlag end barnet selv til at virke disciplinær og gammeldags (p. 215). Hvis inklusion forstås ud fra en humanistisk og eksistentiel psykologisk optik kommer den neoliberalistiske skolekultur og dens ydrebestemte mål således til at fremstå som skadelig for barnets udvikling. Et problem ved den humanistiske og elevcentrerede pædagogik er dog, at når man ligger fokus på den enkelte elev og elevens udviklingsproces, så sætter det en ramme for, hvordan man ser en mistrivelsesproblematik. Problematikken kan tendentielt blive set som noget, der alene knytter sig til det enkelte barn, hvor den herskende kultur på skolen og de organisatoriske rammer, der sættes om børnenes hverdag, bliver overset (Nielsen, 2011, p. 216). I og med inklusionsbegrebet på mange punkter kan ses som en del af en individualisering af eleven, kan begrebet herved som førnævnt paradoksalt nok medvirke til en individorienteret tilgang til problemer, trods det modsatte egentlig er hensigten.

Både den elevcentrerede pædagogik og den neoliberalistiske skolekultur kan siges at have elevens selvforvaltning (ansvar for egen læring) som pædagogisk ideal. Ifølge Nielsen (2011) gør idealet om elevens selvforvaltning dog, at nogle elever kommer til at fremstå som problematiske, fordi de har svært ved at forstå de krav, der implicit stilles, når de skal forvalte deres egen læreproces (p. 217). Her er klasseledelseskonceptet i den neoliberalistiske skole ofte præsenteret som løsning. I konceptet skal læreren gennem adfærdsledelsen hjælpe eleven med at afstemme og målrette deres adfærd i undervisningen (Alenkær, 2008c, p. 50), således eleven lærer at forstå/tilpasse sig de krav, der stilles. Læreren hjælper således gennem sanktioner og belønninger eleven med at tilpasse sig skolens krav om at skulle forvalte sin egen læring. Der ses således en kobling mellem et humanistisk psykologisk præget læringsbegreb og pædagogiske metoder af adfærdsorienteret pædagogisk psykologisk karakter.

4.3.3 Delkonklusion

Selvom læringsbegrebet fylder meget lidt i den neoliberalistiske skolekultur (Hermann, 2007, p141f) har det humanistisk psykologisk prægede begreb om ansvar for egen læring dog relevans. Eleverne skal lære, hvordan de bedst lærer, så de fremover i livet kan tilpasse deres læring/viden i forhold til markedets behov, hvor begrebet om livslang læring ligeledes får relevans. Inklusion og den neoliberalistiske skolekul-

tur kan sammenkobles i forhold til selvrealiseringsbegrebet, der dog kan siges at have gennemgået en vis betydningsglidning. Selvrealiseringsbegrebet passer især ind i den neoliberalistiske skolekultur, da den legitimerer begreber som ansvar for egen læring samt livslang læring, hvilket lever op til markedets behov om funktionel viden, der hele tiden bør tilpasses (Lyotard, 1979/1996). Selvrealisering har herved en funktion.

Det kan dog antages, at nogle elever ikke magter de krav, der stilles dem i at skulle forvalte deres egen læring. Dette kan sættes i relation til det overantal af elever med 'særlige behov', der er kommet (Eg. kraftigt stigende antal af børn med ADHD diagnoser; se Nielsen & Jørgensen, 2008) og som strider imod målet om styrket faglighed. Til at overkomme dette problem benyttes pædagogiske metoder præget af adfærdsoverrettede pædagogiske psykologiske idealer, der i princippet er modstridende den oprindelige humanistiske prægede teori bag ansvar for egen læring. I princippet kan de neoliberalistiske pædagogiske praksisser og de humanistisk prægede inklusionspraksisser (elevcentreret pædagogik) begge siges at medføre en individualiserende disciplinering af eleven. Den neoliberalistiske skolekulturs individualisering er blot mere synlig og får et mere traditionelt disciplinerende præg. Hvor den humanistisk psykologisk prægede inklusionslogik mere benytter sig af selvets teknikker og er en mere skjult individualisering (jf. Foucault, 1994).

Næste del af specialet udgør konklusionen, der efterfølges af en perspektivering.

5 Konklusion

Specialet tager udgangspunkt i det krav, der med Salamanca-erklæringen (1994) stilles til den danske folkeskole, om at arbejde inkluderende for på den vis at fastholde elever med 'specielle behov' i den almene skole. Dette krav har ligeledes medført, at PPR psykologer må praktisere på måder, som er med til at fremme og udvikle inklusion (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 160). Inklusionsudviklingen synes dog på mange måder at blive modarbejdet af det uddannelsespolitiske fokus på effektivitet, kvalitet og styrket faglighed. Dette fokus har ført til en styrket evalueringskultur, der blandt andet udføres gennem flere test (nationale som internationale) og elevplaner, der er møntet på den enkelte elevs faglige udvikling, og hvilket medfører et stærkt fokus på den enkelte elevs præstationer (Hermann, 2007). Disse tendenser relateres i dette speciale til neoliberalismen og til NPM-tankegangen, og tendenserne betegnes som en neoliberalistisk skolekultur.

Specialets teoretiske undersøgelse er drevet af den iagttagelse, at den neoliberalistiske skolekultur og inklusionsbevægelsen på mange punkter synes modstridende. Det er dog væsentligt, på hvilke punkter de er dette, og om de er forenelige på andre punkter. Dertil følger spørgsmålene, om det er muligt at arbejde med inklusion under en neoliberalistisk skolekultur? Samt hvordan dette og på hvilke præmisser? På baggrund af dette er specialets problemformulering:

Hvordan kan inklusion forstås under en neoliberalistisk skolekultur?

Problemstillingen er udforsket gennem en ren teoretisk analyse og diskussion, og de slutninger, der er fundet frem til herigennem, må betragtes ud fra dette faktum. Specialets konklusioner er således påvirket af de valgte teoretiske perspektiver og den valgte analysetilgang (jf. 1.2.1). Den viden, der bringes frem igennem specialet, må derfor betragtes som en subjektiv produceret viden. Trods dette menes specialet stadig at kunne bidrage med en bredere og dybere viden om forholdet mellem inklusion og den neoliberalistiske skolekultur – hvor der findes modstillinger, og hvor de kan forenes.

Gennem specialets analyse vises det, at inklusionsbevægelsen og den neoliberalistiske skolekultur synes at bygge på forskellige menneskesyn samt pædagogiske ide-

aler og værdier. Der kan dog også ses en forening mellem de to. Dette skyldes, at inklusionsbegrebet, som følge af dens iboende fire inkluderende diskurser, er en meget diffus størrelse, der kan formes, så den passer ind til adskillige pædagogiske idealer og værdier. Det vises således i analysen, at inklusion i praksis i høj grad kan ses som underlagt den neoliberale samfundsøkonomiske betingelse, hvor den globale markedskonkurrence er den dominerende faktor (Pedersen, 2011). Den økonomiske diskurs, hvor inklusion ses som medvirkende til uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse (Dyson, 1999), har derved en væsentlig betydning for inklusionsudviklingen i praksis, hvorved den tilpasses de neoliberale værdier. Inklusion kan siges at være blevet koloniseret af neoliberalismen, hvor den bliver til et spørgsmål om at finde den mest effektive metode. Her præsenteres blandt andet brug af adfærdsledelse som en effektiv metode til at fremme inklusion (Alenkær, 2009b). Gennem første diskussionsdel blev følgende fremtrædende inklusionstendenser under den neoliberalistiske skolekultur fundet og behandlet:

- I den neoliberalistiske skolekultur bliver elevernes adfærd til omdrejningspunktet for udviklingen af en inklusiv skole. Elevernes adfærd skal ledes, så der kan skabes et roligt og ordentlig undervisningsmiljø, og inklusion bliver herved til et spørgsmål om ro og orden.
- I den neoliberalistiske skolekultur centraliseres undervisningen i udviklingen af inklusion. Dette kan relateres til opfattelsen af læring som en direkte følge-virkning af en bestemt undervisningsmetode. Ved at fokusere på undervisningen og forstå læring som en ydre proces mistes der dog let blik for klassefællesskabet, og forståelsen af uro kan kritiseres for at være simplificeret (Stanek, 2011).
- Den pædagogik, som hersker i den neoliberalistiske skolekultur, kan betegnes som ren, og den kan kritiseres for at mangle normativitet (Kraft, 2011; Rømer, 2010). Den eneste værdi, der ses i den rene pædagogik, er effektivitet (Biesta, 2011), hvilket medfører, at der er tale om funktionalistisk pædagogik.
- Med effektivitet som den dominerende værdi bliver inklusion instrumentaliseret. Den bliver bedømt udelukkende i forhold til dens funktionsevne i at kunne styrke elevernes faglighed. Inklusionsbegrebet kan herved ses som en pædagogisk vare, hvor forskellige pædagogiske koncepter, såsom KASA

(Alenkær, 2009b) og LP-modellen (Nordahl & Egelund, 2009), sælger sig selv som evidensbaserede inklusionsmetoder.

- Under den neoliberalistiske skolekultur tenderer inklusionsudviklingen til at være en mere individ- og tilpasningsorienteret tilgang, der i bedste fald kan beskrives som faglig inklusion, og hvor den sociale inklusion underbetones.

I anden diskussionsdel er fokus på de sociale relationer i skolen, hvilke ses som betydningsfulde for udvikling af den sociale inklusion, hvor alle elever føler sig som værdige deltager i fællesskabet. Som beskrivende for relationerne, der skabes i den neoliberalistiske skolekultur, kan følgende aspekter ses som fremtrædende:

- I den neoliberalistiske skolekultur kan lærer-elev relationen ses som præget af kontraktlige forhold (Biesta, 2011), hvilket medvirker til, at eleven kan blive objektgjort af læreren, hvor relationen får en instrumentel og distanceret karakter.
- Med det stærke fokus på præstationer, der ses i den neoliberalistiske skolekultur, kan det antages, at der let skabes polarisering og en forhøjet konkurrence mellem eleverne, hvor de sociale relationer bliver asociale (Pedersen, 2010).
- Den neoliberalistiske skolekultur synes i højere grad at have tendens til at marginalisere og ekskludere elever med 'særlige behov' end at inkludere dem, da polariseringen og den forhøjede konkurrence kan medvirke til at positionere dem som svage elever.
- Eleven kan som følge af objektiveringen føle sig fremmedgjort (Prætorius, 2004), og bliver igennem objektiveringen og kvantificeringen iscenesat som vare, som konkurrencestatens soldat (Pedersen, 2011), der skal sikre Danmarks globale konkurrenceevne
- Trivsel og sociale relationer bliver objektiveret, kvantificeret og instrumentaliseret i den styrkede fagligheds navn.

Tredje diskussionsdel har en mere perspektiverende karakter, hvor der blandt andet sættes et poststrukturalistisk syn på den oprindelige inklusionsideologi og den neoliberalistiske skolekulturs pædagogiske idealer og praksisser. Begge har elevens selv-

forvaltning (ansvar for egen læring) som pædagogisk ideal, og kan siges at have selvrealiseringsbegrebet til fælles, der dog har gennemgået en vis betydningsglidning (Pedersen, 2011). Selvrealiseringsbegrebet passer ind i den neoliberalistiske skolekultur, da den legitimerer begreber som ansvar for egen læring samt livslang læring, hvilket lever op til markedets behov om funktionel viden, der hele tiden bør tilpasses (Lyotard, 1979/1996). Selvrealisering har herved en funktion. Med elevens selvforvaltning som pædagogisk ideal kan både de neoliberalistiske inklusionspraksisser og de humanistisk prægede inklusionspraksisser (elevcentreret pædagogik) siges at medføre en individualiserende disciplinering af eleven (jf. Foucault, 1994).

Sidste del af specialet er perspektiveringen. I denne sættes der et praksisorienteret fokus på specialets konklusioner, hvor der tages udgangspunkt i PPR psykologens rolle i udviklingen af inklusion under til tider modstridende forhold.

6 Perspektivering

Ifølge Ainscow (2008) er lærerne nøglen til udviklingen af mere inkluderende undervisningsformer. Det er deres overbevisninger, handlinger og holdninger, der skaber den kontekst, i hvilken det er meningen at børn og unge skal lære (p. 139). Hvis PPR psykologen skal bidrage til udviklingen af inklusion kræver det et samarbejde med lærerne og skolen som helhed. Lærerne og skolen står dog i en situation, hvor der er flere dagsordner på spil. To af sådanne dagsordner er inklusion og den neoliberalistiske skolekulturs fokus på faglig standard, der som vist i specialet på mange punkter kan ses som modsætninger. Disse modsætninger gør, at læreren i sin praksis stilles i flere dilemmaer, der kan gøre udviklingen af inklusion meget kompleks og måske nærmest synes umulig. Sådanne dilemmaer omhandler ifølge Tetler (2008) blandt andet følgende:

- ”Hensynet til den enkelte elev vs. hensynet til læringsfællesskabet
- Speciallæreren vs. almenundervisningens lærere
- Værdsættelse af mangfoldighed vs. stræben mod standard-baseret curriculum.
- Skolens kundskabsorienterede dimension vs. skolens sociale dimension
- Være magen til vs. være forskellig fra”.

(Tetler, 2008, p. 43)

Ifølge Tetler (2008) findes der ingen enkle eller tilfredsstillende løsninger på disse dilemmaer, som lærerne stilles overfor i klasseværelset. Hun mener dog, at en højere bevidsthed om disse dialektiske processer kan gøre lærerne i stand til at finde nye og bedre måder at leve med dem på (p. 43). I dagens meget komplekse samfund er dilemmaer uundgåelige. Det afgørende bliver derfor, hvordan de forstås. Forstås de som virkelige modsætninger, som dikotomier, som umuliggør konstruktive synteser? Eller forstås de som konkurrerende perspektiver som vedligeholdt, kan blive et godt redskab for refleksion og handling? (ibid., p. 44). Ifølge Tetler (2008) handler det i forhold til dilemmaerne i sidste instans om, at lade begge perspektiver komme til deres ret, hvilket kræver forskellige løsninger i forskellige situationer (p. 43). Udfordringen er således, hvordan lærere i komplekse inkluderende læringsammenhænge

kan understøttes i at håndtere den form for dilemmaer, og hvordan de kan understøttes i at analysere dilemmasituationer og få erfaringer med pædagogiske strategier, som konstruktivt bringer dilemmaer i spil (ibid., p. 44). Her kan PPR psykologen gennem den konsultative bistand bidrage til at understøtte lærerne i at analysere og tackle komplekse inkluderende læringsammenhænge.

6.1 Den konsultative bistand og inklusionsudvikling

I kraft af inklusionsideologien har PPR psykologens arbejdsformer ændret sig, da problematikker ud fra denne ideologi som nævnt skal forstås ud fra en kontekstuel og ressourceorienteret optik (Tetler, 2008, p. 36). Tidligere har PPR-interventioner i høj grad centreret sig om testning og individuel undersøgelse af de elever, som er blevet henvist grundet forskellige problematikker. Dette tilskynder dog tendentielt til en forståelse af problematikken, som noget der kun gælder det enkelte barn, hvor eventuelle kontekstuelle aspekter ved problematikken overses (Strand, 2005, p. 697). Med den konsultative interventionsform er fokus derimod på relationerne, konteksten og processen vedrørende en problematik (Schou, 2006, p. 429).

Den konsultative bistand kan benyttes på flere niveauer, hvorved der ikke kun arbejdes med udredninger af problematikker vedrørende en elev eller familie. Konsultation kan også benyttes med problemer, der har rod i organisationen, undervisningen eller lærerens professionelle kompetence (Hansen, 2002, p. 35; Strand, 2005, p. 700). Gennem konsultation kan PPR psykologen således i samarbejde med læreren sigte mod en opkvalificering af lærerens arbejde. Konsultationen kan af lærere ses som en mulighed for at skabe rum for refleksion af deres egen praksis og finde frem til hvilke pædagogiske strategier, der kunne være brugbare i forhold til forskellige problematikker. Med hensyn til PPR psykologens rolle i inklusionsudviklingen synes det væsentligt, at læreren i konsultationen anerkendes for det dobbelte pres, vedkommende udsættes for gennem de to modstridende dagsordner om henholdsvis inklusion og høje faglige standarder. Her kan der arbejdes med, hvordan læreren forstår de to dagsordner og de dilemmaer, der skabes som følge af dem. Igennem en konsultation med et sådan fokus kan læreren muligvis tilegne sig en dybere bevidsthed om de dialektiske processer, der foregår og muligvis finde frem til måder, hvorpå dilemmaerne kan bruges konstruktivt.

Ifølge Ainscow (2008) er det, at skabe rum for refleksion dog ikke i sig selv den sikre vej mod udviklingen af en mere inkluderende praksis (p. 145). Psykologen bør derfor i konsultationen også være opmærksom på, tackle og udfordre eventuelle indgroede forestillinger hos læreren, som kan modarbejde inklusion. Sådanne indgroede forestillinger har som oftest at gøre med forventninger til visse gruppe elever, deres evner og adfærd (ibid., p. 154). I en konsultation vedrørende eksempelvis nogle undervisningsmæssige problematikker, kan læreren således implicit eller eksplicit bekende sig til et holdningssystem, hvori nogle elever i bedste fald ses som dårligt fungerende, hvorfor de skal repareres eller i værste fald menes, at have så mange mangler, at de er uden for pædagogisk rækkevidde. I konsultationen kan sådanne forestillinger udfordres, hvor læreren opfordres til at adressere og udfordre den tænkning, der ligger bag den måde vedkommende arbejder på. Herved kan der skabes blik for, hvordan bestemte holdninger og overbevisninger kan skabe praksisformer, der sætter barriere op for deltagelse og læring i forhold til visse elever i skolen. Ainscow (2008) beskriver dette som væsentligt for udviklingen af en inklusiv skole, idet der udfordres og afdækkes stærkt forankrede grundforståelser af begrebet 'forskellighed i skolen', der definerer visse elevtyper som mangelfulde (p. 145).

Det er dog væsentligt for denne interventionsforms virke, at der blandt de forskellige faggrupper er enighed om, hvad en konsultativ praksis indebærer, da denne interventionsform er afhængig af det tværfaglige samarbejde mellem psykologen og læreren (blandt andre) (Schou, 2006, p. 429).

7 Referenceliste

- Ainscow, M. (2008) Udvikling af inkluderende praksis og kultur. In: R. Alenkær (Eds.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Ainscow, M. (2009) Lokale løsninger i lokale kontekster. In R. Alenkær (Eds.) *Den inkluderende skole – i et ledelsesperspektiv*. København: Frydenlund
- Ainscow M., Booth, T. & Dyson A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routhledge
- Alenkær, R. (2008a) Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. In: R. Alenkær (Eds.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Alenkær, R. (2008b) Skolen som inkluderende organisation. In: R. Alenkær (Eds.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Alenkær, R. (2008c) Hokus, pokus, ro. In: R. Alenkær (Eds.) *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund
- Alenkær, R. (2009a) Prolog – Inklusion i teori og praksis. In: R. Alenkær (Eds.) *Den inkluderende skole – i et ledelsesperspektiv*. København: Frydenlund
- Alenkær, R. (2009b) Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. In: E. Jensen & O. Løw. *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati*. Århus: Forlaget Klim
- Bjørngen, I.A. (1995) *Ansvar for egen læring*. Tapir Forlag
- Brinkmann, S. (2005). Selvrealiseringens etik. In: S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.) *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Århus: Klim
- Brinkmann, s. & Triantafillou, P. (2009) Om den bløde og den hårde styring af det udviklende selv. *Social Kritik*, 21, nr. 118 (pp. 68-78)
- Buber M. (1923/1997) *Jeg og Du*. København: Hans Reitzels Forlag
- Davies, B. & Harré R. (1990). The Discursive Production of Selves. In: M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Eds.) *Discourse Theory and Practice*. London: Sage (pp. 261-271) (10 s.)
- Dohn, N. B. (2011) 'Best practice' – eller næstbedst praksis? In: T. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.) *Uren pædagogik*. Århus: Forlaget Klim
- Dyson, A. (1999) Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In: H. Daniels & P. Garner (Eds.) *Inclusive Education*. London: Kogan Page limited
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008). Grus i maskineriet. In: R. Alenkær (Eds.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Egelund, N.(2006) Ny bekendtgørelse – nye krav fra 2007. In: N. Egelund & I. Bak (Eds.) *Specialundervisningens nye vilkår*. Vejle: Kroghs Forlag
- Egelund, N. (2009) Et neopositivistisk blik. In: S. Pjenggaard (Eds.) *Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Farrell, P. (2004) Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1) (pp. 5-19)
- Folkeskoleloven (2006) *Bekendtgørelse af folkeskoleloven*. Lokaliseret d. 26.04.12 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039>
- Foucault, M. (1994) *Power. Essential works of Foucault 1954-1984*. Vol. 3. Faubion,

- J.D. (red.) London: Penguin Books
- Gardner, H. (1997) *De mange intelligensers pædagogik*. Laursen, P.F. (red.) Gyldendal Undervisning
- Gergen, K. J. (1997) *Virkelighed og relationer: tanker om sociale konstruktioner*. København: Dansk psykologisk Forlag
- Hansen, O. (2006) Hvem er problembæreren – eleven, hjemmet eller skolen? In: N. Egelund & I. Bak (Eds.) *Specialundervisningens nye vilkår*. Vejle: Kroghs Forlag
- Hansen, K. V. (2002) Teoretiske og metodiske overvejelser. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning årgang, 39* (1) (pp. 11-42)
- Harvey, D. (2007) *Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press
- Henriksen, J (2009) *Menneskesyn – historiske arv og fortsat aktualitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Hermann, S. (2007) *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København Ø: Unge pædagoger
- Hermansen, M., Jensen, E. & Krejsler J. (2005) *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. København: Alinea
- Holm, L. (2008) Test og evaluering som redskab i folkeskolen – eksemplificeret ved de nationale it-baserede test i dansk/læsning. In: J.B. Krejsler & L. Moos (Eds.) *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo
- Holmgaard, A.(2004) Hvordan blev inklusion til rummelighed? *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 41*, (2) (pp. 154-161)
- Holst, L. & Madsen K.H. (2009) *Den inkluderende skole anno 2009 – et spørgsmål om ro og orden?* Speciale DPU, Århus Universitet lokaliseret d. 22.05.12 på: [http://ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/NVIE/afhandlinger/De n%20inkluderende%20skole%20-%20Line%20Holst%20og%20Klaus%20H%20Madsen.pdf](http://ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/NVIE/afhandlinger/De%20inkluderende%20skole%20-%20Line%20Holst%20og%20Klaus%20H%20Madsen.pdf)
- Jensen, E. & Brinkmann, S. (2011) Indledning. In: E. Jensen & S. Brinkmann (Eds.) *Fællesskab i skolen*. København: Akademisk Forlag
- Juul, H. (2011) Pædagogisk teori – et overblik. In: H.J. Kristensen & P.F. Laursen (Eds.) *Gyldendals pædagogikhåndbog* København: Gyldendal
- Kirkebak, B.(2010). *Almagt og afmagt – specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag
- Kolind, L. (2011) New Public Management: Alt med måde. In: J.J. Steen & M. Munkøe (Eds), *Velfærd med et menneskeligt ansigt? Fremtidens styringsparadigmer i den offentlige sektor*. Frederiksberg C: Frydenlund
- Kraft, G. (2011) Er 'ren' pædagogik en ren absurditet? In: T. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.) *Uren pædagogik*. Århus: Forlaget Klim
- Krejsler, J. (2004) Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering. In: J. Krejsler (Eds.) *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag
- Krejsler, J. & Moos, L. (2008) Magtkampe i praksis, pædagogik og politik – en introduktion til klasseledelse. In: J.B. Krejsler & L. Moos (Eds.) *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo
- Kvale (2003) The Church, the factory and the Market: Scenarios for Psychology in a Postmodern Age. *Theory & Psychology, 13* (5) (pp. 579-603)
- Kvale (2004) Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. In: J. Krejsler (Eds.) *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag

- Laursen, P. F. (2011) Pædagogikkens historie: opdragelse og undervisning i perspektiv. In: H.J. Kristensen & P.F. Laursen (Eds.) *Gyldendals pædagogikhåndbog* København: Gyldendal
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lytotard J.(1979/1996) *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Slagmark skyttegravsserie
- Mainz, P. (2011) Antorini: Folkeskolelærere skal undervise mere. *Politiken* (01.12.11) lokaliseret på: <http://politiken.dk/uddannelse/ECE1466684/antorini-folkeskolelaerere-skal-undervise-mere/> d. 10.04.12 kl. 11.26
- Nabe-Nielsen, B. (2011) Vidensformer: pædagogisk teori og argumentation. In: H.J. Kristensen & P.F. Laursen (Eds.) *Gyldendals pædagogikhåndbog* København: Gyldendal
- Nielsen, K. (2011) Den psykologiserede pædagogik og specialpædagogikken. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T.B. Rasmussen (Eds.) *Specialpædagogik – teori og praksis*. Århus: KvaN
- Nielsen, K. & Jørgensen C.R. (2008) Patologiseringen af uro? In: S. Brinkman. *Det diagnosticerede liv: sygdom uden grænser*. Århus: Klim
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011) *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Nordahl, T. & Egelund, N. (2009) *Billeder af situationen i den danske grundskole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Nordenbo, S. E. (2008) En Clearinghouse-undersøgelse – om regelledelseskompetence og relationskompetence. In: J.B. Krejsler & L. Moos (Eds.) *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo
- Pedersen, L.M. (2010) Ensomhed i ungdommen - når sociale relationer bliver asociale. *Psyke & Logos*, 31 (1) (pp. 175-193)
- Pedersen, O.K. (2011) *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pjenggaard, S. (2009) Et humanistisk og eksistenspsykologisk blik. In: S. Pjenggaard (Eds.) *Pædagogisk psykologi – motivation, identitet og læring*. Frederikshavn: Dafolo
- Prætorius, N.U.(2004). Livet som undtagelsestilstand. Overlevelsesstrategier, fremmedgørelse og stress set i lyset af styringsstrategier i interpersonelle og samfundsmæssige relationer. *Psyke og logos*, 25 (2) (pp. 728-761)
- Rømer, T. (2010) *Uddannelse i spænding*. Århus: Forlaget Klim
- Rømer, T, Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011) Indledning. In: T. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.) *Uren pædagogik*. Århus: Forlaget Klim
- Rønn, C. (2006) *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne*. København: Alinea
- Salamanca Erklæringen (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning*. Lokaliseret d. 23.03.12 på: <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Schou, T.L. (2006) Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn. I: Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (red.). *Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR*. Temaserie hæfte: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43 (5) (pp. 429-441)
- Schou, L.R. (2008). Klasseledelse via test og evaluering – som i USA? In: J.B. Krejsler & L. Moos (Eds.) *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo

- Skinner, B.F. (1978) *Reflections on Behaviorism and Society*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Skolens rejsehold (2010) *Rapport C: Casekatalog til fremtidens folkeskole – én af verdens bedste*. Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen.
- Stanek, A.H. (2011) Børnefællesskabers betydning for børns læring. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T.B. Rasmussen (Eds.) *Specialpædagogik – teori og praksis*. Århus: KvaN
- Steen, J.J. (2011) Indledning. In: J.J. Steen & M. Munkøe (Eds), *Velfærd med et menneskeligt ansigt? Fremtidens styringsparadigmer i den offentlige sektor*. Frederiksberg C: Frydenlund
- Strand, H. (2005) Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42 (5-6) (pp. 695-709)
- Szulewicz, T. (2012) Hvis klasseledelse er svaret, hvad er så spørgsmålet? *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* nr. 1 (pp. 60-67)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S.(2011) Til forsvar for en uren pædagogik. In: T. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.) *Uren pædagogik*. Århus: Forlaget Klim
- Tetler, S. (2008) Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'. In: R. Alenkær (Eds.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Tetler, S.(2011) Undervisningsdifferentiering – som specialpædagogisk indsats. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T.B. Rasmussen (Eds.) *Specialpædagogik – teori og praksis*. Århus: KvaN
- UVM (2006) *Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen*. Lokaliseret på <http://pub.uvm.dk/2006/disciplin/> d. 10.04.12 kl. 11.26
- UVM (2011) *95-procent målsætning*. Lokaliseret d. 21.02.12 på: <http://www.uvm.dk/I-fokus/95-procent-maalsaetning>
- UVM (2012a) *En faglig stærk folkeskole – for alle*. Lokaliseret d. 21.02.12 på: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Feb/120217-En-fagligt-staerk-folkeskole-for-alle>
- UVM (2012b) *Fakta om inklusion. Klip fra politiske aftaler o.l.* Lokaliseret d. 21.02.12 på: <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Fakta-om-inklusion>
- Vygotsky (1982) *Tænkning og sprog 11*. (2. oplag) København: Hans Reitzel
- Øland, T. (2011) Menneskeopfattelser i pædagogikken. In: H.J. Kristensen & P.F. Laursen (Eds.) *Gyldendals pædagogikhåndbog* København: Gyldendal