

An illustration of four hands of different skin tones (dark brown, light skin, medium brown, and dark brown) holding four interlocking puzzle pieces in a circle. The puzzle pieces are yellow, green, orange, and blue. The background is a light beige color.

Ressourcepersoners fortællinger om normalitet og afvigelse i folkeskolen

Et kritisk perspektiv på positioneringen af børn som “abled” og “disabled” i en folkeskolekontekst

Frederikke Friis Larsen

Karen Berg Thøgersen

København 2024



AALBORG UNIVERSITET

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet København

A.C. Meyers Vænge 15

DK-2450 København SV

Telefon: +45 9940 9950

Email: learning@learning.aau.dk

Hjemmeside: <http://www.learning.aau.dk/>

Abstract

The following thesis is a qualitative study on how understandings of normality and deviation are expressed through the narratives of seven ‘resource-staff’ members in three different Danish primary and lower secondary schools. More specifically, we illustrate how their normative understandings of children create certain subject positions, which can reflect on the way in which the children understand themselves. Based on these narratives, we analyse how norms and discourses position and maintain children as “abled” and “disabled”.

To examine this, we are theoretically grounded in the British professor Dan Goodley and his Critical Dis/ability Studies (CDS) alongside the French historian and philosopher Michel Foucault and his Discourse Theory. We are founded within the poststructuralist framework, as we critically examine and challenge embedded assumptions, norms and discourses, that construct and reproduce specific in/exclusive structures. When examining different mechanisms leading to either inclusion or exclusion, we operate under a pedagogical understanding of inclusion as an approach, where participation opportunities are provided and made possible for all.

Empirically, this thesis is based on three qualitative interviews with ‘resource-staff’, who in different ways partake in pedagogical tasks, such as collegial guidance on inclusion, teaching and work related to children's welfare. The empirical data consists of two individual interviews with ‘resource-staff’ from two different schools and one focus group interview with a ‘resource-team’ from a third school. When grounded in CDS, we relocate the understanding of “dis/ability” to social, cultural, economic and political registers. Like Goodley, we understand disability as something the individual experiences in the encounter with impassable barriers. This understanding of disability gives a perspective on disablism, that relocates the focus from the subject to the surroundings.

This thesis primarily focuses on an analysis of three empirically drawn themes from across the narratives: 1) stories about how to be able *to be* in compulsory public school, 2) stories about special-education and 3) stories about collaboration. Within these stories, we read and highlight different discourses and norms of “normality” and “deviation”, that emerge in the narratives, which we understand as synonyms for “abled” and “disabled”.

Following our analysis we discuss a methodological paradox: Using social categories whilst being founded in a poststructural framework, whose aim is to deconstruct such categories. Furthermore, we present an intersectional perspective on how different intersections of social categories reinforce and

result in specific privileges or marginalizations for the children. Lastly, we discuss an empirically found paradox, that shows how the ‘resource-staff’ are embedded in an understanding of interdisciplinary and interprofessional collaboration as a necessity in practice, when also expressing how this collaboration, in practice, creates lots of both identity-related and practical challenges. Overall, our thesis shows that certain norms and understandings of normality and deviation creates and maintains a complex and difficult practice of inclusion in the Danish public compulsory schools.

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1: Indledende tanker.....	5
1.1. Indledning.....	5
1.2. Problemfelt	6
1.2.1. Problemformulering og analysespørgsmål	7
1.3. Forskning på området.....	8
1.3.1. De pædagogiske indsatsers effekter.....	8
1.3.2. Det sociale og det faglige som hinandens forudsætninger	9
1.3.3. Vores tidligere bidrag	10
1.3.4. Dette speciales bidrag.....	11
KAPITEL 2: Metodologiske refleksioner.....	12
2.1. Videnskabsteori.....	12
2.1.1. En poststrukturalistisk forståelsesramme	12
2.1.2. Kritisk psykologi - <i>det subjektvidenskabelige paradigme</i>	13
2.2. Teoretisk forståelsesramme	13
2.2.1. En alternativ måde at anskue problemet på	14
2.2.2. Critical dis/ability studies (CDS).....	15
2.2.3. Diskurser og subjektpositionering	17
2.2.4. Teoriens muligheder og begrænsninger.....	19
2.3. Det kvalitative interview.....	20
2.3.1. En narrativ tilgang	21
2.3.2. Interviewstruktur.....	22
2.3.3. Valg af interviewpersoner.....	23
2.3.4. Fokusgruppeinterview	23
2.3.5. Enkeltpersonsinterviews	24
2.4. Etik og refleksioner.....	25
2.4.1. Eksisterende retningslinjer og regler	25
2.4.2. Refleksioner over etik, udsigelseskraft og egen position	26
2.5. Introduktion til ressourcepersoner	27
2.6. Analysestrategi og -struktur	28
KAPITEL 3: En analyse af normalitet og afvigelse	30
3.1. Fortællinger om at kunne være i folkeskolen	30
3.1.1. "Så skal man være vi før jeg"	30
3.1.2. Undervisnings(u)parathed.....	34
3.1.3. Fag(u)ligheden presser det sociale fællesskab.....	36
3.1.4. Delkonklusion: Fortællinger om at kunne være i folkeskolen.....	37

3.2. Fortællinger om specialpædagogik	38
3.2.1. “Det specialpædagogiske, som jo ikke er så forfærdeligt specialpædagogisk længere”	38
3.2.2. Børn i mis/trivsel	43
3.2.3. Delkonklusion: Fortællinger om specialpædagogik	44
3.3. Fortællinger om samarbejde	45
3.3.1. “Det tværfaglige samarbejde er vigtigt”	45
3.3.2. Det gode samarbejde <i>med</i> børn.....	48
3.3.3. Delkonklusion: Fortællinger om samarbejde.....	53
KAPITEL 4: Diskuterende perspektiver og refleksioner	55
4.1. En metodologisk diskussion	55
4.2. Et intersektionelt blik på normalitet og afvigelse	57
4.3. En diskussion af det tværfaglige samarbejde.....	60
KAPITEL 5: Konklusion	64
Litteraturliste	66
Formidlingsartikel	71
 Vedhæftet som bilag:	
 Bilag A Interviewguide	
 Bilag B Interview	
- Bilag B.1 Eva	
- Bilag B.2 Tilde	
- Bilag B.3 Retningen	

KAPITEL 1: Indledende tanker

1.1. Indledning

Ifølge ph.d. Karen B. Braad (2016) har sprogbrugen vedrørende de “normale” og de “afvigende” og diskussionen af, hvilke normer der bør gælde i den danske folkeskole, været medbestemmende for skolens rammesætning af lære- og socialiseringsprocesser. På samme måde medfører skiftende normalitetsforståelser i samfundet og skolen typisk en risiko for marginalisering af de mennesker, der på den ene eller anden måde afviger fra “normaliteten”. Braad peger ligeledes på, hvordan normalitet skabes gennem skolens forskellige praksisser som et centralt spørgsmål, hvis målet er at udvikle en skole, hvor mangfoldigheden værdsættes og understøttes (Braad, 2016, s. 35).

Du skal nu læse et speciale som undersøger, hvordan folkeskolens normer i dag rummer et kompleks af betydninger for folkeskolens aktører. Vi berører spørgsmålet om inklusion ved at kaste lys over, hvordan ressourcepersoner i folkeskolen ikke alene taler ud fra forskellige forståelser af begrebet, men også hvordan de oplever folkeskolens nuværende betingelser for at indfri de politiske målsætninger for inklusionen. I specialet kobles begrebet inklusion til et pædagogisk perspektiv, hvilket betyder, at vi forstår inklusion som en pædagogisk tilgang. Samtidig anerkender vi, at inklusionsbegrebet også er et ideologisk begreb såvel som det er et begreb, der kobler sig til økonomiske diskurser, herunder fx fordeling af ressourcer. Med et fokus på inklusion i et pædagogisk perspektiv, bliver det et spørgsmål om deltagelse, og om at skabe deltagelsesmuligheder i mangfoldige børnefællesskaber. Dermed står vi på en bred forståelse af inklusion, som stiller bestemte krav til de sociokulturelle betingelser og rammer for inklusionen.

Specialet er udarbejdet af Karen Berg Thøgersen og Frederikke Friis Larsen på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet, København.

Vores speciale er udfærdiget i perioden fra den 1. februar 2024 til den 31. maj 2024 under kyndig og konstruktiv vejledning fra Jin Hui Li, adjunkt ved Aalborg Universitet, København.

Rigtig god læselyst!

1.2. Problemfelt

Vi vil i det følgende afsnit skitsere den historiske kontekst, som vores undersøgelse udspringer af. I 1991 tilsluttede Danmark sig Salamanca-erklæringen, som er en erklæring der fastslår, “at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de har, og uanset hvor forskellige de er” (UVM, 1994). Samme år udkom det nye internationale klassifikationssystem for sygdomme, ICD-10, hvilket havde den effekt, at man i starten af 00'erne så en voldsom stigning i børn diagnosticeret med fx ADHD og autisme (Weirsøe, 2021). Denne udvikling synes stadig at være i gang, idet antallet af danske børn og unge i alderen 0-17 år med diverse psykiatriske diagnoser er steget med over 50 procent i perioden 2009-2019 (Weirsøe, 2021).

I 2012 udkom lovændringen om inklusion i folkeskolen, som havde til hensigt at inkludere alle børn i almene tilbud, samtidig med at elevernes faglighed skulle løftes og trivsel fastholdes (Retsinformation, 2012). ‘Ressourcetænkning’ frem for ‘fejlfinderkultur’ var dennes sociale bevægelses overskrift, idet undersøgelser viste, at et fejlfinder- eller mangel-fokus startede selvforstærkende processer, som reproducerer marginalisering og stigmatisering (Holm & Bøttcher, 2023, s. 26). Siden da er folkeskolens betingelser for at indfri inklusionsloven blevet diskuteret og kritiseret flittigt blandt forskere og eksperter på området, sideløbende med at undersøgelser peger på, at vi endnu ikke er i mål med inklusionen. Som eksempel herpå, gennemførte Børns Vilkår i 2021 en spørgeskemaundersøgelse blandt 2.672 børn fra almene skoletilbud, som belyser, hvordan børn fra 4.-7.klasse i Danmark trives socialt og fagligt i skolen (Børns Vilkår, 2022). Analysen viste bl.a. at hvert tredje barn med særlige behov¹ ud af 243 børn, sjældent eller aldrig har lyst til at gå i skole, som følge af de psykiske og sociale udfordringer, de oplever i mødet med skolen. Det samme er tilfældet med 12% af børnene *uden* særlige behov.

På baggrund af ovenfor skitserede problemfelt undrer vi os over, hvad det er for nogle indlejrede magtstrukturer i folkeskolen, som tilsyneladende medfører, at børn med *særlige* behov har mindre lyst til at gå i skole, sammenlignet med andre børn. Ligeledes undrer vi os over, at flere og flere børn tilsyneladende tildeles psykiatriske diagnoser i dag. Denne undren har ledt os til at undersøge nærmere, hvordan der arbejdes med inklusion i folkeskolen i dag. Mere konkret, er vi blevet nysgerrige på, hvordan de voksne, der har en særlig funktion ift. inklusion og trivsel på folkeskoler, forstår normalitet og afvigelse. Vi er nysgerrige på deres normalitetsforståelser af børn, da vi forstår normer som udtryk for, hvordan der i praksis skabes bestemte betingelser for børn, der medfører enten inklusion eller eksklusion. Med et empirisk afsæt i interviews med syv ressourcepersoner på tre forskellige folkeskoler

¹ I undersøgelsen tildeles “særlige behov” de børn, der selv har angivet, at de har mindst én af følgende psykiske diagnoser; ADHD/ADD, angst, autisme, depression og OCD (Børns Vilkår, 2022, s. 1).

og et teoretisk afsæt i Critical Dis/Ability Studies (CDS) og foucaultiansk positioneringsteori, er det specialets ambition at nuancere og diskutere informanternes narrative fortællinger om ablism (det “normale”) og disablism (det “afvigende”). *Ressourcepersoner* vil igennem opgaven blive anvendt som synonym for vores informanter. Vi kalder dem ressourcepersoner, fordi de - på forskellig vis - varetager pædagogiske opgaver inden for kollegial vejledning, inklusionsrådgivning, undervisning og det pædagogiske trivselsarbejde med børn, og derfor har kontakthflader til både elever, lærere, ledelse og forældre. Ligeledes taler begrebet ind i en forståelse af, at disse personer besidder en pædagogisk indsigt, viden om specialområdet og kompetencer, som forstås som en ‘ressource’ i folkeskolens inklusionspraksis (Quvang, 2016, s. 62).

Med denne specialeafhandling forsøger vi at bryde med den individualiserede forståelse af børn i problemer, og i stedet rette fokuset på de institutionaliserede normer og diskurser, som er forankrede i folkeskolen i dag. Det er således afhandlingens argument, at inklusionen af de “disabled”-gjorte børn, herunder også denne elevgruppes forudsætninger for læring og trivsel, ikke skabes af individuelle professionelle, men bliver til i sociale processer, hvor menneskelige, organisatoriske, kulturelle, materielle og andre forhold spiller ind på, hvad der lader sig gøre i praksis (Holm & Bøttcher, 2023, s. 28). På baggrund heraf har vi formuleret følgende problemformulering:

1.2.1. Problemformulering og analysespørgsmål

Hvilke normative forståelser af børn kommer til udtryk i ressourcepersoners inklusionspraksisser ud fra deres fortællinger om normalitet og afvigelse i folkeskolen?

For at skabe struktur og retning for vores projekt, har vi formuleret følgende analysespørgsmål:

1. Hvilke normer er centrale for, om barnet kategoriseres som “abled” eller “disabled”?
2. Hvordan medfører rammerne for folkeskolen i dag bestemte betingelser for ressourcepersonerne?

1.3. Forskning på området

Folkeskolen er genstand for en bred række problemstillinger og udgør dermed et enormt og vidtspændende felt. I det følgende kapitel vil vi positionere os i det allerede eksisterende forskningslandskab, for derigennem at præcisere denne afhandlings bidrag og profil. Herunder præciseres vores projekts relevans set ud fra et forskningsperspektiv, samt hvilke forskningspositioner, vi enten skriver os op imod eller er blevet inspireret af.

Vi positionerer os inden for den sociologiske og konstruktivistiske børneforskningstradition, der bl.a. forholder sig kritisk og undrende overfor udviklingspsykologiens forståelser og idealer om børn og dertilhørende sociale konstruktioner og positioneringer af “afvigende” og “anderledes” børn. Vores projekt ligger altså i forlængelse af tidligere kvalitative og etnografiske studier, der med afsæt i poststrukturalistiske perspektiver på forskellig vis undersøger, inklusions- og eksklusionsprocesser ved at dekonstruere, forstyrre og nuancere de forståelser og normer, som børn og unge mødes med (Gilliam og Gulløv, 2012, 2017; Kofoed 2004; Staunæs 2004; Staunæs og Søndergaard, 2006; Staunæs og Kofoed 2007; Hasse, 2011; McDermott, 1993).

1.3.1. De pædagogiske indsatsers effekter

Et uddrag fra et større forskningsreview fra 2013, som baserer sig på 43 internationale og nationale studier, udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i samarbejde med Ministeriet for Børn og Undervisning, præsenterer den dengang aktuelle viden om, hvilke strategier der har de mest positive virkninger på inklusion i grundskolen (Dyssegaard & Larsen, 2013). Denne publikation er et uddrag forskningsprojektet *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*, som baserer sig på et systematisk review foretaget mellem den 01.11.11 og 05.12.12, og herefter publiceret i januar 2013 (Dyssegaard et al., 2013). En af rapportens centrale konklusioner er, at det er afgørende for elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling, at skolen har en overordnet målsætning for og positiv holdning til inklusion af elever med særlige behov i almen skolen. Børn med særlige behov forstås i denne kontekst som børn, der med en regelmæssig karakter over tid, bryder med alderssvarende gældende regler, normer og forventninger til børn i grundskolen, og som således henvises til specialundervisning med baggrund i udviklingsforstyrrelser, psykiske lidelser, samt sociale eller miljøbetingede vanskeligheder (Dyssegaard et al, 2013, s. 19). Det konkluderes, at lærere, der udviser en negativ holdning til at inkludere elever med særlige behov, har en negativ effekt på elever med særlige behovs faglige udvikling, hvilket endvidere kan medføre en stigmatisering af eleverne med særlige behov af deres almenklassekammerater (Dyssegaard & Larsen, 2013, s. 42). Således kan vi pege på, at lærerne tildeles et stort ansvar for at udvise en positiv indstilling til *alle* elever og dermed undgå at medvirke til en social eksklusion af elever med særlige behov. Sideløbende med dette, peger

forskningen på de positive effekter ved tolærerordninger. Her viser flere af studierne, at det har en positiv effekt for *alle* elever, at der er to lærere til stede i klassen, hvis der er tale om en almenlærer og en speciallærer. Her begrundes, at viden om og strategier for undervisningen af elever med særlige behov er væsentlige forudsætninger for at undgå, at både lærere og lærerassistenter risikerer at have en stigmatiserende rolle overfor elever med særlige behov (Dyssegaard & Larsen, 2013, s. 43). Forskningen peger også på, at struktur og tydelige målsætninger over for elever med særlige behov - således at eleverne kan følge deres egen progression - har en positiv effekt på elevernes aktivitetsniveau, faglige udvikling, selvtilid og selvsikkerhed. Med afsæt i Dyssegaard et. al's forskningsrapport, er vi blevet præsenteret for forståelser af vigtigheden i skolens, herunder særligt lærernes, målsætning for og positive holdninger til inklusionen ift. at kunne tilvejebringe en positiv udvikling for elever med særlige behov. På skuldrene af disse fund ønsker vi at bidrage med et nyere perspektiv på folkeskolens betingelser for at realisere både forskningens og politikernes forventninger til- og målsætninger for inklusionen anno 2024.

1.3.2. Det sociale og det faglige som hinandens forudsætninger

Af nyere forskning baner inklusionsforsker og lektor på DPU ved Aarhus Universitet, Lotte Hedegaard-Sørensen, vejen for et dybdegående, kritisk praksisindblik i folkeskolens rammer og betingelser i dag, som følge af det skolepolitiske fokus på tests og krav om læringsudbytte. Der er lovgivet om inklusion og om læringsudbytte i Danmark, og de to spor i lovgivningen er, ifølge Hedegaard-Sørensen, ikke tænkt sammen (Hedegaard-Sørensen, 2021, 2022). I et innovations- og aktionsforskningsprojekt af Erasmus+ ved navn ReHaRe (Reaching the Hard to Reach), gennemført i perioden 2017-2021, samarbejdede fem lande (Danmark, Østrig, England, Spanien og Portugal) om at etablere et samarbejde om undervisningen mellem børn og lærere (Hedegaard-Sørensen, 2023). ReHaRe-projektets analyser peger på, at undervisning, læring og inklusion må tænkes sammen, også på et teoretisk plan, fordi de er hinandens forudsætninger i praksis (Hedegaard-Sørensen, 2023, s. 276). Projektet belyser børnenes blik på undervisning og deltagelse, hvoraf det fremgår, at børnene oplever, at det *sociale* (inklusionen) og det *faglige* (læringen) flyder sammen, hvorimod lærerne skelner mellem undervisning og inklusion, som to forskellige dimensioner i praksis (Hedegaard-Sørensen, 2023, s. 279). Det konkluderes, at inklusionen udfordres i mødet med skolekulturer med fokus på læringsudbytte, idet det fagdidaktiske fokus tager lærernes opmærksomhed, og dermed tilsidesætter inklusionen (Hedegaard-Sørensen, s. 280; Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Det virker således som et paradoksalt vilkår for inklusionen, at lærernes positive indstillinger til inklusionen ses som afgørende, når folkeskolens øget fagdidaktiske fokus i praksis kommer i vejen for, og dermed tilsidesætter, inklusionen. Ligeledes kan det forekomme paradoksalt, at lærere i praksis skelner mellem undervisningen og inklusionen, når elever oplever disse som flydende dimensioner i praksis, og som altså opleves som hinandens forudsætninger.

1.3.3. Vores tidligere bidrag

Gennem vores uddannelser² har vi forud for denne afhandling udforsket folkeskoleområdet flere gange og fra forskellige vinkler, som tilsammen har skabt grundlag for vores nysgerrighed på området. Omvendt har vores tidligere studier også givet os bestemte forforståelser af felten, som påvirker vores position som en slags “forskere” i dette projekt. Vi møder nemlig dette felt med en bestemt viden om folkeskolens inklusionspraksis, og en forståelse af denne som et komplekst felt, der huser en række pædagogiske og etiske udfordringer for folkeskolens aktører; voksne såvel som børn. Således indtager vi en kritisk forskerposition, hvorfor vi i kapitel 2: *Metodologiske overvejelser*, vil forsøge at være transparente i processen for at vise de skridt, vi har taget for at nå frem til de forståelser, vi fremlægger (Plum, 2010, s. 54).

Af tidligere relevante projekter på kandidatuddannelsen, kan nævnes vores eksamensopgaver i modulet *Læring i interkulturelle kontekster* på 8.semester. Her skrev vi to videnskabelige artikler om folkeskolelærers betingelser for at indfri inklusionsloven fra 2012, baseret på folkeskolelærernes egne fortællinger (Berg Thøgersen, K, 2023; Friis Larsen, F, 2023). Her bestod vores empiri af tre kvalitative interviews af folkeskolelærere, hvor vi fik indsigt i de udfordringer i praksis, lærerne oplever i deres hverdag, samt *hvem* de vurderer, at inklusionen er til *for*. Her lød konklusionerne først og fremmest, at det ud fra vores analyser tyder på, at inklusionsspørgsmålet endnu ikke er løst i den danske folkeskole idet lærerne oplever, at manglen på de nødvendige ressourcer, stiller dem i nogle svære dilemmaer om, hvilke elever der skal prioriteres. Analyserne konkluderer dernæst, at der optræder etiske dilemmaer ift. hvornår man bør og skal kategorisere et barn som “disabled”, som i virkeligheden ikke ønsker at gøres eller føle sig anderledes end andre børn. Samtidig er dette også en nødvendighed i folkeskolens inklusionspraksis i dag, for at kunne gøre sig forhåbninger om at få den ekstra pædagogiske støtte, barnet har brug for. Med denne ekstra støtte tydeliggøres samtidig forskellen mellem elevernes subjektpositioner som “abled” og “disabled”, herunder følelsen af at føle sig utilstrækkelig ift. det, de andre kan. Således pegede vores analyser på et paradoks, hvor intentionen bag inklusionen, i praksis, kan resultere i en eksklusion af de børn, der ikke passer ind i folkeskolens rammer.

I et andet projekt fra valgfagsmodulet *Uddannelse, pædagogik og didaktik*, også på 8.semester, undersøgte vi børns forståelser af normalitet (Berg Thøgersen, K. Friis Larsen, F. et al., 2023). Empirien bestod af to fokusgruppeinterview af i alt 11 elever i 6.klasse på en folkeskole i Nordsjælland. Genstandsfeltet var børnenes fortællinger om normalitet, herunder hvordan disse forståelser forhandles mellem dem, og hvordan disse er styrende for, hvordan børnene *performer*. Projektet lændede sig op af

² Karen har en bachelor i Uddannelsesvidenskab (Aarhus Universitet) og Frederikke har en bachelor i Pædagogik (Københavns Universitet).

Judith Butlers teoretiske ramme, hvor alle sociale kategorier anses som konstitueret af diskurser, der altid implicerer magtforhold, hvorfor de personer, som falder uden for "normaliteten" risikerer at blive marginaliseret (Butler 1993; Butler 2010). Vores analyse af børnenes fortællinger viste, at børnene tilskriver forskellige sociale kategorier bestemte normalitetsforståelser, som er styrende for, hvilke handlingsmuligheder og begrænsninger der tilbydes. Her viste vi bl.a., at børnenes tøjvalg, udseende og sociale adfærd i klassen fremstår som afgørende for, hvordan man positioneres i det sociale hierarki som enten "populær" eller "upopulær". Børnene gav også udtryk for tydelige kønsnormative forestillinger om, hvilken type adfærd der er passende afhængigt af, om du er dreng eller pige. Centralt for vores undersøgelse var, at børnenes sproglige materialiseringer af det "normale" blev fremstillet som afgørende for at undgå at blive drillet og føle sig uden for fællesskabet. På skuldrene af aktuelle rapporter og gennem vores undersøgelse, blev det tydeligt for os, at mange børn i dag kæmper for at passe ind, og at de oplever rammerne som snævre og mulighederne for at falde udenfor som mange.

1.3.4. Dette speciales bidrag

I de ovenstående afsnit har vi kortlagt dele af et forskningslandskab, der omhandler inklusion i folkeskolen. Ligeledes har vi præsenteret vores egne tidligere bidrag, i form af eksamensopgaver, for at kortlægge, hvor vi førhen har bevæget os indenfor dette felt, samt hvilke forforståelser det har givet os. Nu vil vi i stedet skitsere denne afhandlings ambitioner og vidensproduktion. Afhandlingen er kilde til et konkret indblik i, hvordan tre - mere eller mindre tilfældigt udvalgte folkeskoler - arbejder og forsøger at løse de inklusionsudfordringer, de nu står overfor. Som nævnt, undersøger vi med denne afhandling vi syv ressourcepersoners fortællinger om normalitet og afvigelse i folkeskolen. Med teoretisk afsæt i Critical Dis/Ability Studies (CDS) og foucaultiansk positioneringsteori, er det vores ambition at bidrage med en nuancering af ressourcepersoners fortællinger om deres praksis, herunder deres inklusions- og normalitetsforståelser af børn. I dette projekt bidrager vi således med perspektiver på, hvilke normer for det "normale" og det "afvigende", som kommer til udtryk i ressourcepersonernes narrativer. Vi læner os altså op ad en forståelse af, at narrativerne muliggør at kortlægge den kontekst, de rammer og strukturer, som ressourcepersonerne er indlejret i og dermed også er en del af (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 49). På skuldrene af kritisk psykologi og Critical Dis/ability studies' (CDS) ærinde om at udfordre normer, vil vi bidrage med et "alternativt" og nuanceret perspektiv på *problemet*; netop at vi vender det om. Vores formål med dette projekt er altså at flytte fokuset fra barnet hen på de normer og diskurser, som skaber bestemte in/ekskluderende betingelser for barnet. Alt dette vil vi uddybe yderligere i det følgende kapitel: *Metodologiske refleksioner*.

KAPITEL 2: Metodologiske refleksioner

2.1. Videnskabsteori

Vi vil i de følgende afsnit redegøre for de videnskabsteoretiske antagelser, som den kritiske psykologi og poststrukturalismen bygger på. Herved udfoldes, hvilke antagelser om virkeligheden og verden, vores undersøgelse skriver sig ind i og er inspireret af.

2.1.1. En poststrukturalistisk forståelsesramme

Denne afhandling opererer overordnet set inden for det poststrukturalistiske videnskabsparadigme, hvor det centrale ærinde er at forholde sig kritisk til de processer, hvorigennem 'noget' naturliggøres (Juelskjær & Plaugborg, 2013, s. 257). Ontologisk anses *objektivitet* i poststrukturalismen, ligesom i bl.a. hermeneutikken, fænomenologien og socialkonstruktivismen, som en umulighed, idet vi ikke har adgang til virkeligheden i 'ren' eller neutral form eller sådan som 'den er'. Altså, er videnskabelig viden betinget af historiske, overindividuelle formationer, såsom diskurser og fortolkningsperspektiver (Stormhøj, 2006, s. 19). Med andre ord: Der findes ingen iagttagelsesposition, der ikke selv er diskursiv (Esmark et al., 2005, s. 10).

I den poststrukturalistiske tænkning anses identiteter som "diskursivt konstituerede størrelser, der formes ud fra normative kategorier" - dvs. at identiteter er bundet op på normer (Stormhøj, 2006, s. 165). På et epistemologisk niveau handler det derfor om at undersøge det sociale og den meningshorisont, de diskursive betingelser og de afgrænsninger, som former en sandhed - dvs. dét som muliggør, at den kan være sand (Utaker, 1995; Stormhøj, 2006, s. 20). Hvorvidt det faktisk er lykkedes os at sidestille egne forforståelser og forestillinger, vil vi diskutere i afhandlingens fjerde kapitel under afsnit 4.1.: *Metodologisk diskussion*.

I vores projekt ønsker vi at blive klogere på ressourcepersonernes rationaler og forståelser af inklusion, normalitet og afvigelse i en folkeskole kontekst, som skabes af bestemte diskurser. Med dette blik på diskurser og meningshorisonter, vil det være muligt for os at belyse de handlingsmuligheder, som diskurserne tillader eller *ikke* tillader aktørerne at foretage. Med aktørerne mener vi både de børn, som ressourcepersonerne arbejder med i deres forskellige inklusionspraksisser, men også informanterne selv i deres eget virke som ressourcepersoner i folkeskolen i dag.

2.1.2. Kritisk psykologi - *det subjektvidenskabelige paradigme*

I dette afsnit introducerer vi den kritiske psykologi (også kaldet det subjektvidenskabelige paradigme) for at tydeliggøre, hvilken forståelse vi behandler undersøgelsens empiriske fund ud fra. Vi vil i det nedenstående anvende særligt Vibeke Jartofts udlægning af den kritiske psykologi fra artiklen *Den Kritiske Psykologi – En videnskab med fokus på subjektivitet og handling* fra 1996, da vores undersøgelse skriver sig ind i samme forståelsesramme.

Den kritiske psykologi blev udviklet fra slutningen af 1960'erne i opposition til de mest gængse psykologiske retninger som fx psykoanalysen, humanistisk psykologi og behaviorismen samt den kritiske teori, også kaldet Frankfurterskolen (Jartoft, 1996, s. 182). I den kritiske psykologi anses samfundet som en nødvendighed for menneskets livsgrundlag, og tankegangen er kritisk i den forstand, at den i særlig grad fokuserer på, *hvordan* samfundet er indrettet og *hvilke* livsmuligheder og former for tilværelse, samfundet muliggør for den enkelte (Bertelsen, 2004, s. 3). På samme måde, vil vi i denne afhandling læse muligheder og begrænsninger for børn frem i de betingelser og tilværelser, der kommer til udtryk i ressourcepersonernes fortællinger om deres inklusionspraksisser.

Kritisk psykologi som analyseværktøj indebærer at analysere, hvordan betingelser, betydninger og begrundelser hænger sammen i menneskers liv - herunder hvad betingelserne konkret *betyder* for det enkelte individ. Hvilke handlemuligheder giver betingelserne? Hvilke muligheder og begrænsninger er der ved betingelserne? (Jartoft, 1996, s. 204-205). Et centralt aspekt ved den kritiske psykologis forståelse af menneskets handleevne er, at mennesket ikke er determineret af betingelserne, da disse ikke er entydige, men netop indeholder både muligheder og begrænsninger (Jartoft, 1996, s. 205). Det er således en vigtig pointe i kritisk psykologi, at "mennesker ganske vist er bestemt af deres betingelser, men de er samtidig med til at skabe, opretholde og forandre disse betingelser" (Jartoft, 1996, s. 183). Denne forståelse af subjektiv handleevne bygger på en dialektisk-materialisme, hvor mennesket og verden gensidigt virker ind på hinanden og bevirker forandringer. Dette betyder i vores projekt, at vi forstår vores informanter som aktivt medskabende for de rammemæssige betingelser og det felt, de er en del af.

2.2. Teoretisk forståelsesramme

I følgende afsnit vil vi give læseren en introduktion til afhandlingens teoretiske grundlag og forståelsesramme. Læseren introduceres kort til den amerikanske antropolog og uddannelsesforsker Raymond McDermotts nuancering af begreberne *kontekst* og *indlæringsvanskeligheder*, for derefter at introducere til Critical Dis/Ability Studies (CDS), som vi læser vores empiriske fund sammen med. Derudover redegøres der for vores forståelse af *diskurser* og *subjektpositionering* med et teoretisk afsæt

i Michel Foucault. Herved kortlægges, hvilke spørgsmål, den udvalgte teori muliggør for os at stille, sideløbende med at vi også vil diskutere teoriens begrænsninger.

McDermotts perspektiver, i samspil med et CDS-perspektiv, gør det muligt for os at undersøge normalitet og afvigelse i folkeskolen ud fra en forståelsesramme, som flytter fokuset væk fra individet. På denne måde forstår vi ikke problemstillingen gennem barnet, men tilbyder i stedet et perspektiv, hvor problematiseringen af barnet opstår i mødet med bestemte organiseringer af folkeskolens rammer i dag. Således fokuserer vi på, hvilke normer for normalitet og afvigelse disse strukturer er med til at konstruere.

2.2.1. En alternativ måde at anskue problemet på

Kritisk psykologi udgør i samspil med McDermotts måde at betragte kategoriseringer af skolebørn fra artiklen *Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn* fra 1993, selve fundamentet for den tankegang og det menneskesyn, vores undersøgelse bygger på. McDermotts artikel er skrevet på baggrund af et casestudie. Gennem 18 måneders observation af drengen Adam, kaster McDermott lys over, hvad der dagligt skete omkring Adam i skolen, som lod til at *organisere* hans forløb som en person med indlæringsvanskeligheder. Det interessante er her, at det for McDermott ikke drejede sig så meget om, hvorvidt Adam har vanskeligheder, men om at “han deltager i en iscenesættelse, der er velorganiseret til udpegning af nogle børn, som børn med indlæringsvanskeligheder” (McDermott, 1993, s. 88). Ligeså er vi i vores undersøgelse ikke optaget af at undersøge, hvorvidt de børn der omtales i vores undersøgelse, har indlæringsvanskeligheder, adfærdsforstyrrelser, koncentrationsbesvær eller noget andet. I stedet er vi optaget af at rette blikket på folkeskolens institutionelle ‘iscenesættelse’, der kategoriserer bestemte børn som afvigende. Med dette perspektiv foreslår McDermott altså en alternativ måde at betragte problemet på:

“Indlæringsvanskeligheder eksisterer som en kategori i vores kultur, og denne vil tilegne sig en bestemt del af vores børn, så længe den holdes i live af vores organisering af opgaver, færdigheder og evalueringer i vores skoler”

(McDermott, 1993, s. 84).

I vores projekt vil vi forsøge at udfolde netop denne ‘iscenesættelse’, for at belyse de normer, som er indlejret i bestemte sociale processer, hvori en bestemt gruppe af børn positioneres som “abled” og “disabled”, ud fra ressourcepersonernes fortællinger. Inspireret af McDermotts forståelse af sammenhængen mellem kontekst og indlæring, vil vi ligeså i vores undersøgelse flytte fokuset væk fra

barnet og over mod de normer, som skaber folkeskolens rammer, dvs. de omgivelser og den kontekst, skolebørn i dag er placeret i. Selvom vi læner os op ad McDermotts perspektiver, er det ikke vores sigte at undersøge indlæringsvanskeligheder som en separat analysegenstand. I stedet vil vi kaste lys over, hvordan forskellige kontekster skaber og opretholder flere forskellige typer udfordringer, både fagligt og socialt, for bestemte grupper af børn. Som kortlagt i kapitel 1: *Indledende tanker*, er det ligeledes ikke alene børn med indlæringsvanskeligheder eller andet, vores undersøgelse omhandler, men snarere *alle* børn.

2.2.2. Critical dis/ability studies (CDS)

Indtil videre har vi nævnt begreberne "abled" og "disabled" som udtryk for sociale kategorier, hvilket vi nu vil koble til begrebernes teoretiske ophav. Det centrale ærinde med følgende afsnit er derfor at gøre rede for Critical Dis/ability Studies, som vi herefter vil omtale CDS. Vi er hovedsageligt inspireret af den britiske forsker og professor Dan Goodley, samt hans arbejde med professor Katherine Runswick-Cole, og deres perspektiver på dis/ability studier i en skolekontekst (Goodley & Runswick-Cole, 2015). Goodley inviterer til en gentænkning af handicapforskning som *kritisk* dis/ability forskning (Goodley, 2013). Tine Fristrup, Christopher Karanja Odgaard og Iben Brandt Madsen peger i kapitel 10 i bogen *Inklusion og Eksklusion - en grundbog* (2019) på, at denne kritiske handicapforskning er en videreudvikling af et perspektiv på *handicap*, som genstandsfelt (tilblivelsesprocesser gennem disablism) og som en genstandsgørelse (tilblivelsesprocesser gennem *ableism*) (Fristrup et al., 2019, s. 163). Inspireret af Goodley, forsøger de at tænke dis/ability bogstaveligt talt gennem “/” skråstregen. Når de to fænomener krydser hinanden, udgrænses en forskel imellem dem, der finder sit udtryk gennem skråstregen (Fristrup et al., 2019, s. 176). Ifølge Goodley kan man nemlig ikke teoretisere disablism uden at forholde sig til ablism, da disse to fænomener konstruerer og samskaber hinanden. Med andre ord; man kan ikke undersøge disability, det *afvigende*, uden at have øje for, hvad der er det *normale*. Med Goodleys teori muliggøres der dermed en analytisk praksis, hvori vi kan få øje på de normer, der via sproget fastlægger en bestemt ability der på samme tid ekskluderer afvigende normer, der derigennem udskilles som disability. Med dette blik kan vi stille skarpt på, hvilke normer der skaber inklusion og derigennem også få blik for de ‘anderledes’ normer, der medfører en eksklusion.

Ligeledes peger dansk forsker og debattør Birgit Kirkebæk på, hvordan man gennem italesættelser af det afvigende og unormale, på samme tid tilskriver de forestillinger der eksisterer omkring, hvad normal adfærd er (Kirkebæk, 2009, s. 36). Inden for dansk handicapforskning har man anvendt det *relationelle handicapbegreb* til at beskrive forholdet mellem individer med funktionsnedsættelser og deres møde med omverdenen, herunder hvilke barrierer og forhindringer, de støder på (Fristrup et al., 2019, s. 164). Begrebet stammer oprindeligt fra den britisk aktivistiske handicapbevægelse, hvis tilgang til handicap,

sammenbinder den biologiske funktionsnedsættelse (impairment) med den sociale situation (disablism), som funktionsnedsættelsen kan medføre for individet i mødet med dets omgivelser. Denne tilgang argumenterer for, at det er gennem disse situationer med uoverstigelige barrierer, den *afvigende krop* oplever i mødet med dens omverden, at disabling (handicapgørelsen) opstår, og at en undertrykkelse finder sted. Det vil sige, at forståelsen af handicap flyttes fra individet til dets omgivelser, hvilket Goodley beskriver således:

“As a direct riposte to medicalized and psychologized hegemonies of disability – that sited disability as a personal tragedy, biological deficiency and psychical trauma – disability studies relocated disability to social, cultural, economic and political registers. Having an impaired body did not equate with disability. In contrast, disability was a problem of society”

(Goodley, 2013, s. 634).

Således argumenterer Goodley for, at det ikke er den “disabled”-gjorte, der er det egentlige problem, men de barrierer og mangler, der eksisterer i samfundets strukturer og normer. På samme måde, forstår vi i denne afhandling ikke “disabled”-gjorte børn i folkeskolen som problemer, men de normer og strukturer, der skaber, forstærker og reproducerer forståelser af normalitet (ablism) og afvigelse (disablism). Måden, hvorpå vi adskiller os fra Goodleys teoretisering af kroppens betydning, er at vores undersøgelse ikke fokuserer på fysiske og kropslige handicap, som fx et barn i kørestol. Eftersom vores informanter ikke omtaler børn med fysiske handicap, anvender vi i stedet Goodleys begreber til at beskrive de ikke nødvendigvis synlige impairments.

2.2.2.1. Dis/ability i en skolekontekst

At tænke dis/ability ind i en skolekontekst handler om at udforske, hvordan forskellige betingelser muliggøres eller begrænses af børns positionering som “dis/abled” i deres møde med folkeskolen. Ifølge Goodley og Runswick-Cole er et eksempel på en institutionel kontekst, hvor børn bliver kendt med dette komplekse forhold mellem muligheder og begrænsninger, herunder inklusion og eksklusion, i skolen (Goodley & Runswick-Cole, 2015, s. 241). Dette rummer et kompleks af betydninger idet “disabled children’s lives are both enabled and limited by their construction as both ‘different from’ and ‘the same as’ other children” (Goodley & Runswick-Cole, 2015, s. 242). Goodley peger på, at en skoleelevs faglige såvel som sociale afvigelser ofte bliver uadskillelige fra barnet som menneske, fordi barnet bliver *lig med* sin disability, hvilket kan medføre en epistemisk invalidering og skabe en fremmedgørelse i barnet selv (Goodley, 2013, s. 640). Således giver det god mening for vores

undersøgelse at anvende CDS i en skolekontekst og bringe dette perspektiv ind i en diskussion af folkeskolens nuværende forudsætninger for inklusionen.

Det er på skuldrene af McDermotts og Goodleys perspektiver på menneskers kategoriseringsprocesser af “dis/ability” (det “normale” og det “afvigende”), at vi i denne afhandling undersøger syv ressourcepersoners fortællinger om deres forskellige inklusionspraksisser i folkeskolen. Med denne teoretiske forståelsesramme gøres det muligt for os at få øje på, hvilke normer i folkeskolen, der på samme tid skaber ability (inklusion) og disability (eksklusion). Dette får vi gennem ressourcepersonernes beskrivelser af de “disabled”-gjorte børn, som på deres folkeskoler, får tildelt særlige pædagogiske tilbud og/eller ressourcer, men også gennem *hvem* de beskriver som “abled”.

En central del af Goodleys teori er, at magtrelationer spiller en afgørende rolle i konstruktionen og opretholdelsen af disablism. Teorien undersøger nemlig, hvordan samfundets strukturer og institutioner kan diskriminere og marginalisere “disabled”-gjorte individer, hvilket fører til ulighed og social udstødelse - derfor anvender vi CDS sammen med magtteoretikeren Foucault, hvilket vi vil uddybe i følgende afsnit.

2.2.3. Diskurser og subjektpositionering

Diskurser forstår vi som de regler og selvfølgeligheder, som ligger til grund for et system af udsagn, og som i foucaultiansk øjemed frembringer bestemte sociale kategorier og subjektpositioner (Foucault, 2000). Foucaults intellektuelle ideal er at oplyse selvindlysende “sandheder” og universalforklaringer, og gennem diskursanalysen søge at fremlæse det regelsæt, der synes at styre udsagnene, og som er faktisk fremsatte udsagn i deres egen ret (Brier, 2019, s. 486). Dette blik vil vi anvende til at undersøge, hvilke diskurser der synes at styre og præge ressourcepersonernes inklusionspraksis, og som skaber kategorierne “de afvigende børn” og “de normale børn”. Herunder vil vi, med afsæt i ressourcepersonernes fortællinger, sigte efter at få indblik i, hvilke normer der kommer til udtryk gennem deres narrativer. Således gør den poststrukturalistiske tradition det muligt for os at undersøge, hvordan der gennem sproget konstrueres og reproduceres bestemte normalitetsforståelser af folkeskoleelever i dag.

Inspireret af Michel Foucaults poststrukturalistiske diskursteori, forstår vi altså diskurser som ubevidste fortællinger, og som en produktiv (usynlig) magt, der producerer de kategorier, som det regulerer og strukturerer indholdet af. Subjektets adfærd påvirkes og begrænses gennem denne producerende magt og dermed af diskursen, samtidig med, at subjektet former de selvsamme diskurser i samme proces (Foucault, 2000). Ifølge Foucault kan kroppen ikke *dissocieres*, dvs. adskilles fra det sociale grundlag.

Det indbefatter altså, at kroppen ikke er suverænt vores egen, men hele tiden bliver gjort til noget igennem forskellige vidensregimer, altså diskurser, som igennem tiden har muliggjort, at vi kan forholde os til vores krop på forskellige måder (Frstrup et al., 2019, s. 166).

I Foucaults kendte værk *The Subject and Power*, oprindeligt fra 1982, undersøger han subjektet gennem “three modes of objectification that transform human beings into subjects” (Foucault, 2000, s. 326). Den første er den type objektivisering, der gør, at mennesket bliver til et subjekt. Dét, at menneskets fx objektiviserer biologi og historie gør, at mennesket formes som et subjekt af videnskaben; Altså et subjekt, der lever i biologi og historie og forstår verden ud fra denne videnskab. Den anden objektivisering af subjektet er den, Foucault kalder *dividing practices*. Her kategoriserer vi grupper af mennesker, så subjektet enten deler sig fra sig selv eller fra andre grupper af mennesker. Det kan fx være “de gode” og “de onde” eller “de normale” og “de unormale”. Den tredje objektivisering er den måde, hvorpå mennesket forholder sig til sig selv som subjekter, fx som homoseksuel, heteroseksuel, kristen, muslim eller andet. Dette kalder Foucault *selvets teknologi* eller *subjektets selvkonstituering*; den proces, hvor mennesker gennem de ovennævnte kategoriseringer får en måde at forstå sig selv på og gør sig selv til subjekter.

I Foucaults første metodiske hovedværk *The Archaeology of Knowledge* (1995), oprindeligt fra 1969, udtrykkes en anden meget central pointe for Foucaults forfatterskab; nemlig aspektet *historicitet*. Arkæologien er helt central, fordi diskurser ikke kan forstås uafhængigt af, hvad der er sagt og sket tidligere. Foucault var nemlig oprindeligt videnskabshistoriker, og dermed optaget af historiske analyser af videnskaben. Foucault forstår derfor diskurser som historiske *a priori* og mener at de ændrer sig over tid, men er tvingende, så længe de er gældende. Med andre ord er historiske hændelser *begrænsende* for, hvad der kan ske efterfølgende, men det implicerer ikke en *lukning*, i den forstand, at der ikke altid er muligheder for, at forandringer kan opstå (Jørgensen, 2006). Formålet med arkæologien for Foucault, er således at afdække betingelserne for, hvordan bestemte diskurser opstod, hvad der gjorde dem mulige, hvorfor de voksede og hvorfor de forandrede sig. Med denne diskursforståelse sættes dermed spørgsmålstejn ved de eksisterende diskurser ved at vise, hvordan de opstod og hvorfor de kom, hvilket Foucault beskriver som *the first surfaces of their emergence* (Foucault, 1995, s. 48). Dernæst indebærer Foucaults tænkning at undersøge, hvordan diskurserne opnåede deres legitimitet, *the authorities of delimitation*, og deres konkrete operation og indhold, *the grids of specification* (Foucault, 1995, s. 49-50). Det er ud fra dette rationale, at vi gennem denne rapport vil argumentere for, at man gennem kritisk analyse af de sociale kategoriseringer og objektificeringer af subjekter, kan fremanalysere de fremtrædende indlejrede selvfølgeligheder, og dermed skabe mulighed for at ændre og bryde med dem.

2.2.4. Teoriens muligheder og begrænsninger

CDS giver anledning til at fremhæve vigtige emner, udfordre normer og kritisere de strukturelle og samfundsmæssige barrierer, som skaber og reproducerer en eksklusion af “disabled”-gjorte individer. Tilgangen mener vi er værdifuld i en skolekontekst, da den skaber opmærksomhed om og kan hjælpe med at beskrive fastgjorte systematiske udfordringer og dilemmaer, som børn og voksne står overfor i folkeskolen i dag.

Omvendt kan denne forståelsesramme også kritiseres for manglende blik for forskellige perspektiver og dermed skabe ensidige kritiske analyser. Som fx, at mens teorien er værdifuld i forbindelse med at kunne beskrive og fremhæve ressourcepersonernes normalitetsforståelser af børn i folkeskolen, er den begrænset i at bidrage med konkrete strategier til at løse disse udfordringer i praksis. Således er vi deskriptive, da vi forholder os til hvordan noget *er*, frem for hvordan noget *bør* være. Dette hænger sammen med vores teoretiske forståelsesramme, der primært centrerer sig om at identificere de strukturelle barrierer, der skaber disablism og *hvorfor*, snarere end at forholde sig til, *hvordan* man reelt set kan forandre det i praksis. Vi vil dog argumentere for, at vi ved at skabe opmærksomhed om fastgjorte systematiske og institutionelle udfordringer i folkeskolen, alligevel, kan skabe udgangspunkt for positive og aktuelle forandringer gennem denne synliggørelse af dem.

Med ensidige kritiske analyser menes der, at teorien med sit stærke kritiske ærinde ikke rummer et nuanceret blik for kompleksiteten i praksis. Eksempelvis kan analysen komme til at fæstne blikket på kritik af de strukturelle barrierer, der eksisterer i eksklusionen af “disabled”-gjorte børn i folkeskolen og ikke have øje for omfanget af kompleksiteten af selve inklusionspraksissen. Altså, kan vi ensidigt komme til at fokusere på rammerne som det udelukkende problem og ikke omfavne, at udfordringerne er komplekse at løse, om muligt, hvis de skal kunne inkludere *alle* og ekskludere *ingen*. Et ensidigt og kritisk fokus på rammerne og de strukturelle barrierer, som teorien lægger op til, vil også være dét blik, vi læser vores empiri igennem, og dermed vil der muligvis være andre perspektiver, der går tabt i vores læsning af empiri.

Når vi i denne afhandling anvender CDS som et teoretisk blik, er funderet inden for den poststrukturalistiske tænkning og inspireret af kritisk psykologi, udspringer det af, at vores ærinde er at blive klogere på, hvilke eksisterende normer og strukturer, der er velorganiseret til at disable-gøre bestemte grupper af børn i folkeskolen. Gennem ressourcepersonernes fortællinger har vi fået indblik i, at deres praksisser rummer symfonier af mangfoldige udfordringer, dilemmaer og (u)muligheder, og derfor anerkender vi kompleksiteten ved det felt, vi undersøger.

Derudover anerkender vi også, at vores fokus på den kontekst, skolebørn i dag er placeret i, samtidig også må betyde, at vi er nødt til at forholde os til selve kategorierne “dis/abled” som kontekstafhængige, hvorfor et individ aldrig udelukkende må forstås som *enten* det ene *eller* det andet. En sådan tænkning vil være en forsimpning eller reduktion af feltets kompleksitet. Et barn med fx adfærdsforstyrrelser kan godt kategoriseres som “disabled” i én kontekst, fx i skolen, samtidig med at det samme barn kan deltage i en anden iscenesættelse (kontekst), som fx i hjemmet, som i sin organisering ikke udpeger barnet som “disabled” (McDermott, 1993, s. 88).

2.3. Det kvalitative interview

I dette afsnit vil vi udfolde vores tilgang til indsamlingen af empiri. Heri beskrives de overvejelser, som vi har gjort os både før, under og efter indsamlingen, mhp. at gøre det transparent for læseren, hvordan vi er gået til undersøgelsen.

Denne afhandlings empiriske fundament består af tre kvalitative interviews med syv ressourcepersoner fra tre forskellige folkeskoler. Skolerne er fordelt over tre forskellige regioner i Danmark. Heraf er to interviews foretaget som enkeltpersonsinterviews og det tredje interview er foretaget som et fokusgruppeinterview. Alle interviewene blev foretaget med os begge som interviewere. Vi vil i afsnit 2.3.3. uddybe vores overvejelser omkring valget af interviewpersoner, og i afsnit 2.3.4 og 2.3.5. uddybe vores overvejelser omkring valget af to interviewformer. Interviewene blev lydoptaget og derefter transskriberet (se Bilag B.1, B.2 og B.3).

Gennem det kvalitative interview forsøger vi at forstå verden ud fra subjektets synspunkt, fordi vi som en slags “forskere” er interesserede i at vide, hvordan de beskriver deres oplevelser eller artikulerer deres grunde til at handle, som de gør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). Således giver interviewet os en privilegeret adgang til at forstå og identificere de internt betydningsfulde forhold i ressourcepersonernes livsverdener. I interviewet konstrueres viden i samspillet eller interaktionen mellem interviewer og interviewperson gennem en professionel samtale, som har en struktur og et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Ved ethvert interview gælder, at interviewet ikke er en samtale mellem ligestillede partnere, fordi vi som interviewere definerer og kontrollerer situationen. Intervieweren vil altså altid være den *vidende* og styre samtalen ud fra en bestemt agenda, hvorfor der i ethvert interview er tale om et klart asymmetrisk magtforhold mellem interviewer og informant. For Kvale & Brinkmann (2015) implicerer dette magtforhold flere ting:

For det første, at forskeren som regel har monopol på at fortolke subjektets udsagn, hvilket indbefatter det store privilegium at fortolke og rapportere, hvad intervieweren virkelig mente (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 56). Det er her essentielt at nævne, at vores undersøgelse ikke er kilde til fast defineret og stabil viden, men snarere kaster lys over en forskningsgenstand i konstant bevægelse. Vi anerkender derfor, at vores subjektive læsninger af ressourcepersonernes udsagn blot tilbyder og bidrager med *mulige* forståelser og perspektiver til det felt, vi undersøger, idet disse meninger og betydninger er i konstant forhandling med andre mulige meninger og betydninger (Stormhøj, 2014, s. 473).

For det andet, peger Kvale og Brinkmann på risikoen for, at nogle subjekter, som reaktion på interviewerens dominans, vil tilbageholde information eller tale uden om emnet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 56). Uanset om det er tilfældet hos ressourcepersonerne eller ej, opstår der - som i alle kvalitative undersøgelser i øvrigt - epistemologiske implikationer. Vi anerkender derfor, at den viden vi opnår gennem interviewet, er kontekstuel i den forstand, at vi analytisk kun har adgang til de udsagn og sproglige fortællinger, som ressourcepersonerne selv ønskede at tilkendegive i selve interviewsituationen.

2.3.1. En narrativ tilgang

I vores undersøgelse er vi gået eksplorativt til værks på den måde, at vi har været åbne for at selve empiriindsamlingen kunne føre os i nye retninger og føre til nye forståelsesformer. Dette betyder, at vi ikke på forhånd har haft en hypotese, vi ville teste. Centralt for vores tilgang er derimod, at vi tillod informanternes fortællinger sætte retningen for samtalen, hvorfor vi som interviewere var særligt opmærksomme på at lytte aktivt og metaforisk set "gribe de bolde, interviewpersonerne selv kastede". Med denne tilgang gives et unikt narrativt indblik i menneskers liv, som bringer en personlig dimension til undersøgelsen. Her har vi ladet os inspirere af Dorthe Staunæs og Dorte Marie Søndergaard, begge professorer på DPU ved Aarhus Universitet, der karakteriserer *narrativer* som fortællinger om det levede liv og de erfaringer, den interviewede gør sig (Staunæs & Søndergaard 2005, s. 64). Narrativer kan bruges til at forstå, hvordan aktører positionerer sig selv og hinanden i organisationen, dvs. forstår sig selv og andre i det felt, de færdes i (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 64). I vores projekt blev det ressourcepersonernes forskellige fortællinger om konkrete hændelser, begivenhedsforløb, beslutningsprocesser, interne kampe og pædagogiske udfordringer, der ledte os til et fokus på narrativer. Med fokus på narrativer kan vi nemlig læse ressourcepersonernes normative forståelser af børn som et bestemt narrativ, hvori bestemte diskurser (re)produceres og børnenes subjektpositioner gøres mulige. Således danner den narrative tilgang grundlag for afhandlingens analyse, hvilket uddybes yderligere i afsnit 2.6.: *Analysestrategi og -struktur*.

2.3.2. Interviewstruktur

Forud for undersøgelsens tre kvalitative interviews havde vi udarbejdet to interviewguides; én guide til de to enkeltpersonsinterviews og én guide til fokusgruppeinterviewet (se Bilag A). Fælles for begge interviewguides er, at de er udformet med formålet at lade informanternes narrativer være det fremtrædende. Når man inviterer interviewpersoner til at fortælle om levet liv, skal det gøres konkret (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 64). Derfor indledte vi vores interviews med at lade ressourcepersonerne fortælle om dem selv, deres historier og beskrive de begivenhedsforløb og processer, som har ledt til, hvor vedkommende er i dag.

Indledningsvist blev selve udarbejdelsen af vores interviewguides anvendt som refleksionsværktøjer til os selv, til at spore os ind på de tematikker og overordnede emner, vi umiddelbart fandt interessante at undersøge nærmere. På baggrund heraf udarbejdede vi en række tematisk strukturerede spørgsmål i håb om at disse kunne åbne nye spørgsmål, der var mere målrettet undersøgelsens overordnede sigte.

Vi indledte alle vores interviews med en kort præsentation af os selv, hvor vi fortalte ganske kort om rammerne for interviewet. Vi valgte ikke at sætte ord på formålet med vores projekt, deres normalitetsforståelser af børn, ud fra et ønske om ikke at farve informanternes svar efter undersøgelsens sigte. Dernæst gjorde vi det klart for vores interviewpersoner, at både deres navne og arbejdspladser ville blive anonymiseret. Denne beslutning har vi taget dels af respekt for vores interviewpersoner og deres arbejdspladser; men også fordi vi finder det uvedkommende for projektets formål. Derudover havde vi et håb om, at anonymiseringen ville give anledning til at kunne tale mere frit (Jensen, 2014).

I selve interviewsituationerne brugte vi de to interviewguides som vejledningsværktøj. Guiden fik altså mest af alt karakter som en rettesnor for samtalen, sideløbende med at vi tillod os selv at afvige fra guiden og i stedet udforme nye spørgsmål ud fra ressourcepersonernes svar og fortællinger. Denne semistrukturerede interviewform kræver, at interviewerens enten ved meget på forhånd, eller tilpasser sig løbende i interviewet (Rytter & Olwig, 2018). Vi vidste ikke meget om de forskellige cases på forhånd, så af samme årsag var vi i interviewsituationerne bevidste om at tilpasse spørgsmålene undervejs for stadig at lade interviewet styre af ressourcepersonernes narrativer og forfølge de perspektiver, oplevelser og erfaringer, der optog vedkommende. Således var vi opmærksomme på at lade os overraske af det uventede og anderledes i den interviewedes fortælling og ikke blot rette vores spørgsmål mod at få bestemte svar og informationer (Staunæs & Søndergaard 2005, s. 56).

2.3.3. Valg af interviewpersoner

Undersøgelsen er centreret omkring interviews med seks læreruddannede voksne og én pædagoguddannet, der alle har sin daglige arbejdsgang på tre folkeskoler. Interviewpersonerne er udvalgt på baggrund af deres pædagogiske funktioner på de folkeskoler, de hver især er ansat på. Da vi søgte interviewpersoner, søgte vi således efter lærere og/eller pædagoger i folkeskolekontekst, som på den ene eller anden måde arbejder med specialpædagogiske tiltag mhp. at inkludere, hjælpe og vejlede “børn der har det svært”.

Måden vi søgte interviewpersoner på, var at skrive rundt i vores eget netværk³, hvilket gav os tre potentielle cases, som vi vurderede, adskilte sig fra hinanden på interessante måder, og som vi derfor kontaktede. For det første har vi set det som en fordel, at de tre cases er fordelt over tre forskellige regioner i Danmark. Vi ser dette som en fordel, fordi det giver en større variation i vores data og kan øge repræsentativiteten af vores undersøgelse. Herunder, gjort det muligt at få øje på forskellige erfaringer, perspektiver og fortællinger, der kan være styret af regionale forskelle, som fx lokale uddannelsespolitikker, socioøkonomiske forhold mm. For det andet, finder vi det interessant at organiseringen af ressourcepersoners inklusionspraksisser adskiller sig fra hinanden, hvilket vil blive uddybet i afsnit 2.5.: *Introduktion til ressourcepersoner*.

2.3.4. Fokusgruppeinterview

Som nævnt blev det ene interview afholdt som fokusgruppeinterview. Rationalet bag denne beslutning var, at den ene kontakt, vi fik kontakt til, var til et helt ressourceteam, bestående af fem ansatte. Ressourceteamet omtales i dette projekt som Retningen, som præsenteres i afsnit 2.5.1.: *Retningen*. Fokusgruppeinterviewet med Retningen blev valgt ud fra et ønske om at undersøge gruppens sproglige interaktioner, dynamikker og diskussioner mhp. at analysere indholdet af samtalen som betydningsdannelser og mønstre. Det var ydermere et ønske fra vores side at få så mange forskellige synspunkter frem vedrørende det undersøgte emne, og gennem det kollektive samspil frembringe flere spontane ekspressive og emotionelle synspunkter frem, end ved de individuelle interviews (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Således kan fokusgruppen bringe os viden om bl.a. de forståelser der gør, at der i dette ressourceteam i konkrete situationer handles mere eller mindre selvfølgeligt. Vores poststrukturalistiske vinkel betyder også, at vi gennem fokusgruppeinterviewet får indblik i ressourcepersonernes fortællinger om normalitet og deres pædagogiske inklusionsarbejde, herunder hvordan disse forståelser forhandles gruppen imellem, og hvordan disse italesættes som værende

³ Frederikke har et kendskab til den ene informant, Eva (introduceres i afsnit 2.5.: *Introduktion til informanter*), men qua at det er et perifert bekendtskab, har vi vurderet at det ikke spiller nogen rolle for vores vidensproduktion.

styrende for deres ageren. I analysen forholder vi os både til Retningen som ét fælles narrativ, og andre gange som enkeltstående narrativer.

Interviewet varede ca. 90 minutter og blev afholdt i dét lokale på skolen, hvor interviewpersonerne har sin daglige arbejdsgang. I lokalet er teamets kontorpladser placeret samt en sofa, et lille tekøkken og et stort ovalt bord, oplagt til møder. Dette lokale er forbeholdt teamet, så der kunne vi sidde uden afbrydelser. Vi så flere fordele i at lade informanterne interviewe i vante rammer. For det første vurderede vi, at det sendte et godt signal at imødekomme ressourcepersonerne og ikke kræve af dem, at de skulle møde op andre steder, end på skolens egen adresse. For det andet, kunne de vante rammer være med til at skabe et trygt samtalerum, da de jo som kollegaer taler fortroligt med hinanden i disse rammer til dagligt. Omvendt anerkender vi, at lokalet samtidig indgår som en del af deres arbejdsplads, hvilket kan have haft den indvirkning, at ressourcepersonerne har responderet i respekt for arbejdspladsen og deres professionelle virke, og dermed måske har tilbageholdt de mere personlige og ærlige fortællinger. Generelt oplevede vi dog, at de fem interviewpersoner i fokusgruppeinterviewet gerne ville udfolde deres narrativer, og var interesserede i at dele deres erfaringer, holdninger, oplevelser og perspektiver med os. Dette betyder, at den empiri der er kommet ud af vores interviews, i høj grad er styret af narrativerne. Dette kom til bl.a. udtryk ved, at informanterne drøftede emnerne med hinanden længe ad gangen uden at vi bød ind med spørgsmål eller kommentarer, og også af og til var ivrige for at komme på banen samt talte i munden på hinanden.

Vi mødte felten med en forestilling om, at ressourcepersonerne, qua at de indgår som et etableret team, muligvis ville være meget enige med hinanden. Vi var i hvert fald meget nysgerrige på, hvor strømlinede og ensartede deres svar ville være, og hvorvidt vi ville fornemme en tydelig samhörighed i gruppen, eller ej. Det blev dog vores oplevelse, at selvom de er ansat som et etableret team og en enhed, optræder der i vores samtale med dem en tydelig variation i deres holdninger og perspektiver. Dette kom til udtryk ved at flere af informanterne flere gange tilkendegav, at de var uenige med dét, en anden fra teamet ytrede.

2.3.5. Enkeltpersonsinterviews

De to enkeltpersonsinterviews var med ressourcepersonerne Eva og Tilde, som arbejder på hver deres folkeskoler og har forskellige funktioner (præsenteres i afsnit 2.5.2. og 2.5.3.). Interviewene varede ca. 60 minutter og foregik via videoopkald på Messenger. Modsat Retningen, var Eva og Tilde ikke på arbejde, da vi talte med dem. Derudover taler de alene på vegne af deres respektive skoler, hvor de på forskellige måder indgår i forskellige tværfaglige samarbejder med andre ressourcepersoner.

Vi kom i kontakt med Eva og Tilde gennem Messenger og via mail. Vi valgte at gennemføre disse interviews online af praktiske hensyn, da der geografisk set var en stor afstand mellem os og dem. Vi anerkender, at der ved telefoninterview ikke i samme grad etableres et trygt samtalerum og få interviewpersonerne til at åbne op, som ved et fysisk og personligt møde (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 55). Dog var det vores oplevelse, at telefoninterviewene forløb rigtigt fint, og vi oplevede i begge interviews, at informanterne tog sig tid til at folde deres narrativer ud for os.

2.4. Etik og refleksioner

I følgende afsnit gør vi rede for de etiske refleksioner, hensyn og valg, som vi har gjort os gennem processen, fra empiriindsamling til den endelige fremstilling af vores analyser. Først vil vi beskrive, hvordan vi har sikret, at vi har arbejdet på etisk forsvarlig vis og hvordan vi forholder os til gældende regler og retningslinjer indenfor databeskyttelsesloven. Derefter vil vi præsentere nogle af de etiske dilemmaer og refleksioner, vi undervejs har måtte forholde os til.

2.4.1. Eksisterende retningslinjer og regler

For at sikre et informeret samtykke til at behandle personoplysninger i vores projekt, skrev vi forud for vores interviews en mail til vores informanter. I mailen forsikrede vi dem om, at deres deltagelse i vores undersøgelse udelukkende var mhp. anvendelse i denne afhandling og i overensstemmelse med gældende lovgivning om beskyttelse af persondata og opbevaring af data (Retsinformation, 2018). Ligeledes informerede vi ressourcepersonerne om, at interviewet ville blive optaget, transskriberet og at alle personoplysninger, såsom navne og arbejdspladser, ville blive pseudonymiseret eller udeladt helt fra den skriftlige afhandling. De navne, der optræder i denne afhandling, er opdigtet af os. Således har vi sikret overholdelse af de nødvendige forholdsregler for at beskytte informanternes identitet.

Alle interviews blev optaget på lyd, så vi sikrede os muligheden for at genlytte dem og transskribere deres fortællinger fra mundtlig til skriftlig form. I denne proces gøres det mere overskueligt for os at få øje på mønstre i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Under transskriberingen har vi bestræbt os på at bevare det overordnede meningsindhold fra det oprindelige interview og har derfor forsøgt at nedskrive materialet så nøjagtigt som muligt i dets rene form. Vi har dog undladt at inkludere detaljer som toneleje, tonefald, fyldord, samt andre nuancer i stemmeføringen, da vores formål ikke har været at lave en konservationsanalyse, men at fastholde meningsindholdet for at kunne identificere mønstre i narrativerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 287). Med denne tilgang afspejles vores forpligtelse til at rapportere vores resultater ærligt og nøjagtigt, uden at fordreje eller manipulere dataene, og dermed udføre vores undersøgelse på en ansvarlig og etisk forsvarlig måde.

2.4.2. Refleksioner over etik, udsigelseskraft og egen position

Undervejs i vores proces har vi forholdt os til forskellige etiske dilemmaer. Dette har vi gjort qua, at undersøgelsen centrerer sig om ressourcepersoners fortællinger om bl.a. beslutningsprocesser og pædagogiske udfordringer i deres arbejde med børn. Herunder deres eksempler på børn, der har det svært. Vi har derfor været opmærksomme på risikoen for at bidrage til en stigmatisering af denne gruppe børn. I designprocessen af vores interviewguides valgte vi derfor bevidst at lade det være op til informanterne selv at definere og beskrive denne gruppe børn. Denne vurdering baserer sig på, at det er ressourcepersonerne, og ikke os, som har førstehåndskendskab til denne gruppe børn, deres kontekst og liv. I interviewene greb og tilegnede vi os derfor deres betegnelser for at tale det samme sprog som informanterne, mhp. ikke at påvirke *deres* fortællinger med *vores* forståelser og forestillinger. Dette var ligeledes for at sikre, at de fortællinger, vi fremstiller i analysen, er så autentiske som muligt.

En udfordring, vi er stødt på undervejs i processen, er diskussionen af, hvilken udsigelseskraft vi *egentlig* har, som følge af vores metodiske til- og fravalg. Vi oplevede i interviewsituationerne, at samtalen hurtigt drejede sig i retningen af en snak om, hvad børn føler/oplever/tænker i dag og hvad lærere føler/oplever/tænker i dag. Denne retning i samtalen lod vi os rive med af, qua at vi med vores eksplorative tilgang til empiriindsamlingen ikke havde fastlagt os et bestemt fokus for samtalen, og bevidst valgte at forfølge de perspektiver, der optog informanterne (jf. afsnit 2.3.2). Dette har betydet, at vi i vores læsninger af empirien mange steder har ladet os forføre af ressourcepersonernes perspektiver, erfaringer og oplevelser, i stedet for at udfordre dem. Af samme årsag, blev det i udformningen af analysen vigtigt for os, kontinuerligt at minde os selv og hinanden om, at vores undersøgelse bidrager med mulige forståelser af syv ressourcepersoners narrativer - og altså ikke er kilde til, hvordan børn eller ressourcepersonernes kollegaer, herunder lærerne, forholder sig til problemfeltet. Med andre ord, eftersom vi ikke har interviewet børnene selv, har vi ikke udsigelseskraft til at sige noget om børnenes oplevelser. Dog får vi med inddragelse af Eva, Tilde og dansklæreren Clara (som er ansat i Retningen), et lille indblik i lærerperspektivet, da de alle arbejder som lærere på deltid. I øvrigt er seks ud af syv af informanterne uddannede lærere, hvorfor vi har en stærk formodning om, at de har nogle indsigter i lærer-praksissen, på trods af at de ikke alle arbejder som lærere i dag.

2.5. Introduktion til ressourcepersoner

2.5.1. Retningen

Som nævnt, består Retningen af fem ansatte vejledere, som alle har (nogenlunde) samme pædagogiske rolle. Retningen er skolens pædagogiske reccourceteam, hvis formål er “at have en rammesætning, der skal sikre skolens lærere og pædagoger vejledning og sparring tæt på egen praksis, så de bliver i stand til at hjælpe eleverne med deres behov og udfordringer”⁴. Gennem analysen, vil det blive uddybet, hvordan Retningen er organiseret ift. opgaver, rollefordeling, m.m. I det følgende, vil vi ganske kort præsentere de fem ressourcepersoner:

Laura

Laura har været ansat på skolen i 12 år, og er dermed dén af de fem vejledere, der har været på skolen i længst tid. Laura er uddannet pædagog og har siden efteruddannet sig som kunstterapeut.

Camilla

Camilla har været ansat på skolen i to et halvt år, inkl. ét års barsel. Camilla er uddannet lærer, men har siden taget både en vejlederuddannelse og en kandidat i pædagogisk psykologi. Camilla har tidligere arbejdet både som undervisningsvejleder og pædagogisk vejleder.

Ellen

Ellen er skolens PPR-vejleder og har været tilknyttet skolen som sin primære skole i seks år. Ellen er altså teknisk set ansat af kommunen, men er på skolen dagligt. Ellen er oprindelig læreruddannet, og har derudover taget både en uddannelse som narrativ supervisor og en adfærdsterapi uddannelse.

Clara

Clara har været ansat på skolen i tre år, er læreruddannet og har siden efteruddannet sig som inklusionsvejleder. Udover sin rolle i Retningen, underviser Clara i dansk på skolens 9.årgang.

Dennis

Dennis har været ansat på skolen i tre og et halvt år. Dennis er læreruddannet og har igennem flere år beskæftiget sig med specialundervisning, som sit primære område.

⁴ Formålsbeskrivelsen er hentet fra skolens hjemmeside, som af hensyn til projektets etiske retningslinjer holdes anonymt.

2.5.2. Eva

Eva har været ansat på sin nuværende folkeskole i 20 år. Eva er læreruddannet fra 2004, og gennemførte før det en treårig voksenunderviseruddannelse på Seminariet for Håndværk og Design. Eva har igennem de sidste fem år været facilitator for såkaldte *Netværksgrupper (Networking)* for unge piger fra 5. til og med 9.årgang. Oprindeligt startede Eva netværksgrupperne, som en del af SSP-samarbejdet⁵ to lektioner om ugen. Siden da er tilbuddet vokset sig større, og Eva har i indeværende skoleår 11 lektioner om ugen. Foruden netværksgrupperne underviser Eva i billedkunst sammen med en anden lærer. Eva er ansat på deltid.

2.5.3. Tilde

Tilde er læreruddannet fra 2000, og har siden da arbejdet på to folkeskoler i samme kommune. Tilde arbejder primært som dansklærer, men har siden hen efteruddannet sig som læsevejleder og taget en masteruddannelse i uddannelse og læring. Tilde arbejder primært med læsevejledning og med undervisning af elever, der har svært ved dansk. Ved siden af Tildes arbejde som lærer, er hun pt. i gang med en pædagogisk diplomuddannelse i logopædi. Med Tildes funktion som læsevejleder indgår hun som en del af skolens ressourceteam ved navn *På tværs*. Ressourceteamet består desuden af en skolepsykolog, en sagsbehandler, en AKT-vejleder og skolens ledelse.

2.6. Analysestrategi og -struktur

I analysen vil vi læse mønstre og normer frem i narrativerne og derigennem blive klogere på, hvilke normer der er centrale for, om barnet kategoriseres som “abled” eller “disabled”. Igennem vores læsninger fokuserede vi på, hvilke forståelser ressourcepersonerne tillægger de børn, som skiller sig ud fra normen og ofte kategoriseres som “børn i mistrivsel”. På baggrund af denne læsning af narrativerne, har vi kunnet lokalisere en række normer - bl.a. en norm om at børn, der kontinuerligt kommer i konflikt med andre børn, i praksis leder til at barnet opfattes som værende i mistrivsel. Det er netop denne positioneringen af barnet som “afvigende” og de diskursive betingelser, der ligger til grund for dette, som udgør afhandlingens erkendelsesinteresse. For at give denne læsning retning, formulerede vi projektets første analysespørgsmål: *Hvilke normer er centrale for, om barnet kategoriseres som “abled” eller “disabled”?* Det centrale er her, at vores behandling af empirien har ledt os til en forståelse af at “mistrivsel” og “disabled” ofte optræder som synonyme, ud fra ressourcepersonernes narrativer. Dette bygger, som allerede nævnt, på Goodleys og Kirkebæks beskrivelse af, hvordan man gennem italesættelser af det afvigende og unormale, på samme tid tilskriver de forestillinger der

⁵ SSP er betegnelsen for det forebyggende samarbejde, der finder sted mellem skolen, socialvæsenet og politiet (Skole og Forældre, 2015)

eksisterer omkring, hvad “normal” adfærd er, idet disse to fænomener konstruerer og samskaber hinanden (Goodley, 2013; Kirkebæk, 2009, s. 36).

Vi kan således forstå ressourcepersonernes italesættelser af det “afvigende” som betydningsgivende for deres normalitetsforståelser. Med dette fokus in mente, har vi gennem behandling af vores empiri kunnet identificere følgende tre overordnede fortællinger om normalitet og afvigelse, som går på tværs af ressourcepersonernes narrativer: *fortællinger om at kunne være i folkeskolen*, *fortællinger om specialpædagogik* og *fortællinger om samarbejde*. Vi vil i analysen udfolde, hvordan disse fortællinger rummer bestemte forestillinger og dermed betingelser for, hvordan ressourcepersonerne positionerer bestemte grupper af børn. Qua vores videnskabsteoretiske ståsted og antagelsen om, at normer konstrueres gennem sproget, anvender vi gennem analysen begrebet *forestillinger* som synonym for normer. Ligeledes beskriver vi normer som forestillinger for at tydeliggøre, at disse er subjektive forståelser af og ideer om normalitet og afvigelse.

Som beskrevet, vil vores afsæt i kritisk psykologi som analyseværktøj indebære, at vi må stille skarpt på, hvilke betydninger betingelserne har for det enkelte “disabled”-gjorte individ, herunder hvilke muligheder og begrænsninger der er ved betingelserne (Jartoft, 1996). Ligeledes har vi undervejs i vores læsninger forholdt os kritisk til de processer, hvorigennem ‘noget’ naturliggøres ud fra ressourcepersoners fortællinger (Juelskjær & Plaugborg, 2013). Dette har vi gjort ved at forsøge at oplyse selvindlysende sandheder og selvfølgeligheder i narrativerne, som dels synes at styre og præge informanternes inklusionspraksisser og dels synes at frembringe bestemte sociale kategorier og subjektpositioner. Helt konkret har dette betydet, at vi i vores læsninger har highlightet de sproglige vendinger, hvor ressourcepersonerne giver udtryk for noget selvfølgeligt omhandlende normalitet og afvigelse. Disse nedslagspunkter har vi efterfølgende foldet ud og diskuteret internt i gruppen mhp. at åbne for nye spørgsmål, vinkler og fund, hvilket i sidste ende har udgjort den analyse, du nu skal læse.

KAPITEL 3: En analyse af normalitet og afvigelse

Vi vil i det følgende kapitel vende vores analytiske blik mod informanternes narrativer. Narrativerne fungerer i vores projekt som indgang til at kunne pege på, hvilke selvfølgeligheder der er fæstnet i normerne for, hvordan syv ressourcepersoner tænker og taler om børn. Som allerede uddybet, vil vi med et fokus på narrativer læse ressourcepersonernes børnesyn, som udtryk for bestemte diskursive betingelser for, hvornår et barn positioneres som “dis/abled”.

3.1. Fortællinger om at kunne være i folkeskolen

I denne delanalyse vil vi fremanalysere forskellige perspektiver på de krav til børn, som kommer til udtryk i ressourcepersonernes narrativer. På tværs af narrativerne vil vi altså fremlæse, hvilke diskursive selvfølgeligheder, som er indlejrede i ressourcepersonernes narrative fortællinger og dermed få indblik i deres normalitetsforståelser af børn. Som nævnt, forstår vi narrativerne som fortællinger om det levede liv og de erfaringer, beslutningsprocesser, interne kampe og pædagogiske udfordringer, ressourcepersonerne udfolder for os. Hermed tilbydes en forståelse af, hvordan informanterne positionerer sig selv og andre i det felt, de færdes i (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 64). Delanalysen vil centrere sig om følgende tre overordnede temaer, som vi vurderer som centrale på tværs af narrativerne: *fællesskab*, *undervisnings(u)parathed* og *fag(u)lighed*. Vi læser disse temaer som centrale for ressourcepersonerne, qua at de alle syv på forskellig vis italesætter bestemte sociale og faglige forventninger til *at kunne være i folkeskolen*, ud fra disse temaer.

3.1.1. “Så skal man være vi før jeg”

Vi læser på tværs af narrativerne en generel forestilling hos ressourcepersonerne om, at børn i folkeskolen skal kunne indgå i *fællesskaber*. Da denne forestilling er gennemgående gennem narrativerne, læser vi dette som udtryk for et ideal og en indlejret selvfølgelighed, hvilket vi forstår som en norm for ablism i folkeskolen. Begrebet ablism anvender vi i denne kontekst som en betegnelse for normalitet, herunder hvilke egenskaber og færdigheder informanterne tillægger det at “kunne indgå i fællesskaber”. I denne delanalyse, vil vi ligeledes fremlæse disablism som en kategorisering, der tilfalder de børn, som har svært ved dét, og som dermed afviger fra normen. Vi vil gerne vise forskellige perspektiver på forestillinger om fællesskab, da vi igennem vores læsninger udleder to modsatrettede perspektiver på forestillinger om fællesskab. I det ene perspektiv fremgår en diskurs om fællesskabet som katalysator for inklusionen. I det andet perspektiv fremgår en diskurs om fællesskabet, som noget der i virkeligheden er med til at skabe eksklusion af de individer, som oplever at netop denne forestilling om fællesskab lægger et (for) stort pres på dem.

Som tidligere nævnt, vil man gennem italesættelse af ideel og “normal” adfærd, på samme tid tilskrive de forestillinger der eksisterer omkring, hvad en afvigende og “unormal” adfærd er (Kirkebæk, 2009, s. 36). Derfor spurgte vi vores informanter ind til, hvordan de kategoriserer “den ideelle elev”, for netop at få indblik i, hvilke meningshorisonter der tillægges “den udfordrende elev”. Vi omtaler her denne elevgruppe som “udfordrende”, fordi det taler ind i Goodleys teori om, at “disabled”-gjorte mennesker *udfordrer* de normative ideer og strukturer, der opretholder ideen om “abled” mennesker, fordi de kræver noget *andet* (Goodley, 2013).

Dette perspektiv kan bl.a. læses frem i følgende uddrag fra Evas narrativ, der både arbejder som folkeskolelærer, samt står for facilitering af mellemformen Netværksgrupper (*Networking*) på hendes skole. Her får vi indblik i hendes forestillinger om fællesskab og “den ideelle elev”:

Karen

Hvad oplever du, at man [børn] skal kunne i dag, for ligesom at være “inden for skiven” og passe ind i folkeskolen?

Eva

Så skal man være vi før jeg. Så skal man tænke fællesskab. Fordi hver gang du træder ind her i skolen, så er du en del af et fællesskab. Og her skal du gerne kunne være stille og rolig, for at give plads til at man kan undervises [...] Så når I spørger om det her med rammerne og den ideelle elev, så er det jo én, som kan se sit eget virke i et fællesskab, på en eller anden måde. Altså, hvor vigtigt det er at kunne tage fat i sig selv og kigge ud over sig selv, fordi man er her. Det nytter jo ikke noget, at alle er små egoister, for så sker der ikke noget godt nogen steder, fordi så råber du og skriger du. Og i stedet for at lytte efter, så larmer du, og så vil de andre ikke høre efter, og så er du heller ikke tryghedsskabende i forhold til dine klassekammerater.

(Bilag B.1 Eva)

Som det fremgår i eksemplet, udtrykker Eva en forventning til børnene om at kunne tænke “vi før jeg” og tænke “fællesskab”, hvilket sidestilles som synonym for at “kunne være stille og rolig”, “give plads til at man kan undervises”, “lytte efter” og “være tryghedsskabende i forhold til dine klassekammerater”. På den måde udleder vi, at “den udfordrende elev” er én, der “råber”, “skriger”, “larmer i stedet for at høre efter”, er “egoistisk” og “ikke er tryghedsskabende” for de andre elever omkring sig. Eva fortæller hertil, at måden denne forventning til børnene kommer til udtryk gennem hendes inklusionspraksis er, at hun italesætter denne forestilling om fællesskabet tydeligt og meget

explicit for børnene. Denne forventning læser vi ligeledes frem i Tildes narrativ, der ligesom Eva er uddannet folkeskolelærer, og arbejder som dansklærer og læsevejleder i indskolingen:

Tilde

Det er, fordi det er, at man skal kunne være i et fællesskab, og man skal kunne forstå, at man ikke lige kan bokse til én, når man går forbi den, eller lige stikke benene ud, så de falder, eller vente *på tur*, helt simpelt, ikke? Man kan sige, det skal alle børn lære, det bruger de rigtig meget tid på i 0. klasse, og det der med at lære at vente på tur og sådan noget, men der er nogen, som har rigtig svært ved at lære det, ikke? [...] Men også, man har elever, som, når man beder dem om at lade være, som f.eks. "Lad være med at sidde og slå blyanten ned i bordet", så kigger de på én og så fortsætter de. Dét kalder jeg dårlig opdragelse. Og dem har vi et par stykker af i den klasse, jeg har. Det er sådan noget, der kan være med til at gøre det til en svær klasse.

(Bilag B.2 Tilde)

Ligesom hos Eva, spiller forestillingen om at kunne indgå i fællesskabet altså også en central rolle i Tildes kategorisering af "den ideelle elev". Som det fremgår i de to eksempler, udtrykker Tilde en forventning om, at man skal "kunne være i et fællesskab" ved at man "ikke lige bokser til én når man går forbi dem" og "venter på tur". Denne forestilling om at kunne indgå i fællesskabet optræder som noget selvfølgeligt for Tilde og "noget helt simpelt", alle børn skal lære for at kunne være i folkeskolen. Ligeledes læser vi, at hun har en forestilling om, at nogle børn har "svært ved at lære det" i forhold til andre børn. Hun giver også udtryk for, at det for nogle børn handler om "dårlig opdragelse". Dette læser vi synonymt med "den udfordrende elev", altså en elev, der fx ikke hører efter, når hun beder dem stoppe med at slå blyanten ned i bordet. Således udleder vi, at der eksisterer forskellige normalitetsforståelser af børnene afhængigt af, om "man kan gøre for det" eller "ikke kan gøre for det".

Dette vidner om en normativ forståelse af børn som et produkt af forældrenes opdragelse, hvilket taler ind i Foucaults forståelse af *dividing practices*, hvor subjektet (barnet) gennem denne diskurs objektiveres som enten "godt opdraget" eller "dårligt opdraget" (Foucault, 2000, s. 326). Hermed får vi indtryk af, at Tilde flytter ansvaret fra barnet over hos forældrene. Hertil fortæller hun, at denne kategori af "dårligt opdragede børn" er bidragende til, at hun vil kategorisere en klasse som "en svær klasse". Ligeledes udtrykker Tilde: "Det børnesyn, der flourer i hjemmene, og den måde, man har... Ja, at vi er meget individualister nu, og det passer folkeskolen måske ikke så meget til. Fordi det [opdragelsen] er ikke fællesskabsbaseret" (Bilag B.2 Tilde). Vi udleder således, at både Tilde og Eva taler ind i en

normativ forståelse af børn i dag, som værende mere “individualistiske” og “egoistiske” end “fællesskabsbaseret”, og at dette er roden til mange af de udfordringer, der i dag er på spil i folkeskolen.

Det andet, og måske mere kritiske, perspektiv på forestillinger om fællesskab udleder vi fra følgende samtale med Retningen:

Clara

Alle ved jo, at det er så vigtigt, at vi arbejder med de her fællesskaber osv. Så det er jo i fokus, på en helt anden måde, end det har været tidligere. Så jeg ved ikke, om jeg vil sige, at børn er blevet mindre gode til at indgå i fællesskaber, men jeg tror bare vi har mere fokus på fællesskabet nu end tidligere.

Camilla

Det er bare en anden måde, man er sammen på nu.

Clara

Vi har også høje standarder, i grunden til, hvor god man skal være til at være fælles.

Camilla

Der er jo alle mulige andre devices og ting, der spiller ind i måden, man er sammen på.

Clara

Vi har også en kultur, der hedder, du skal kunne være social, du skal kunne indgå i fællesskabet, du skal hele tiden kunne søge og være sammen med andre. Det er måske også lidt en fejkultur, vi har opbygget.

(Bilag B.3 Retningen)

I ovenstående eksempel fremgår det at Camilla og Clara fra Retningen, på samme måde som Tilde og Eva, er styret af en fundamental forståelse af fællesskaber, som noget *vigtigt og selvfølgeligt* for folkeskolen. Samtidig kategoriserer Clara, som både er ansat som vejleder i Retningen og som dansklærer i 9.klasse, disse høje standarder som en “fejkultur”, idet disse rammer for børnenes sociale samvær med hinanden *kan* opleves som snævre. Dette giver anledning til at pege på denne norm som medvirkende til at fx introverte, generte og stille børn positioneres som “disabled” i en folkeskolekontekst.

Ud fra disse forestillinger om fællesskabet, om end der er tale om forskellige perspektiver på, hvorvidt denne forestilling er blevet *for* styrende og sætter *for* høje standarder for børnene eller som en vigtig standard for inklusion i folkeskolen, kan vi pege på et interessant analytisk fund. Netop, at der eksisterer en forståelse af, at “de udfordrende elever”, som kræver noget *andet*, udfordrer både den pædagogiske praksis såvel som de socialt konstruerede kropslige standarder for ablism, opretholdt af selve organiseringen af vores samfund (Goodley, 2013, s. 636). Det *andet* de kræver, som vi forstår synonymt med ressourcer, er noget der fra politisk side bliver sparet så meget på, at inklusionen af det afvigende bliver sværere for aktørerne i praksis. Det fremgår nemlig på tværs af narrativerne, at de syv ressourcepersoner alle taler ud fra en frustration over de mange besparelser og nedskæringer på specialområdet i dag. På baggrund af dette vil vi pege et bestemt analytisk fund i vores undersøgelse, der peger i retning af, at selve manglen på ressourcer (herunder både hænder, viden, specialpædagogiske værktøjer, etc.) er udslagsgivende for selve opretholdelsen af en diskurs om, at de “afvigende” ses som problemet i takt med at denne gruppe af børn kontinuerligt positioneres som “besværlige” eller “komplekse”. Således har vi belyst, hvordan denne diskurs medfører bestemte betingelser for vores informanter jf. projektets andet analysespørgsmål. Denne pointe vil vi samle op i kapitel 4: Diskussion afsnit 4.3.: *En diskussion af det tværfaglige samarbejde*.

3.1.2. Undervisnings(u)parathed

I forlængelse af ovenstående analyse af dansklæreren og læsevejlederen, Tildes, kategorisering “en svær klasse”, vil vi nu introducere endnu et empirisk begreb, nemlig *undervisningsparathed*. Vi læser denne forestilling om undervisningsparathed som et udtryk for en norm om, at folkeskolen er en institution, hvor børnene skal lære noget, blive klogere og udvikle sig fagligt i takt med at de modtager undervisning. Derfor skal børnene være undervisningsparate for at lære. Denne norm ser vi også træde frem i følgende udtalelse fra Eva: “Men den ideelle elev er jo også én, der gerne vil lære” (Bilag B.1 Eva).

Denne forestilling læser vi også i Tildes narrativ, da det indgår som en del af hendes forventning til skolebørn i dag. Grunden til, at vi dykker ned i Tildes narrativ igen, er at hun taler ud fra en position som dansklærer og repræsenterer et klasselærer-perspektiv:

Frederikke

En svær klasse. Hvad er det? Hvornår er det en svær klasse?

Tilde

Øh... Det er når den ikke er undervisningsparat. Og det er den ikke, fordi der er en ret stor procentdel derinde, som sidder med en diagnose eller som kommer fra svage hjem, hvor der f.eks. ikke er opbakning. Og så nævner jeg nu, børn der simpelthen ikke er opdraget ordentligt. Altså... Som mangler de basale kundskaber og færdigheder i... Og det bruger vi rigtig meget tid på i indskolingen at lære dem.

(Bilag B.2 Tilde)

Udover, at folkeskoleelever i dag skal kunne indgå i fællesskaber, som kortlagt i analysen ovenfor, fremlæser vi altså også andre normative opfattelser af børn før de positioneres som “undervisningsparate”. Heri udleder vi, at der i denne kontekst forekommer nogle gentagne talemønstre (dvs. normer) for *ablism*, som er udtrykt i forestillingerne om undervisningsparathed. Igennem ovenstående uddrag fra Tildes narrativ fremgår det, at “et barn med en diagnose” og “et barn fra et svagt hjem” optræder som to sociale kategorier, som udfordrer Tildes normative forståelse af undervisningsparathed. Tilde forklarer hertil, at en “svær klasse” er en, der ikke er “undervisningsparat”. I eksemplet læser vi følgende kategoriseringer frem: “diagnose”, “svage hjem” og “dårligt opdraget”, som udslagsgivende for selve kategoriseringen af “en svær klasse”. På samme måde læser vi, at kategorierne “ingen diagnose”, “ressourcestærke hjem” og “godt opdraget” dermed optræder som synonym for en “abled”-gjort og “undervisningsparat klasse”, ud fra Tildes narrativ. I et CDS-perspektiv finder vi det nærliggende at pege på, at selve undervisningsparatheden skal findes i det enkelte individ og optræder som en ability, folkeskoleelever i dag skal besidde. Således har vi belyst et eksempel på, hvorledes ikke-undervisningsparat forstås som en disability i en folkeskolekontekst (Goodley, 2013).

Ligeledes fortæller dansklærer og vejleder i Retningen, Clara, om en case hun har haft med en højt begavet pige, som blev opfattet som “ikke-uddannelsesparat” og “på tværs”:

Clara

Jeg har været på en case, med en 14-årig pige, hvor det viste sig, at hun i virkeligheden ikke blev set i klassen af sine lærere, altså, og at de havde ligesom sat hende i en bås - og hun var super dygtig - altså, det var ikke dét, der var lærernes opfattelse. De syntes bare, at hun hele tiden var på tværs. I virkeligheden var hun faktisk lidt klogere end læreren og derfor var hun på tværs. Og hun kunne ikke forstå, når hun blev erklæret ikke-uddannelsesparat, og at hun ikke havde fået nogen ordentlig begrundelse for, hvorfor hun ikke var uddannelsesparat. Og det var så på grund af, at de syntes, at hendes adfærd var... og hvorfor var den det, osv.

Ud fra dette uddrag, kan vi udlede, at den 14-årige piges adfærd bryder med den omtalte lærers forståelse af kategorien "højt begavet pige". Ved at pigen udfordrer denne normative forestilling, positioneres hun som "på tværs" og "ikke-uddannelsesparat". Vi kan pege på dette eksempel som et billede på, hvilke konsekvenser de voksnes kategoriseringer af børn kan medføre af betydninger for, hvordan barnet ser sig selv og bliver set af andre. I lyset af Foucault, kan lærerens subjektpositionering af eleven som "ikke-uddannelsesparat" ses som en manifestation af magtrelationer og diskurser i uddannelsessystemet. I denne teoretiske ramme, er alle kategorier nemlig konstitueret af diskurser, der altid implicerer magtforhold, hvilket betyder, at de altid indgår i hierarkiserings- og marginaliseringsprocesser (Stormhøj, 2006, s. 56). Pigens følelse af at være misforstået af lærerne og føle sig overset kan forstås som en form for modstand mod denne subjektpositionering. Denne dynamik mellem pigen og læreren, illustrerer, hvordan magt udøves og udfordres gennem diskurser og hvordan subjektpositioner påvirker individets selvopfattelse og handlinger (Stormhøj, 2006, s. 57).

3.1.3. Fag(u)ligheden presser det sociale fællesskab

Et andet tema vi læser på tværs af narrative, er en forestilling om, at børn og unge i dag sammenligner sig selv med hinanden på mange parametre - herunder også fagligt. Dette fremkommer som særligt iøjnefaldende i interviewet med Retningen, fordi vi får fortalt, at deres skole profilerer sig som en skole med et af landets højeste karaktergennemsnit. Ressourcepersonerne fortæller her, at der er forældre, som specifikt vælger denne skole på baggrund af skolens omdømme, resultater og historie. Generelt får vi indtryk af, at normen for dette høje faglige niveau er styrende for både børn og voksne på deres skole:

Laura

Og det hører lærerne. Så de føler jo et pres, fordi der er jo faktisk folk, der vælger at bo her på grund af den her skole. Så på den måde, så føler lærerne i hvert fald, at de skal leve op til noget, til en historie.

Clara

Jeg synes også, i hvert fald når de kommer op i de større klasser, at det også bliver på baggrund af noget fagligt, at man bliver fravalgt socialt, fordi at man gerne vil klare sig rigtig godt, og så begynder det at være vigtigere, at man får gode karakterer, end at man egentlig er en god kammerat. Altså, så det er der i hvert fald i de større klasser, men jeg synes allerede med de små klasser kan der også være tendens til det, og det kommer også meget an på, hvad det er for en lærer, fordi nogle lærer kan desværre også være med til at understøtte, at de gode børn, det er dem, der er fagligt dygtige, og så de andre, de... Årh, de er også lidt besværlige, ikke?

Vi anerkender, at ovenstående eksempel ikke direkte er udtryk for deres normalitetsforståelse, men snarere en fortælling om hvordan de oplever, at børnene på deres skole kategoriserer sig selv og hinanden på baggrund af faglighed. Vi vurderer denne fortælling som troværdig, fordi vores informanter, i deres virke som ressourcepersoner, har mange samtaler med børnene og dermed har et praksisnært kendskab til disse børns sociale normer. Med det sagt, kan det læses frem af Retningens fortælling, at der eksisterer bestemte klassemæssige normalitetsforståelser af, hvad det vil sige at “klare sig rigtig godt”. Dette læser vi bl.a. ud fra Lauras fortælling om det pres, lærerne mærker qua forældrenes forventninger til et højt fagligt niveau og at deres børn skal “klare sig godt”. Ud fra Claras narrativ sidestilles “at klare sig rigtig godt” med at “man får gode karakterer”. Ligeledes kan en skoleelevs faglige afvigelser også føre til social eksklusion, hvilket taler ind i Goodleys teori om at barnet bliver *lig* med sin afvigelse og derfor ikke kan løsrive sig fra denne positionering (Goodley, 2013, s. 640). Vi fremlæser ikke nødvendigvis dette som et billede på, at Clara er enig med denne diskurs, men at hun alligevel er med til at reproducere diskursen ved at italesætte den uden at udfordre den. I denne kontekst, hvor mange elever efter sigende har et højt karaktergennemsnit sammenlignet med landsgennemsnittet, optræder det at “klare sig rigtig godt” altså som en social kategori, der positionerer eleven som “abled”. Flere af de andre ressourcepersoner medgiver også, at skolens høje gennemsnit er noget, de mærker til, bliver mindet om af ledelsen og selv gentagne gange nævner for os i interviewet. I dette øjemed, finder vi det derfor interessant at pege på, at ressourcepersonerne i Retningen altså taler ud fra en kontekst præget af at være lokaliseret i et økonomisk privilegeret område. Denne geografiske kontekst, som ressourcepersoner fra Retningen taler ud fra, har således en betydning for vores empiriske materiale og vidensproduktion.

3.1.4. Delkonklusion: Fortællinger om at kunne være i folkeskolen

I ovenstående delanalyse *fortællinger om at kunne være i folkeskolen*, har vi peget på ressourcepersonernes forestillinger om og forventninger til børn i folkeskolen i dag, på baggrund af deres narrativer. Herunder har vi fremanalyseret hvilke normer og diskurser, der synes at være styrende for deres normalitetsforståelser. For det første, har vi eksemplificeret, hvordan det at “kunne indgå i fællesskaber” fremtræder som en central forestilling i ressourcepersonernes forventninger til skolebørn i dag. Da denne forestilling er gennemgående på tværs af narrativerne, læser vi dette som udtryk for et ideal og en indlejret selvfølgelighed, som vi forstår som en norm for ablism i folkeskolen. Det er blevet vist, at børn bryder denne norm ved at opføre sig som bl.a. “egoister”, “individualister” og “larmende”, hvilket vi læser som udslagsgivende for, at børnene positioneres som “udfordrende”. “Den udfordrende

elev” læser vi derigennem som et udtryk for noget afvigende, der kræver noget *andet*. På samme måde, har vi læst følgende beskrivelser af “den ideelle elev” som én der er “stille og rolig”, “undervisningsparat” og “vi før jeg”, og som derfor forstås som et udtryk for ablivsm i en folkeskole kontekst. For det andet, har vi ved at dykke ned i forestillinger om undervisnings(u)parathed peget på forskellige faglige forventninger til folkeskoleelever i dag. Gennem analyse af Retningens narrativ har vi vist, at der på deres skole eksisterer et forventningspres om at levere høje faglige resultater, hvilket både kan komme fra de voksne såvel som fra børnene selv. Herigennem har vi peget på, at faglige præstationer og resultater synes at optræde som medvirkende for, hvorvidt børnene - både af dem selv, hinanden og af de voksne - positioneres som “abled ” eller “disabled”.

3.2. Fortællinger om specialpædagogik

I følgende delanalyse fremlæses ressourcepersonernes forestillinger om specialpædagogik, da vi ud fra vores empiriske materiale har tilegnet os en forståelse af specialpædagogik som synonym for *pædagogik for det afvigende*. Denne forståelse taler ind i en meget gængs forestilling om specialpædagogikkens kerneområde som værende for børn, unge og voksne med særlige behov (Quvang, 2016, s. 63). Derudover har vi valgt denne forestilling som centrum for analysen, qua at vi har fat i en speciel gruppe fagpersoner, der enten direkte eller indirekte transformerer specialpædagogiske kompetencer til et mere inkluderende pædagogisk arbejde i almenpædagogiske miljøer. Da vi gennem fortællingerne kan lokalisere italesættelsen af ovenstående forestilling som et gentagende handlemønster, karakteriserer vi forestillingen om specialpædagogik som en norm, der kommer til udtryk gennem ressourcepersonernes fortællinger om normalitet og afvigelse. Med denne analyse gives hermed et perspektiv på, hvilke selvfølgeligheder der er fæstnet i normerne for, hvornår noget, ifølge vores informanter, er specialpædagogik (området for afvigelse) og hvornår noget er almenpædagogik (området for normalitet). Heri vil vi kunne fremlæse, hvilke organiseringer, regelsæt og strukturer, der synes at lede til informanternes forventninger til og normative forståelser af børn i dag. Samtidig gives der, med afsæt i projektets andet analysespørgsmål, i denne analyse et praksisnært indblik i de rammemæssige vilkår og betingelser, som på forskellig vis præger folkeskolens inklusionspraksis i dag.

3.2.1. “Det specialpædagogiske, som jo ikke er så forfærdeligt specialpædagogisk længere”

Et mønster, der går på tværs af narrative, er holdningen til, at forskrifterne for, hvornår specialpædagogiske tilgange til børn tages i brug, har ændret sig, og at specialpædagogikken egentlig ikke er så *special* længere. Ud fra vores empiriske materiale ser vi altså et samspil mellem special- og almenpædagogiske tilgange på baggrund af en forestilling om, at de tilsammen kan bidrage til at

kvalificere undervisningen i et differentieret og inkluderende perspektiv. Særligt i fokusgruppelinterviewet med Retningen, fremgår det som en målsætning og vision for deres tilbud at vejlede lærerne til at tænke det specialpædagogiske ind i den almene undervisning og i selve tilgangen til børn. Hertil nævnes, at succeskriteriet for deres indsatser er, at børnene kan være i almenmiljøet. Dette italesættes bl.a. gennem følgende samtale:

Camilla

Og man kan sige, at organiseringsmæssigt adskiller vi os jo lidt fra andre skoler, fordi vi sidder jo så mange vejledere her i "Retningen", ikke? Og er sådan hele tiden på tværs af sådan specialområdet og almenområdet. Og prøver ligesom at spille det specialpædagogiske ind i det almene.

Dennis

Ja, og det "specialpædagogiske", som jo ikke er så forfærdeligt specialpædagogisk længere. Så det er jo også sådan nogle ting, hvor man siger, at det her burde være alle steder.

Camilla

Men det er det jo for lærerne, ikke?

Dennis

Jo, men altså det er jo bare sådan noget som en time-timer eller en dagsorden på tavlen, som man tidligere har tænkt, at det er jo specialpædagogik.

Karen

Men som er blevet mere alment nu, mener du?

Dennis

Det vil jeg sige. Ja. Så der er jo mange af de der ting, hvor vi...

Camilla

Ja, det er også mere sådan i forhold til lærernes kompetencer, tænker jeg.

Dennis

Ja, ja, men der er bare mange af de ting, hvor man tidligere har puttet det under specialpædagogik-paraplyen, ikke? Men hvor vi stadig bliver nødt til at sige, at det der, det er ikke specialpædagogik.

(Bilag B.3 Retningen)

Den ene interessante pointe ved denne samtale er Camillas vedholdende argument om, at det specialpædagogiske stadig er *specialpædagogisk* for lærerne. Her refererer Camilla til en bestemt gruppe af lærere, som udtrykker et behov for at “blive klædt på” til det specialpædagogiske, herunder fx kompetencer til at undervise børn med diagnoser. Et behov, som ressourcepersonerne i Retningen oplever kun er intensiveret over tid og i takt med nyere dagsordener for inklusionen. Som eksempel herpå nævner Ellen, som er ansat af kommunen som skolens PPR-vejleder, vedtagelsen af Barnets lov⁶. Gennem vores samtale med Retningen italesatte ressourcepersonerne flere gange en divergens mellem dét, lærerne efterspørger ift. sparring, støtte og kompetencer - og dét, Retningen faktisk udbyder.

Den anden interessante pointe ved ovenstående samtale er Dennis’ italesættelse af et skift i samtiden, som bryder med hans tidligere normative opfattelse af “specialpædagogik-paraplyen”. Hertil peger Dennis på, at mange af de specialpædagogiske virkemidler og tiltag, som man i praksis kan ty til for at inkludere og favne de elever, som har svært ved at følge med, i virkeligheden gavner *alle*. Som eksempel på et specialpædagogisk tiltag, nævner Dennis opbygning af en tydelig struktur om den enkelte time, bl.a. ved brug af en dagsorden og tydeliggørelse af formål og opgavernes varighed. Dennis siger hertil: “Så kan det godt være, at det er for hans eller hendes skyld til at starte med. Men der må være andre end dem, der synes, det er rart at have overblik (Bilag B.3 Retningen). Dette perspektiv ledte os til at stille spørgsmålet, hvem deres tilbud i Retningen er til *for*. Hertil svarede Camilla og Dennis samhörigt, at det jo i virkeligheden er mere til *alle* børn, end det er til de *få* - selvom selve henvendelsen til Retningen er gået på et enkelt barn. Med disse eksempler fremlæser vi en særlig effekt ved at de to pædagogikker overlapper hinanden, nemlig at specialpædagogikken er gået fra at være kompensatorisk, differentieret og individorienteret til at være orienteret mod fællesskaber og børnenes deltagelsesmuligheder i de sociale praksisser. For denne analyse er det interessante ved ovenstående narrativ, “opbruddet” mellem det speciale og almene område samt normen om, at de *særlige* tilgange og værktøjer er for de *særlige* elever. For hvem er de “særlige” og “afvigende” elever egentlig, når også “abled”-gjorte individer oplever at drage nytte af de “særlige” værktøjer?

Netop synliggørelsen af en dagsorden nævner både Eva og Tilde også som gavnligt for alle elever, uanset klassetrin. Tilde, som underviser i dansk i indskolingen, omtaler dagsordenen som ét af de værktøjer, man anbefaler lærerne at prøve af, inden man henviser barnet til skolens ressourceteam, som på Tildes folkeskole er navngivet *På tværs*. Dagsordenen synliggøres ved brug af såkaldte piktogrammer, som består af små beskrivende billeder, som hænges op et synligt sted i klassen. Herfra

⁶ Barnets Lov, som trådte i kraft 1. januar 2024, har et særligt fokus på børns ret til at blive hørt og inddraget i egen sag. Kilde: <https://www.sm.dk/arbejdsomraader/boern-og-unge-i-udsatte-positioner/barnets-lov> (Lokaliseret: d. 23/05/2024)

kan eleverne nemmere afkode, hvilket fag de har nu og hvilke fag de har bagefter. Tilde beskriver selv tilgangen med piktogrammer som “meget specialpædagogisk” (Bilag B.2 Tilde). Igen får vi indtryk af, at det specialpædagogiske i sin tilgang og i sit udgangspunkt er *specialpædagogisk*, men i praksis anvendes “rigtig meget” og dermed synliggøres mere og mere i almenmiljøet. Vi finder det interessant, at ressourcepersonerne gentagne gange selv peger på, at “elevgrundlaget” (børnene) har ændret sig, praksis har ændret sig, men at de taler ud fra en “gammel” måde at tænke det specialpædagogiske på. Derudover fremlæser vi på tværs af narrativerne en fortælling om, at brugen af *specialpædagogiske* værktøjer i almenmiljøet i dag, er affødt af et stigende behov for noget *andet*. Hvis vi belyser dette med Goodleys teori, vil dette *andet* ses som noget potentielt produktivt og “exciting” ift. at bane vejen for nye måder at tænke normalitet og afvigelse på i et inklusionsperspektiv (Goodley, 2013, s. 635). Med Tilde og Dennis’ narrativer får vi altså indtryk af, at specialpædagogisk viden og specialpædagogiske færdigheder er meget efterspurgte kompetencer i praksis, hvilket generelt ses som kendetegn for vores samfundsudvikling (Quvang, 2016, s. 63). Praksis har nemlig ændret sig, og børnene har efter sigende også ændret sig, men den sproglige skelnen mellem specialpædagogik og almenpædagogik er den samme. Med vores foucaultianske afsæt, aflæser vi dette som en diskurs, som er så indlejret og fæstnet i ressourcepersonernes narrativer og sociale praksis, at den får karakter som en produktiv magt, der producerer kategorien “specialpædagogik”, som det regulerer og strukturerer indholdet af. Vi ser altså at ressourcepersonernes (subjekternes) adfærd påvirkes af denne producerende magt, samtidig med at de gennem gentagelse af diskursen, er med til at forme den i samme proces. Således objektiviseres specialpædagogikken, som gør at ressourcepersonerne formes som et subjekt af specialpædagogikken, dvs. forstår verden og mennesket ud fra denne fagtradition (Foucault, 2000, s. 326).

I vores samtale med Tilde udtrykker hun en stor efterspørgsel på ressourceteamet *På Tværs*, herunder den ekstra hjælp og de ekstra pædagogiske indsatser, dette medfører:

Frederikke

Har I mange børn inde over det her *På Tværs*?

Tilde

Ja, det har vi. Og vi har mange, der står på venteliste, og vi har også mange, som ikke kommer *På Tværs*, men som alligevel, på en eller anden måde, kommer i kontakt med skolepsykologen, eller får lavet en underretning. For nogle gange kan vi ikke vente på *På Tværs*, så skal der bare laves en underretning med det samme. Ja, vi har flere og flere børn, som kræver noget ekstra for at være i folkeskolen.

Karen

Ja, det giver mig sådan lidt lyst til at spørge dig, hvorfor tror du det er? Hvorfor tror du, at der er så mange børn, der ender sådan et sted hos jer?

Tilde

Ja, altså, jeg tænker, at der er jo flere og flere børn, der får diagnoser, så det bliver jo tydeligere og tydeligere. Så er der jo besparelser på specialområdet, og vi får at vide, at vi skal spare ...

(Bilag B.2 Tilde)

Ud fra denne samtale med Tilde får vi indblik i en narrativ fortælling om, at et stigende antal børn i dag "kræver noget ekstra for at være i folkeskolen". Tildes argument om, at dette bl.a. skyldes, at vi i vores samfund diagnosticerer flere og flere børn i dag end tidligere, taler ind i en normativ opfattelse af børn med diagnoser, som nogen der ikke alene "kræver", men også "kræver noget ekstra". Dette aflæser vi som den samme normative opfattelse, som kom til udtryk gennem det indledende eksempel med Camilla fra Retningen. Herved forstærkes normen og samfundsdiskursen om, at nogle børn har "særlige behov", mens andre børn har "rigtige behov". Årsagen til, at også denne narrative fortælling er interessant for os er, at den, qua vores teoretiske afsæt i CDS, giver anledning til at forholde os kritisk til det diagnosticerede barns disability - altså de strukturelle og samfundsmæssige regimer i folkeskolen, som skaber og opretholder de uoverstigelige barrierer, en afvigende krop oplever i mødet med dens omverden (Goodley, 2013, s. 634). I dette øjemed er det altså selve vores socialkonstruerede organisering af skolen, der er bidragende til, at en elevs faglige og sociale afvigelser bliver uadskillelige fra eleven som menneske. Dette perspektiv uddyber Goodley på følgende måde: "Disabled people are their impairment. *They* are broken individuals. *They* lack development. *They* cannot do. *They* do not have the abilities to lead an independent life" (Goodley, 2011, s. 80; Goodley, 2013, s. 640). Den underliggende selvfølgelighed i dette perspektiv er, at et barns manglende evne er en ulykke, der lægger hindringer for barnets vej til kompetence, og som altså udtrykker utilstrækkelighed (McDermott, 1993, s. 84). Årsagen til at dette børnesyn giver anledning til kritik er bl.a., at dette dominerende og stigmatiserende syn, ifølge Goodley (2013), vil true med at skabe epistemisk invalidering og skabe en *andetliggørelse*, som vil medføre en fremmedgørelse i barnet selv (Goodley, 2013, s. 640).

Igen må vi kaste blikket på folkeskolens normer for normalitet og afvigelse, da børn med en diagnose, i lyset af CDS, først kategoriseres som afvigende i mødet med en praksis og en struktur, som ikke kan tilgodese denne gruppes behov. De lange ventelister til hjælpen fra 'På tværs' og økonomiske begrænsninger, udtrykt i bl.a. Tildes narrativ, giver os et billede af, at folkeskolen ikke kan dette i dag. Generelt må vi sande, at det i vores empiriske materiale fremgår gentagne gange, at fortællinger om

elever, som er *i mistrivsel* (og dermed “disabled-gjorte”), synes at optræde som en social kategori, der i dag tilegner sig en relativt stor gruppe børn. Som Laura fra Retningen siger: “Der sidder jo ikke kun ét barn i den klasse, der har det svært. Der sidder rigtig mange” (B.3 Retningen). Et symptom på denne mistrivsel, som er gennemgående for alle tre af de folkeskoler, vi har været i kontakt med, er fx. skolevægring. Med inddragelse af nye empiriske eksempler, vil vi derfor i det følgende afsnit forsøge at fremanalysere ressourcepersonernes forestillinger om “børn i mis/trivsel”. Dette vil vi gøre, dels for at kaste lys over de negative konsekvenser der udspiller sig i folkeskolen på et individniveau, og dels for at blive klogere på ressourcepersonernes normative forståelser af børn i mis/trivsel samt sammenhængen mellem specialpædagogik og børn i mistrivsel.

3.2.2. Børn i mis/trivsel

Vi har nu fremanalysert forskellige forestillinger om “et barn i trivsel” og “den undervisningsparate elev”, som ud fra ressourcepersonernes narrativer positionerer eleven som “abled”. Generelt læser vi på tværs af alle narrativerne også, at ligesom “et barn i trivsel” og “abled” opstår som synonymmer, positioneres “et barn i mistrivsel” også som “disabled”. I interviewet med Eva får vi beskrevet det trivselstilbud målrettet piger i 5.-9.klasse, som Eva er facilitator på og som hun kalder Networking. Her mødes hun med piger, på tværs af årgange, hvor de socialiserer sig med hinanden, får et pusterum fra dagen uden noget fagligt sigte. Eva beskriver det selv som et eftertragtet tilbud, som kun har vokset sig større gennem de fem år, det har eksisteret. Et tilbud, som tiltrækker piger med mange forskellige udfordringer:

Frederikke

Hvad kan det være for nogle ting de bokser med? Eller som gør at de har det svært?

Eva

Jamen, der er piger som har selvmordstanker, der er piger som har skolevægring, der er piger som har lavt selvværd, der er piger som har angst, der er piger som har ADHD. Der er alle mulige piger. Og det er én stor pærevælling, det er bare piger generelt. Der er rigtig mange af dem, der døjer med alt muligt, som fx søvnbesvær og alt muligt.

(Bilag B.1 Eva)

Gennem ovenstående citat får vi indblik i alvoren bag de udfordringer, pigerne slås med. Pigerne kategoriserer Eva som “de stille piger”, “dem som føler sig lidt i kanten” og som “er lidt usynlige”. Networking bliver dermed for pigerne et fællesskab, hvor de kan snakke om de svære ting. Vi finder det interessant at pege på, at Evas mellemform, hvor de snakker sammen, er forbeholdt piger, mens der

på samme skole eksisterer en anden mellemform, faciliteret af en mandlig pædagog, hvor de er praktiske og mere værksteds-orienterede, forbeholdt drenge (Bilag B.1 Eva). Dette er interessant, fordi netop denne organisering taler ind i en kønsnormativ opfattelse af, hvordan man i denne kontekst forstår hhv. “piger” og “drenge” forskelligt. For pigerne gælder, at de forventes at kunne snakke om de svære ting og at dette er et behov særligt “piger” har. For drengene gælder, at de forventes at kunne være praktiske med deres hænder, og at dette er et behov særligt “drenge” har. Det vidner altså om, at håndteringen af børn i mistrivsel baserer sig på bestemte kønnede normalitetsforståelser. Ligeledes ser vi dette som udtryk for, at positioneringen af et barn i “mistrivsel” synes at være styret af disse kønsnormative forståelser af børn, og derfor organiseres mellemformerne herefter.

I samtalen med Eva, sætter hun ord på en sammenligningskultur blandt børn og unge i dag, som bl.a. er affødt af, at hun oplever, at mange i mellemtrin- og udskolingsalderen er usikre på dem selv. I dette øjemed fremstår Evas Networking som en mellemform, der tilbyder pigerne et nyt fællesskab, hvor de kan samles om deres forskellige disabilities og måske udfordre de ellers herskende normative opfattelser af, hvad der er “normalt”. Dette perspektiv beskriver Goodley således: “Disabled bodies challenge normative ideas of able bodies. This can be productive. Indeed impaired embodiment demands new, inclusive and potentially exciting forms of response from others” (Goodley, 2013, s. 635).

3.2.3. Delkonklusion: Fortællinger om specialpædagogik

Vi har i denne delanalyse *fortællinger om specialpædagogik* fremanalyseret en fortælling om, at der i folkeskolens inklusionspraksis eksisterer et stigende behov for noget *andet*, i form af nogle specialpædagogiske værktøjer og mere viden på området. Flere af ressourcepersonerne begrundet dette med, at “elevgrundlaget har ændret sig” og at “der sidder jo ikke kun ét barn i den klasse, der har det svært, der sidder rigtig mange” (Bilag B.3 Retningen). I analysen er der derfor sat spørgsmålstejn ved, hvorvidt specialpædagogikken overhovedet er *special* længere, idet ressourcepersonerne fortæller, at specialpædagogiske værktøjer i virkeligheden gavner *alle*. Samtidig har vi peget på, at der stadig eksisterer en sproglig skelnen mellem almenpædagogik og specialpædagogik, som kan siges dels at fastholde en diskurs om, at specialpædagogik er forbeholdt en bestemt gruppe af de “særlige” og “afvigende” børn. Desuden fremgår det i Retningens narrativ, at den almene lærer udtrykker en ambivalens i denne kontekst, fordi de dels oplever, at de ikke er i stand til at inkludere denne gruppe, og fralægger sig dette ansvar, fordi det konflikter med deres identitet som lærere⁷. Gennem analysepunkt 3.2.2. har vi også belyst, hvordan positioneringen af et barn i “mistrivsel” synes at være

⁷ Denne pointe vil vi blive udfoldet og diskuteret til afhandlingens mundtlige forsvar.

styret af bestemte kønsnormative forståelser af børn, hvilket er styrende for måden, hvorpå løsningen og de pædagogiske mellemformer og indsatser tænkes.

3.3. Fortællinger om samarbejde

Gennem informanternes narrativer læser vi en generel fortælling om, at arbejdet med børn i mistrivsel - som vist gennem den forrige analyse, kategoriseres som “disabled”-gjorte børn - *skal* involvere flere fagpersoner end lærere og pædagoger. Ved vedtagelsen af folkeskolereformen i 2014, blev det tværfaglige samarbejde i høj grad aktualiseret, idet det blev lovbestemt, at andre fagligheder og professioner (end lærere og pædagoger) kan komme ind i skolen (Quvang, 2016, s. 59). Samtidig læser vi også på tværs af narrativerne, at denne fortælling om det *tværfaglige* samarbejde er tidskrævende og ofte ikke har den optimale effekt. I denne delanalyse, vil vi derfor dels kigge nærmere på, hvilke diskurser der er indlejrede i denne fortælling og dels undersøge, hvilke normative forståelser af børn der kommer til udtryk i ressourcepersonernes forestillinger om samarbejde.

3.3.1. “Det tværfaglige samarbejde er vigtigt”

Tilde

[...] Sådan set fra et lærerperspektiv, det er, at jeg bruger sindssygt meget tid på at være til *På Tværs* møder. Og gå til netværksmøder. Det er de møder, vi har med forældre og eventuelt sagsbehandlere og psykolog, som også sidder med og i skoleledelsen og laver strategier og handleplaner på de her enkelte børn. Jeg bruger så meget tid på det, så jeg i hvert fald for tiden - så at sige, min danskundervisning i min 2.klasse, den har jeg lavet systematisk... Så jeg har arrangeret det, så det kører med minimal forberedelse, fordi jeg skal alt muligt andet.

(Bilag B.2 Tilde)

Ud fra dette uddrag fra Tildes narrativ, vil vi pege på, at forestillingen om det tværfaglige samarbejde konflikter med Tildes hverdag og overskud som lærer, idet Tilde italesætter, at det tager tid væk fra hendes undervisningsforberedelse. Som tidligere nævnt, er Tilde ansat som dansklærer i indskolingen og har derudover en funktion som læsevejleder, hvilket indebærer, at hun sidder med i skolens ressourceteam ‘På Tværs’. Som udtrykt i citatet ovenfor, sidder Tilde i mange møder med forskellige fagpersoner, såsom skolepsykolog, sagsbehandler, skoleledelsen, AKT-vejleder og PPR. Rationalet bag denne organisering er at “så har man et hele vejen rundt syn på barnet” (Bilag B.2 Tilde). På tværs af narrativerne læser vi en generel forventning om, at løsningen af et barns *disablism* er noget, lærere og ressourcepersoner skal strukturere sig igennem. Da denne forventning er gennemgående i alle

narrativer, læser vi forventningen om det *tværfaglige samarbejde*, som en norm for ressourcepersonernes inklusionspraksis. Også i Retningen, hvis organisering er centreret omkring sparring med- og vejledning af lærerne, fremgår det tværfaglige samarbejde som fundament for deres tilbud. Retningen har altså også kontaktflader med bl.a. PPR, skolepsykologer, lærere, ledelse, familieretshuset, børnene selv og deres forældre. På den måde læser vi dette som et udtryk for, at det fremstår som vigtigt, at barnet “scannes” gennem flere faglige synsvinkler, for at finde den “rette” strategi og handleplan til at løse *problemet*.

For denne delanalyse er det interessant for os at dykke ned i netop denne forestilling om samarbejde, hvilket giver anledning til at stille spørgsmålet: Hvad er denne form for organisering et udtryk for? Altså hvilke diskursive selvfølgeligheder ift. synet på børn synes at være indlejrede i denne forestilling om samarbejde? For det første, fremlæser vi, at samarbejdet mellem lærere og andre professionelle skal fremme muligheden for, at de sociale kontekster i skolen faktisk ændres og udvikles, så flere elever (uanset forudsætninger) kan deltage socialt og fagligt og udvikle sig aktivt. I denne forståelse, udleder vi, at lærere i dag må se det som et vilkår, at selve inklusionsarbejdet med børn i mistrivsel indebærer inddragelse af forskellige fagpositioner. Herunder fremlæser vi også et bestemt *komplekst* børnesyn, hvor det “disabled”-gjorte barn positioneres som en kompleks opgave, klasselæreren ikke alene *kan* løse. Således finder vi det nærliggende at pege på det paradoksale ved, at vores informanter på den ene side peger på det tværfaglige samarbejde som et nødvendigt krav i folkeskolen i dag, men samtidig italesætter, hvordan netop det tværfaglige samarbejde skaber interne udfordringer. Med andre ord: Inddragelse af flere fagdiscipliner er vigtigt for at finde den rette løsning, men er i sig selv også en hindring for at nå frem til løsningen. Dette stiller os undrende over for, om hele forestillingen om *løsningen* måske i virkeligheden er utopisk? Denne antagelse bygger sig på, at vi generelt i interviewet med Retningen fornemmer en utilstrækkelighed og utilfredshed ift. *hvornår* en opgave er løst, ud fra ressourcepersonernes narrativer, hvilket bl.a. ses gennem dette uddrag:

Ellen

Det er nogle gange svært at komme *ud* af en opgave igen.

Karen

Ja, fordi hvornår er den løst? Eller hvad? (*de andre nikker*).

Ellen

Ja.

Clara

Ja. Den er svær at sætte hak ved...

Karen

Det kan jeg godt forestille mig.

Dennis

Man kan sige, hvornår er den løst? Det er det ene. Det kan der være to forskellige syn på. Der kan også være tre: Det kan også være, at nogle forældre synes noget. Men det kan også være, at man siger, den kan *ikke* løses. Så at jeg er her, ændrer ikke noget. Skal jeg så blive ved med at være her? "Ja, det skal du, fordi det er rart". Jo, men nu var det jo ikke derfor, jeg kom til at starte med.

(Bilag B.3 Retningen)

Med denne samtale giver Dennis udtryk for, at lærerne oplever det som rart at have ekstra hænder til rådighed om det enkelte barn, men at Dennis selv vurderer sin egen tilstedeværelse som nytteløs. Igen, udleder vi, at der er delte holdninger om formål og om, hvordan det tværfaglige samarbejde skal struktureres, hvilket i sig selv udfordrer et velfungerende samarbejde mellem ressourcepersonerne i Retningen og lærerne. Vi ser dette som et spændende analytisk fund i vores undersøgelse, som giver anledning til at pege på en bestemt effekt forestillingen om det tværfaglige samarbejde kan have for lærere i dag - nemlig at de tvivler på deres egen faglighed. Denne effekt ser vi bl.a. træde frem i følgende samtale med Retningen:

Frederikke

Ja, hvordan synes I, at det samarbejde fungerer generelt med lærerne?

Laura

Det er meget op og ned. Det er meget forskelligt. Altså, det er jo, der er nogen, der synes, det er en gave, at der er nogen, der kommer ud, og de kan spare med os, og sådan nogle ting, og er dybt afhængige af at have den sparring, og synes, det er interessant at gøre tingene på nye måder, eller et eller andet. Men jeg vil sige, størstedelen har nok virkelig svært ved... at erkende, altså, at sådan er det bare, det er meget op og ned. Altså, det er anderledes at være skolelærer i dag, end det var for 10 år siden.

Camilla

Og det er jo fordi, de også skal afsætte tid til at forberede sig sammen med os. Og det er jo det, de begrundet med, “men det har vi ikke tiden til, eller overskuddet”. Flere nævner at så sidder de og arbejder til sent om aftenen til kl. 21...

Laura

Men det, som de synes, der virkede engang, altså, som lærere, fordi vi var brystet af at “jeg er god til mit fag, og jeg er en dygtig lærer”. Det er ikke den følelse, de har mere. Det er sådan en falliterklæring. Men de holder jo krampagtigt fast i dét, som de var engang, og de var dygtige til, og de fik ros for, og fik anerkendelse for, men de kan jo godt mærke nu, de slår ikke til. Sådan som det er nu, slår de ikke til.

(Bilag B.3 Retningen)

Når nu det tværfaglige samarbejde er en betingelse for ressourcepersonernes inklusionspraksis, finder vi, med afhandlingens afsæt i kritisk psykologi, det interessant at dykke ned i, hvilke handlemuligheder og -begrænsninger denne betingelse medfører for vores informanter. Først og fremmest læser vi på tværs af narrativerne, at det tværfaglige samarbejde giver mulighed for brugbar sparring og vidensdeling med deres kollegaer. Ellen fra Retningen siger hertil: “Det er jo den der sparring, hvor de selv lige får hørt, hvad de egentlig siger, ikke? Så de kan reflektere over det” (Bilag B.3 Retningen). Som vist i ovenstående samtale fra interviewet med Retningen, oplever ressourcepersonerne dog en divergens mellem dét, Retningen tilbyder og det lærerne efterspørger. Dette italesætter de som noget, de kæmper med, idet størstedelen af lærerne efter sigende har svært ved at acceptere præmissen om vejledning *af* lærerne fremfor det, ressourcepersonerne omtaler som den mere “klassiske støttefunktion” *for* det enkelte barn. Med denne samtale får vi altså indblik i nogle rammemæssige betingelser, som skaber nogle udfordringer for ressourcepersonerne i Retningen. Ressourcepersonerne oplever nemlig, at den gruppe af lærerne, som Camilla navngiver “kulturbærerne”, efterspørger den type støtte, hvor én fra Retningen i stedet er fysisk til stede i undervisningen og sidder med en hånd på skulderen af det enkelte barn (Bilag B.3 Retningen). Med dette empiriske eksempel fremlæser vi en bestemt normativ opfattelse af, hvad “støtte” er, som vi forstår i tråd med den tidligere og mere kompensatoriske og individorienterede forståelse af specialpædagogik. Således fremlæser vi et spænd mellem efterspørgslen på flere hænder og mere 1:1 voksenkontakt og de både rammemæssige betingelser, som faktisk er mulige i folkeskolen i dag.

3.3.2. Det gode samarbejde *med* børn

Et gennemgående emne på tværs af narrativerne er ressourcepersonernes fortællinger om deres samarbejde med børnene. Dette er naturligvis gennemgående, da vores informanter, i deres virke som

ressourcepersoner, har kontaktflader med børnene. Herunder vil vi fremanalysere ressourcepersonernes normative forståelser af børn ud fra måden, de fortæller om, *hvordan* de samarbejder med børnene. Vi kan på tværs af narrativerne bl.a. fremanalysere en fortælling om ressourcetænkning, hvor skolens fagpersoner forsøger at hjælpe barnet ved at “trække på barnets ressourcer”, frem for at fokusere på barnets disabilities. Denne form for ressourcetænkning vil vi læse frem med udgangspunkt i Camilla fra Retningen og Evas narrativer:

Camilla

Når de [børnene] har svært ved noget generelt, altså noget de ikke kan deltage i, så er det noget med at kigge på, er der noget af det, de skal deltage i, og i hvilken form kan man justere på noget. Også det med at rigtig meget trække på barnets ressourcer, altså hvad de gør godt, og kan vi forstærke det på en eller anden måde og bruge det ind i de her sammenhænge, så det ligesom også kommer til udtryk og bliver en hjælp for barnet.

(Bilag B.3 Retningen)

Eva

Det handler meget om psykologi. Især til de møder der. Jeg vil sige nu har jeg været klasselærer i rigtig mange år, og hvis man altid sørger for at være positiv og fortælle de gode historier om deres børn og allerførst altid sige det gode, for der er noget godt i alle børn. Det er mit motto: Der er noget godt i alle børn. Jeg kan lide alle børn.

(Bilag B.1 Eva)

Som nævnt, er Camilla oprindeligt læreruddannet, har en vejlederuddannelse samt en kandidat i pædagogisk psykologi. Ud fra Camillas narrativ kan vi fremlæse, at hun taler ud fra en forestilling om, at børn med udfordringer hverken *er* eller alene har udfordringer, men også besidder nogle “ressourcer”, man med fordel kan trække på for at forstærke barnets selvtillid og selvopfattelse. Qua Camillas kandidat i pædagogisk psykologi formoder vi, at denne “ressourcetænkning” bærer præg af, at hun er funderet inden for en bestemt teoretisk og akademisk tænkning af pædagogisk praksis. I denne tænkning er fokuset på rammerne og de kontekstuelle betingelser, man observerer barnet ud fra og man vil derfor arbejde ud fra en forestilling om, at det der i én kontekst kan ses som en fordel, i andre sammenhænge kan opfattes som en belastning, og vice versa (Fisker & Christoffersen, 2015, s. 167).

Eksemplet viser altså, at Camilla fra Retningen forsøger at arbejde ud fra et flydende og nuanceret syn på barnet, der på samme tid positioneres som både “abled” og “disabled” afhængigt af konteksten. I lyset af CDS, kan vi læse denne forestilling som et eksempel på, hvordan at dis/ablism er flytteligt afhængigt af konteksten. I den forstand er mennesket hverken alene “abled” eller “disabled”, da dis/ablism er noget der sker i mødet med bestemte og uoverstigelige barrierer (Goodley, 2013).

Ifølge Camilla, vejleder Retningen i nogle tilfælde til en form for “justering” eller regulering af en bestemt aktivitet, som barnet skal deltage i. Dette læser vi som et udtryk for, at man i Retningen også forsøger at skabe inklusion gennem en særlig regulering af bestemte aktiviteter og med barnets styrker for øje. Vi læser altså en central fortælling frem i narrative om, hvordan en fokusering på det gode, forstærker barnets ablism (“det de er gode til”) og dermed hjælper barnet med at regulere disablism (“det de ikke er gode til”) i bestemte kontekster, gennem en regulering af rammerne. Reguleringen foretages på denne måde i barnet og omgivelserne på samme tid.

Denne positive fortælling om barnet og fokus på *det gode* kommer ligeledes til udtryk i Evas narrativ. Eva fortæller bl.a. om, hvordan det i kommunikationen til børnenes forældre også, for hende, handler om at fremhæve det positive og det gode ved barnet. Hun fortæller hertil: “det handler meget om psykologi” og om at få sagt “det gode” først. Til det udtrykker hun sit såkaldte motto: “Der er noget godt i alle børn. Jeg kan lide alle børn”. Hermed har vi vist, hvordan Eva taler ud fra en forståelse om, at fortællingen om det *gode* derfor skal være med til at styrke barnets ressourcer, således at man undgår at italesætte en direkte negativ kategorisering af barnet.

Det interessante for vores analyse er her, at denne ressourcetænkning og forestilling om at trække på barnets ressourcer (ablism), er en måde, hvorpå der evalueres på barnets deltagelsesmuligheder ud fra dets dis/ablism, fremfor en evaluering af hvordan bestemte omgivelser og betingelser skaber og opretholder en bestemt disablism i barnet, der medfører eksklusion. I denne kontekst, kan vi altså pege på at Retningen er styret af fortællingen om det *gode* i barnet og ressourcetænkningen, men i mindre grad foretager en evaluering af, hvilke (indlejrede) strukturer, normer og kulturelle betingelser der er *med til* at skabe (og måske forstærke) de udfordringer, som barnet bliver mødt med i skolen.

Ifølge Goodley og Runswick-Cole, vil et barns afvigelser blive uadskillelige fra barnet som menneske, hvilket altså medfører, at der *hvor* problemet tænkes, er i barnet:

Despite calls from inside the inclusive education movement, and from critical disability studies, to move away from within-child models of special educational needs (Skrtic, 1991; Barton,

1997; Runswick-Cole & Hodge, 2009; Goodley, 2014) the focus remains on the difficulties the child ‘has’ and what they ‘cannot do’

(Goodley & Runswick-Cole, 2015, s. 242)

Et CDS-perspektiv på dette gør det muligt for os at pege på, hvordan ressourcepersonernes fokus fortsat er på barnet som individ, omend børnesynet forsøges at gøres nuanceret ved at forstå “barnet som et helt menneske”, hvilket også er fremtrædende i følgende uddrag:

Dennis

Okay, så skruer vi lidt her. Så sker der dét her inden hos barnet. Okay, så skruer vi lidt ned her, og skruer lidt op her. Så hvornår ved du, om du har ramt det rigtige?

Camilla

Og der er også derfor, at vi virkelig prøver at have barnets perspektiv for øje, ikke? Så det ikke netop bare bliver alt muligt ude omkring barnet. At man ligesom hele tiden forstår barnet som et helt menneske, ikke?

Ellen

Det er der jo et enormt stort fokus på i øjeblikket med Barnets Lov. Altså at have barnet i tale. Allerede meget tidligt, faktisk.

(Bilag B.3 Retningen)

Som det fremgår i ovenstående uddrag, nævner Ellen at der er et enormt fokus på at “have barnet i tale”. Som eksempel på en normativ forventning til samarbejdet med børnene, kan vi derfor pege på *sprog* som et gennemgående tema i ressourcepersonernes narrativer. Ressourcepersonerne udtrykker nemlig på tværs af narrativerne en forventning om, at børnene skal kunne formulere sig og sætte ord på, hvordan de har det iht. at kunne få hjælp af de voksne. Også i nedenstående uddrag fra alle tre interviews, og dermed tre forskellige kontekster og folkeskoler, fremgår det, hvorledes sproget forstås som afgørende for deres samarbejde med børnene:

Eva

Men jeg hjælper dem med at snakke med deres lærere, når der er noget. De er jo lidt sværere -
- De bliver jo ikke bare gladere børn bare fordi de har to timers Network, men det er måske med til at glæde dem med nogen ting og hjælpe dem med nogen ting. Jeg fjerner nogle sten,

måske sammen med dem selv. De gør det jo også selv, de snakker jo med mig. Hvis de ikke snakkede med mig, ville jeg ikke kunne hjælpe, så det er også deres egen fortjeneste, at de rent faktisk får det bedre.

(Bilag B.1 Eva)

Tilde

Så skal man også have et sprog, så man kan formulere sig. For det er også noget af det, vi bokser rigtig meget med. At de bliver sprogligt sværere og sværere eller dårligere og dårligere, så de har rigtig svært ved at få formuleret sig. Øhm... Og ikke kan formulere sig. Og det skaber for eksempel også konflikter.

(Bilag B.2 Tilde)

Laura

Nogle gange -- så ville man jo invitere dem herop og give dem muligheden for at få lov til at fortælle, hvordan de egentlig går og har det. Hvis de fx er meget udadreagerende. Hvad ligger der bag, at de reagerer så voldsomt? Den der frustration over ikke at blive forstået af nogen. Så hvad handler det egentlig om? Og så ville man nok lave et system heroppe, med at give dem nogle valgmuligheder til at vælge ud. "Når det her, det sker, hvad føler du så?" Og så give dem hjælp til at sætte ord på, altså nogle beskrivelser: "Føler du så, føler du dig udenfor, eller hvad var det?" Fordi hvis det kan være, at de er rigtig dårlig til at sætte ord på, hvordan de har det, eller hvis de kunne nå at få hjælp til at få sagt, "jamen det er fordi, jeg føler bare, at de gør grin med mig".

(Bilag B.3 Retningen)

Opsummerende, kan vi gennem de tre eksempler udlede en bestemt normativ forståelse af, at børn skal tillære sig nogle sproglige kompetencer og færdigheder, som gør det muligt for dem at sætte ord på egne følelser og behov. Med andre ord, stilles krav til et bestemt refleksionsniveau hos børnene. Dette medfører i lyset af kritisk psykologi som analyseværktøj, bestemte betingelser og betydninger for børnene, da "god til at formulere sig" vil åbne mulighederne for at blive forstået af de voksne og "dårlig til at formulere sig" vil begrænse individet og "kan skabe konflikter" (Jartoft, 1996). Man fristes derfor til at stille spørgsmålet, hvorvidt ovenstående overhovedet er noget, vi kan og bør forvente, børnenes unge alder taget i betragtning?

I foucaultiansk øjemed, finder vi det også interessant at belyse, hvordan sproget kan anvendes som en selvteknologi (technology of the self), fordi det bliver anvendt som en metode, hvorpå børnene skal forstå og forme dem selv som individer (Foucault, 2000, s. 326). I en folkeskolekontekst, optræder de samtaler, som børnene har med de voksne, altså som en selvteknologi, hvorigennem barnet artikulerer sin identitet og følelser. Ligeledes er det gennem sproget, at barnet tilbydes måder at forstå sine egne følelser på og positionere sig inden for sociale strukturer. Sproget er således et middel til selvforståelse og selvstyring. På samme måde er sproget de voksnes indgang til at forstå det enkelte barn. Således kan vi pege på, hvordan sprog og diskurs er tæt forbundet med magt, og hvordan magt - ifølge Foucault - opererer gennem sproget ved at bestemme, *hvordan* børnene skal formulere sig og hvilke udsagn der vurderes som legitime. I dette øjemed kan sproget også ses som en styringsteknologi, hvorigennem ressourcepersonerne forsøger at lede børnene til selvhjælp.

3.3.3. Delkonklusion: Fortællinger om samarbejde

Vi har igennem delanalysen *fortællinger om samarbejde* belyst, hvilke diskurser der er indlejrede i ressourcepersonernes fortællinger om både det tværfaglige samarbejde og samarbejdet med børn. Ud fra narrative, har vi peget på et indbygget problem, af os omtalt som et paradoks, ved alle tre folkeskolars organisering af det tværfaglige samarbejde mellem fagfolk, herunder lærere, pædagoger, PPR, AKT-vejledere og øvrige eksterne ressourcepersoner. På den ene side læser vi nemlig på tværs af narrative, at de på forskellige måder er styret af en forestilling om, at man ved denne organisering har et holistisk og "hele vejen rundt"-syn på barnet. På den anden side, har vi også læst frem, at netop denne organisering rundt om det tværfaglige samarbejde skaber interne udfordringer, og derfor i sig selv optræder som en hindring for dels at nå frem til enighed og dels hjælpe barnet her og nu. Således har vi gennem forskellige eksempler peget på det paradoksale ved, at det tværfaglige samarbejde på den ene side forstås som en nødvendighed, men samtidig kritiseres og italesættes som en stor udfordring, der fører forskellige problemer med sig. Dette analytiske fund vil vi udfordre i afhandlingens diskuterende kapitel under afsnit 4.3. *En diskussion af det tværfaglige samarbejde*.

I analysens anden del, har vi kortlagt et nuanceret og positivt børnesyn, der optræder som en slags strategi for at styrke barnets selvopfattelse. Inspireret af Goodley, udleder vi en bestemt normativ forståelse af, at et barns dis/ablism er flytteligt afhængigt af den kontekst, man observerer barnet ud fra. Vi har gennem Camilla og Evas fortællinger eksemplificeret, hvordan denne ressourcebetragtning kommer til udtryk i deres inklusionspraksisser. Vi har ligeledes kortlagt nogle bestemte krav og forventninger til børns sproglige kompetencer til at kunne sætte ord på egne følelser og behov. Dette har vi i lyset af Foucault, læst som et eksempel på en selvteknologi, hvorigennem barnet artikulerer sin

identitet og følelser. Hertil har vi fremlæst en forestilling om, at et refleksionsbaseret samarbejde med børn er et virkemiddel til at lede børnene til selvhjælp.

KAPITEL 4: Diskuterende perspektiver og refleksioner

Vi har gennem analysen peget på tre centrale forestillinger om normalitet og afvigelse, som går på tværs af ressourcepersonernes narrativer: *fortællinger om at kunne være i folkeskolen*, *fortællinger om specialpædagogik* og *fortællinger om samarbejde*. I følgende kapitel vil vi diskutere projektets metodologiske dimensioner og reflektere over vores egen position, herunder hvad denne har betydet for undersøgelsens vidensproduktion. Vi trækker her på Christel Stormhøj, som er sociolog og lektor ved Roskilde Universitet, og hendes kritikpunkter af poststrukturalismen fra hendes bog *Poststrukturalismer* fra 2013. Dernæst vil vi perspektivere analysens fund i et intersektionelt perspektiv samt diskutere, hvordan vores undersøgelse er relevant i et samfundsperspektiv.

4.1. En metodologisk diskussion

I denne afhandling har vi undersøgt, hvilke normer og diskurser der synes at være styrende i ressourcepersonernes narrativer, og som skaber og opretholder kategorierne “de afvigende børn” og “de normale børn”. Med afsæt i poststrukturalismen, har vi altså forsøgt at identificere og definere det, vi tager for givet, og som vi betragter som hensigtsmæssigt, naturligt, osv. (Stormhøj, 2006, s. 20). En metodologisk refleksion, vi har gjort os i denne sammenhæng, er, hvordan vores forskerposition påvirker vores dataindsamling og analytiske fund. Undervejs i processen, har vi derfor opereret med en bevidsthed om, at det er *os*, der i vores proces har frembragt undersøgelsens analytiske genstand (Stormhøj, 2006, s. 162). Ifølge Stormhøj må vi altså reflektere over vores egne virkelighedstolkninger, idet vores erkendelser vil være forbundet med subjektive, værdimæssige, kulturelle, sproglige og historiske forhold (Stormhøj, 2006, s. 46).

Som allerede beskrevet i afsnit 1.3.3: *Vores tidligere bidrag*, har vi tidligere undersøgt børns normalitetsforståelser og folkeskolelærers fortællinger om inklusion. Dette betyder, at vi forud for dette projekt har gjort os mange tanker og haft nogle forestillinger om, hvilke diskurser og normer, der synes at være på spil i genstandsfeltet, folkeskolen. Ligeledes præger vores egne erfaringer som tidligere folkeskoleelever og lærervikar på folkeskoler, på samme måde vores forforståelser af det *afvigende* og det *normale*. Vi anerkender at dette er forhold, vi ikke kan løsrive os fra. Omvendt har vi, for ikke at (re)producere vores egne forståelser, bestræbt os på at være transparente i processen med at transformere empiri til analyse (jf. afsnit 2.1.1: *En poststrukturalistisk forståelsesramme*). Ligeledes har vi under analyse af ressourcepersonernes narrativer ladet os styre af teorien, for på den måde at undgå at lade os styre af egne forståelser. Når man skal fremanalysere indlejrede selvfølgeligheder og normer, er det svært *ikke* at lade sig rive med af det *selvfølgelige* og undgå at skrive sig ind i samme logikker

som informanterne. Dette skyldes bl.a., at vi, både i interviewsituationen og i læsningerne, kunne relatere til mange af de pædagogiske udfordringer og dilemmaer, som ressourcepersonerne gav udtryk for og derfor følte sympati med dem. Vi har derfor været nødsaget til at have mange snakke indbyrdes, hvor vi har reflekteret højt og længe, for ikke at blive blændet af det selvfølgelige i deres narrativer, men i stedet fremskrive de normer og diskurser, et bestemt udsagn kunne være udtryk for. Vi har oplevet disse snakke som værdifulde og betydningsfulde for, at vores analyse i højere grad er styret af teori i samspil med empiri, end den er styret af vores egne forestillinger.

4.1.1. Det paradoksale ved brugen af sociale kategorier

Når vi i dette projekt har undersøgt ressourcepersonernes narrative fortællinger om normalitet og afvigelse i en folkeskolekontekst, har vi bl.a. gjort brug af de sociale kategorier “abled” (“normal”) og “disabled” (“afvigende”). Vi har samtidig været funderet inden for den poststrukturalistiske tænkning, hvis centrale ærinde er at gøre op med sociale kategorier (Stormhøj, 2006, s. 165). Stormhøj beskriver dette som et indbygget problem ved at benytte sig af sociale kategorier i poststrukturalistisk forskning (Stormhøj, 2006, s. 165). Når vi skriver os ind i en videnskabsteoretisk tænkning der er anti-essentialistisk, og som forsøger at gøre op med faste identitetskategorier, kan det nemlig forekomme paradoksalt, at vi i vores empiriindsamling og læsninger af ressourcepersonernes narrative fortællinger om normalitet og afvigelse, er med til at reproducere og fastholde de sociale kategorier “abled” og “disabled”. Vores valg om at bede ressourcepersonerne om at sætte ord på “den ideelle elev” i folkeskolen, afspejler netop denne reproduktion af en diskursiv normalitetsforståelse af børn (eller mennesker, generelt), hvor en afvigende adfærd forstås som en undtagelse, der skal forklares. I denne samtale, som vi havde med alle vores informanter, optrådte bl.a. kategorien “diagnose” som gennemgående. På trods af at det ikke var vores intention at tale med ressourcepersonerne om børn med diagnoser som en undtagelse, er det alligevel den norm, der reproduceres i vores interviews med ressourcepersonerne; nemlig, at man er “anderledes”, når man har en diagnose.

Ligeledes anerkender vi, at vi i empiriindsamlingen opererer inden for den heteronormative arena, da vi ikke aktivt vælger at bryde med de binære kønskategorier “dreng” og “pige”. Derfor sættes de binære køn flere steder i opposition til hinanden, fordi det kommer til at handle om “piger” vs. “dreng”. Således kan vi kritiseres for at citere den heteronormative matrice og, under selve interviewsituationerne, dele en forståelse af dem, som givne og naturligt adskilte størrelser (Stormhøj, 2006, s. 166). Omvendt, kan brugen af kategorier også åbne for en samtale om de selvfølgeligheder, som ligger i de forskellige sociale kategorier, fordi de netop kommer op til overfladen og bliver synlige i vores samtale med ressourcepersonerne. Stormhøj selv, beskriver også brugen af kategorierne som forsvarligt, og ligefrem formålstjenligt i nogle tilfælde, qua det giver anledning til analyser af diskurser

og deres konsekvenser, så længe man formår at markere en kritisk distance, fx ved brug af anførelsestegn, når kategorierne benævnes (Stormhøj, 2006, s. 166).

4.2. Et intersektionelt blik på normalitet og afvigelse

Vi vil nu vende blikket mod analysens fund og diskutere disse med et intersektionelt blik. Dette vil vi gøre, da intersektionalitetsbegrebet er brugbart til at udfordre de eksisterende magt- og dominansforhold, der er betydningsdannende for de diskurser, der kommer til udtryk i ressourcepersonernes narrativer. Derudover kan en intersektionel tilgang muliggøre en værdifuld indsigt i, hvilken betydning forskellige sociale kategorier har for ressourcepersonernes normalitetsforståelser. Intersektionalitet har oprindeligt rødder tilbage fra den nordamerikanske sorte feminisme og blev lanceret af juraprofessor Kimberlee Crenshaw, som ønskede at vise, hvordan sorte kvinder positioneres som “the outsider within a matrix of domination” (Staunæs & Søndergaard, 2006, s. 45). Med det menes et strukturelt system, der favoriserer visse kategorier og på den måde også marginaliserer bærerne af andre sociokulturelle kategorier.

Med et intersektionelt blik på normalitet og afvigelse, understreger vi dermed, at børn kan opleve in/eksklusion på grund af flere faktorer, herunder deres køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund, religion, diagnose, m.m. Intersektionalitetsbegrebet erkender, at disse identiteter ikke eksisterer isoleret, og ikke kan forstås løst fra hinandens indbyrdes effekter, men snarere samspiller (intersektionaliserer) og påvirker hinanden på komplekse måder (Staunæs & Søndergaard, 2006, s. 43). Goodley integrerer også intersektionalitet i sin teori, hvilket betyder, at han tager højde for, hvordan disablism samspiller med andre aspekter af identitet og sociale kategorier (Goodley, 2013, s. 636). Derfor vil vi nu diskutere, hvordan disse kategorier sammenfalder i ressourcepersonernes forestillinger om, hvad der er “normalt” og hvad der er “afvigende”, samt hvilke privilegier og marginaliseringseffekter bestemte sammenfald af kategorier tillægges børnene.

4.2.1. Kønnede privilegier og marginalisering

Vi har hidtil gennem analysen fremanalyseret forskellige kategoriseringer af børn, som “abled” (“normale”) og “disabled” (“afvigende”) ud fra ressourcepersonernes narrativer. Her har vi gentagne gange peget på eksempler, hvor ressourcepersonernes normalitetsforståelser af børn er styret af nogle bestemte kønsnormative forestillinger. Herunder, hvad de forventer af kategorien “pige” og kategorien “dreng”.

Qua at “de stille piger” fremstår som en social kategori for sig selv i Evas narrativ, vil det i intersektionelt øjemed være interessant at belyse, hvordan kønsnormative forestillinger samspiller med

andre forestillinger om normalitet og afvigelse, som vi udleder heraf. Med Evas mellemform Networking, forbeholdt “piger”, udleder vi en kønnet forestilling om, at de forventes at være i stand til at sætte ord på følelser og at dette er et behov, særligt “piger” har (jf. afsnit 3.2.2). I denne kontekst, vil disse pigers disablism altså intersektionalisere med deres subjektpositionering som “de stille piger”. Dét, at pigerne er “stille”, og fx ikke får sagt højt til deres lærer, hvis de oplever noget uretfærdigt, er medvirkende til at Eva kategoriserer dem som “usynlige” (Bilag B.1 Eva). Her bliver “stille” og “usynlige” altså karakteristika, som forstærker pigernes subjektpositioner, som “disabled” ud fra for den sociale kategori “pige”. I intersektionelt øjemed, kan man også diskutere, hvordan netop kategoriseringen som “de stille piger” medfører bestemte privilegier, som fx “de stille drenge” ikke har. Eva fortæller netop om, at mange af hendes elever, uafhængigt af køn, efterspørger “hvorfør snakker vi aldrig sammen i klassen? Hvorfor snakker vi ikke sammen om hvordan det går?” (Bilag B.1 Eva). Alligevel er dette ‘snakke tilbud’ særligt til for “piger”, der “har det svært” og ikke for “drenge”, der “har det svært”. Dette altså selvom, at nogle drenge måske godt kunne have gavn af et særligt rum og fortroligt fællesskab, til at udtrykke deres følelser, oplevelser, udfordringer eller lignende.

Til gengæld har man på Evas skole en anden mellemform til drengene der “har det svært”:

Eva

Et praksisfagligt initiativ der hedder, Kloge Hænder og det er drengegruppen. De kommer ud sammen med Jan, som er pædagog. Der bliver der taget hensyn til de drenge [der har det svært]. Dette er et lille praksisfagligt hold, som fungerer dels som et afbræk i løbet af skoledagen for de deltagende elever, dels som et tilbud, der har fokus på elevernes styrker frem for faglige mangler.

(Bilag B.1 Eva).

Dette tilbud tager udgangspunkt i værkstedsopgaver, som fx renovering af bålhytte. Dette læser vi som et tilbud for “drenge” med “faglige mangler” og “drenge”, som “har det svært”. På samme måde kan denne mellemform for “drengegruppen”, altså siges at være udtryk for bestemte kønsnormative forståelser, når kategorien “dreng” intersektionaliserer med en disablism som fx “faglige mangler” eller som én der “har det svært”. Med dette sammenfald af kategorier tilbydes man altså et praksisfagligt og håndværksbaseret tilbud, fremfor et ‘snakketilbud’, som det “pigerne” får. Og hvad så med “pigen” med “faglige mangler”, der ikke nødvendigvis ønsker at snakke med andre piger (og Eva) om sine udfordringer? I intersektionelt øjemed, kan vi altså pege på, hvordan sammenfaldet af kategorierne “dreng” og “faglige mangler”/“har det svært”, medfører bestemte privilegier, som kategorien “pige”

ikke har. Med afsæt i ovenstående, vil vi argumentere for at forskellige sammenfald af kategorierne “pige”/“dreng” og en slags “disablism” er styrende for hvilket tilbud man tilbydes på den folkeskole, hvor Eva er ansat.

Laura, der er uddannet pædagog og arbejder som vejleder i Retningen på en anden folkeskole, giver også udtryk for bestemte kønnede opfattelser. Dette kommer bl.a. til udtryk i dette uddrag: “Det er jo ikke altid, at fx drenge er så gode til at få sagt, hvad det egentlig handler om.” (Bilag B.3 Retningen).

Med udgangspunkt i disse eksempler fra narrativerne, vil vi altså argumentere for, hvordan kønnede forestillinger og forestillinger om normalitet og afvigelse, i praksis har en stor betydning for *hvem*, der har bestemte privilegier (særlige tilbud som fx Networking) og *hvem*, der marginaliseres. Ligeledes vil vi ud fra Stormhøjs poststrukturalistiske forståelsesramme pege på, at det er vigtigt at ressourcepersonerne er bevidste om den magt, deres sprog har for praksis: “Sproget er en aktivitet, som gør noget, bevirker noget. Sproget er betydningsskabende og virkelighedskonstituerende” (Stormhøj, 2006, s. 35). I dette øjemed bliver ressourcepersonernes sprogbrug altså til virkelighed for de børn, som hører det. Vi vil således argumentere for, at det har en effekt, hvordan voksne taler *om* børn på. Vi udleder heraf, at ressourcepersonerne kan risikere at bidrage til en reproduktion af bestemte kønnede privilegier/marginaliseringer for børn, hvis ikke disse normer udfordres.

4.2.2. De *besværlige* at inkludere

Med dette afsnit vil vi gerne diskutere, hvilke sammenfald af kategorier, der synes at forstærke børns positionering som “disabled” og “udfordrende” for de voksne (lærer/ressourcepersoner) at inkludere i praksis. Her kan intersektionalitet bruges som et analytisk redskab til netop at kortlægge, hvordan visse mennesker ikke blot positioneres som afvigende, men også som *besværlige* (Staunæs, 2003, s. 101). I delanalysen: *Fortællinger om at kunne være i folkeskolen* i afsnit 3.1.1: *Så skal man være vi før jeg*, har vi fremanalyseret læsevejlederen og dansklæreren Tildes kategorisering af en “svær klasse”. Som vi peger på i analysen, er det ifølge Tildes narrativ, en “svær klasse” når den ikke er undervisningsparat, hvilket den ikke er “[...] fordi der er en ret stor procentdel derinde, som sidder med en diagnose eller som kommer fra svage hjem” (Bilag B.2 Tilde). Denne norm optræder ligeledes i Evas narrativ, om at børnene gerne skulle: “kunne være stille og rolig, for at give plads til at man kan undervises” (Bilag B.1 Eva). På baggrund heraf finder vi det relevant, med et intersektionelt perspektiv at diskutere, hvordan sammenfald af bestemte kategorier kan fastholde og reproducere positioneringer af børn som *afvigende* og *besværlige* ressourcepersonernes inklusionspraksis.

I Tildes beskrivelse af en “svær klasse” læser vi kategorierne “diagnose” og “børn fra svage hjem” frem, som to eksempler på, *hvem* der særligt er med til at gøre en klasse “svær”. Hun peger også på, at det spænder bredt for, hvem der skal inkluderes, herunder alt fra “børn med indlæringsvanskeligheder”, som er modtaget fra en specialklasse, til “højtbegavede” børn. Tilde argumenterer ligeledes for, at de “højtbegavede børn heller ikke er lette at inkludere, fordi de har også nogle træk, som faktisk godt kunne ligne nogle af diagnoserne, som autisme for eksempel, og som Asperger.” (Bilag B.2 Tilde). Med dette citat, kan det udledes at Tilde positionerer nogle af de samme karakteristika ved “højtbegavede børn” under kategorien “diagnose”, hvilket er medvirkende til at denne gruppe af børn, ifølge Tilde, “ikke er lette at inkludere”. Således intersektionaliserer de to sociale kategorier med hinanden, hvilket forstærker barnets disablism (Goodley 2013, s. 636).

Med afsæt i CDS, vil dette eksempel give anledning til at flytte fokus fra individet og over på rammerne, og derfor stille os kritisk over for, *hvorfor* bestemte grupper børn er svære at inkludere end andre. Altså hvilke rammemæssige betingelser er på spil, som tilsyneladende er med til at skabe og opretholde denne diskurs? Eller måske endnu mere interessant, hvilke rammemæssige betingelser er med til at skabe og opretholde selve udpegningen af nogle børn som *mere* besværlige end andre børn og dermed “ikke lette at inkludere”? Dette vil vi udfolde i diskussionens næste afsnit.

4.3. En diskussion af det tværfaglige samarbejde

På baggrund af analysens fund jf. afsnit 3.3: *Fortællinger om tværfagligt samarbejde*, vil vi i dette afsnit kaste lys over de identificerede problemstillinger fra nye vinkler. Vi trækker i dette afsnit på perspektiver fra Anne Morin, som er inklusionsforsker og lektor ved DPU ved Aarhus Universitet, ud fra hendes kapitel *Muligheder og dilemmaer i det tværprofessionelle samarbejde* i bogen *Efter inklusionen* fra 2023 (Holm, C. & Böttcher, L., 2023).

Morin omtaler samarbejdet som *tværprofessionelt*, hvilket vi forstår som synonymt med *tværfagligt*. Vi finder Morins perspektiv på samarbejder interessant, fordi det belyser den kompleksitet, sammenførelsen af forskellige fagdiscipliner og interesser, kan medføre i praksis. Morin påpeger hermed:

“Det tværprofessionelle samarbejde kræver langt mere end dét, som der ligger i den traditionelle ekspertforståelse i forbindelse med opgaveløsning, hvor parterne primært arbejder med egen faglighed og individuelle opgaver i parallelprocesser”

(Morin, 2023, s. 97).

4.3.1. Læreridentiteten og tiltroen til egen faglighed udfordres

Netop denne pointe om, at flere fagligheder og professioner mødes og i dag skal forenes i opgaveløsning, har vores undersøgelse vist, huser flere dilemmaer og udfordringer for folkeskolens aktører i praksis. Faktisk har vi gennem analyser af særligt Tilde og Retningens narrativer belyst, at samarbejdet kan være forbundet med stor frustration, interne uenigheder og at det forekommer som *for* tidskrævende, m.m. Alligevel har vi vist forskellige eksempler på, at ressourcepersonerne perciperer samarbejdet som “vigtigt” og “nødvendigt” for, at børnene kan trives (Bilag B.3. Retningen). Således har vi peget på denne diskurs om tværfagligt samarbejde som en producerende magt, der i praksis er styrende for subjekternes adfærd og holdninger - samtidig med at subjekterne former den selvsamme diskurs ved kontinuerligt at gentage den (Foucault, 2000). Denne diskurs har vi gennem vores analyse udfordret, ved at vise nogle af de vilkår og konsekvenser, der kommer til udtryk i ressourcepersonernes narrativer: nemlig de vilkår, der handler om identitetsmæssige problemstillinger og begrænsninger, som både ressourcepersoner og lærere oplever i folkeskolen i dag. Dette har vi bl.a. vist gennem fremhævelse af eksempler, hvor ressourcepersonerne sætter ord på den frustration, som de oplever, at nogle lærere mærker i dag. Igennem delanalysen *fortællinger om specialpædagogik*, har vi identificeret forskellige rammemæssige betingelser, som er medvirkende til, at specialpædagogiske værktøjer i dag optræder langt hyppigere i almenmiljøet i folkeskolen, end tidligere. Samtidig har vi vist, at lærerne - ifølge vores informanter - ikke selv har en følelse af, at de besidder de nødvendige kompetencer og har nok viden til rent faktisk succesfuldt at kunne mestre en implementering af de specialpædagogiske tilgange i deres undervisningspraksis. Vi ser altså, at denne mangel på ressourcer (dette være sig både viden, kompetencer og økonomiske ressourcer) kan medføre, at lærerne betvivler deres egen faglighed og ikke længere har en følelse af, “at de slår til” (Bilag B.3. Retningen).

En af årsagerne til, at det tværprofessionelle samarbejde kan skabe frustrationer, er også, ifølge Morin, at det kan være svært at have det fulde overblik over de forskellige positioner og interesser, som parterne møder ind på mødet med, og at dette kan tage lang tid at afklare. Morin konkluderer derfor følgende:

“Det tværprofessionelle samarbejde stiller krav til fagpersoner om at være dygtige analytikere, tænke ud over egen faglighed, spore sig ind på andre parter perspektiver og frakoble egen faglighed til dette ... en opgave som bør støttes i form af anerkendelse og ressourcer”

(Morin 2023, s. 98).

Vi anser dette som problematisk, eftersom vi ud fra vores læsninger af informanternes narrativer, får en tydelig fornemmelse af, at folkeskolen ikke kan leve op til de målsætninger, den er pålagt. Laura, som

er ansat som vejleder i Retningen, fortæller os i fokusgruppeinterviewet, at det strukturelle system der er sat op på deres skole, omkring samarbejdet med lærere, ledelse, forældre og øvrige parter, er medvirkende til at hun ofte tager et aktivt valg om at tage sagen i egen hånd:

Laura

Og så synes jeg også, det ender med, at vores formål med det er jo at hjælpe de der børn, som ikke har det godt. Så til sidst, så tænker du: Jeg gør det selv. Jeg tager selv vare på det her. Jeg inviterer selv barnet herop. Jeg tager selv samtaler. Jeg laver selv en plan for det her. Det er sådan, synes jeg, at det ender ofte. Fordi at når du ikke kan...altså når du kan mærke, at der er nogle forskellige ting. Det er frustrerede voksne. Og du kan ikke presse mere på. Fordi der er ikke det, der er ikke den connection og overskud, det er jo mange ting. Jamen så går det jo kun ud over en, og det er jo det barn, vi jo alle sammen er interesseret i at hjælpe. Så det ender jo bare med, så tager man den selv.

(Bilag B.3 Retningen)

Gennem denne udtalelse fra Laura, tydeliggøres en effekt ved at selve organiseringen af samarbejdet i praksis ikke fungerer. Det er her interessant at pege på, at netop hele formålet med at hjælpe barnet i praksis træder i baggrunden eller forsvinder helt ud af ligningen, så længe der ikke er skabt de nødvendige rammer for de voksne aktører, som skal hjælpe. Derfor vil det i sidste ende gå ud over barnet. Det kan her diskuteres, hvorvidt denne "modstand" fra lærerne skyldes manglende overskud eller om det også kan skyldes, at lærerne ikke selv mener, at håndteringen af de "udfordrende" og "besværlige" elever, er en opgave, der kan tilskrives dem. Dette leder os videre til vores sidste diskuterende pointe, hvor vi vil foretage en diskussion af, dels hvordan forskellige opfattelser af en folkeskolelærers kerneopgave konflikter med de politiske målsætninger med inklusionen. Herunder hvordan børns positionering som ikke blot afvigende, men også "udfordrende" og "besværlige", opretholdes af netop folkeskolens organisering af ressourcer og manglen på samme.

4.3.2. Hvad er *egentlig* en lærers kerneopgave i dag?

De lærere, vi både har snakket med og hører om gennem ressourcepersonerne, tilhører forskellige generationer. Det kan derfor ikke udelukkes, at den historiske de-evaluering af lærerfaget samt opdateringer af læreruddannelsen kan spille ind i vores undersøgelse, herunder synet på, hvad der kan tilskrives som en folkeskolelærers kerneopgave. Forestillingen om at en lærers kerneopgave er undervisning af børn, lader til at være udfordret af nyere politiske dagsordener for inklusionen og differentieret undervisning (Holm-Larsen & Mårtensson, 2016). I den i dag gældende *Bekendtgørelse*

om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen fremgår faget ‘Pædagogisk psykologi, inklusion og specialpædagogik’, svarende til 20 ECTS-point, som et obligatorisk fag på læreruddannelsen (Retsinformation, 2023). Dette har været et meget omdiskuteret fag, som har været skrevet ind og ud af lærernes grundfaglighed gennem de seneste 30 år. Faktisk er læreruddannelsen blevet revurderet hele seks gange de seneste 50 år (Aisinger, 2022). Vi vil således argumentere for, at de forskellige tilskrivninger af kategorien “lærer” har ændret sig som følge af de skiftende dagsordener, hvilket altså kan siges at have den effekt, at både lærere og ressourcepersoner dels forstår *lærergerningen* forskelligt og dels taler ud fra forskellige forståelser af folkeskolens formål. Vi udleder, at dette har en effekt på, hvordan ansvaret for at inklusionen lykkes, er blevet skubbet og justeret. Ud fra ovenstående vil vi pege på, at oplevelsen af divergerende forståelser af ansvar, er med til at forstærke bestemte børns positionering som “udfordrende” og “besværlig”. I lyset af CDS, vil vi her pege på folkeskolens institutionelle strukturer, herunder normer, som medansvarlige for en reproduktion af selve udpegningen af bestemte grupper af børn som “disabled”. En udpegning som muligvis kan siges at blive forstærket af de manglende ressourcer og økonomiske nedskæringer på folkeskoleområdet - som i følge ressourcepersonerne lægger dem til stor last - men som også kan siges at være holdt i live gennem en gentagende citering af denne gruppe som “udfordrende at inkludere”.

KAPITEL 5: Konklusion

Vi har med afsæt i problemformuleringen: *Hvilke normative forståelser af børn kommer til udtryk i ressourcepersoners inklusionspraksisser ud fra deres fortællinger om normalitet og afvigelse i folkeskolen* fremanalyseret, hvordan bestemte normer er med til at positionere og fastholde børn som “abled” og “disabled”. Disse normer har vi, med afsæt i første analysespørgsmål: *Hvilke normer er centrale for, om barnet kategoriseres som “abled” eller “disabled”*, beskrevet gennem tre overordnede fortællinger, hvori vi har fremanalyseret centrale forestillinger og normer for, hvordan ressourcepersoner forstår normalitet og afvigelse i en folkeskolekontekst. Disse tre overordnede fortællinger optræder som overskrifterne på specialets tre delanalyser: 1) *fortællinger om at kunne være i folkeskolen*, 2) *fortællinger om specialpædagogik* og 3) *fortællinger om samarbejde*.

I analysen har vi søgt at tegne et nuanceret billede af de normer, der går på tværs af ressourcepersonernes narrativer, ved at kaste lys over de betingelser, handlemuligheder og -begrænsninger, disse normer medfører for ressourcepersonernes inklusionspraksisser. For at give denne analyse retning, opererede vi med afsæt i andet analysespørgsmål: *Hvordan medfører rammerne for folkeskolen i dag bestemte betingelser for ressourcepersonerne?*

I første delanalyse har vi vist, hvordan det at kunne indgå i fællesskaber fremtræder som en central forestilling i ressourcepersonernes forventninger til børn i dag. Således har vi peget på denne forestilling, som en norm for ablism i en folkeskolekontekst. Det er blevet vist, at børn bryder denne norm ved at opføre sig som bl.a. “egoister”, “individualister” og “larmende”, hvilket fremtræder som udslagsgivende for, at børnene positioneres som “udfordrende”. Dernæst har vi ved at dykke ned i forestillinger om undervisnings(u)parathed peget på forskellige faglige forventninger til folkeskoleelever i dag. Denne forestilling læser vi som udtryk for en norm om, at børn skal lære noget og udvikle sig fagligt, hvorfor børnene forventes at være undervisningsparate for at lære.

I anden delanalyse har vi peget på, hvordan der i folkeskolens inklusionspraksis eksisterer et stigende behov for noget *andet*, og at de specialpædagogiske værktøjer i realiteten kunne være til gavn for *alle*. Heraf kan vi udlede, at ressourcepersonerne forstår børns pædagogiske behov som et spektrum, snarere end en binær forståelse af “normal” og “afvigende”. Alligevel eksisterer der fortsat en sproglig skelnen mellem almenpædagogik og specialpædagogik. Denne skelnen medfører en bestemt forståelse af det specialpædagogiske, som kan siges at fastholde en diskurs om det specialpædagogiske som forbeholdt en bestemt gruppe af “særlige” og “afvigende” børn.

I tredje delanalyse har vi peget på et indbygget problem, eller paradoks, ved alle tre folkeskolars organisering af det tværfaglige samarbejde. Vi har vist, at ressourcepersonerne på den ene side er styret af forestillingen om, at man ved denne organisering har et holistisk og "hele vejen rundt"-syn på barnet. På den anden side, skaber denne organisering rundt om det tværfaglige samarbejde flere interne udfordringer. Derfor optræder organiseringen i sig selv som en hindring for, dels at nå frem til en enighed, og dels hjælpe barnet her og nu. Vi har vist nogle bestemte krav og forventninger til børns sproglige kompetencer til at kunne sætte ord på egne følelser og behov. Hertil har vi fremanalyseret en forestilling om, at et refleksionsbaseret samarbejde med børn er et virkemiddel til at lede børnene til selvhjælp. Vi har således peget på, hvordan denne forestilling kan være begrænsende for børn, der ikke lever op til det forventede refleksionsniveau.

Med dette speciale har vi tilbudt en forståelse af, hvordan ressourcepersonernes normative forståelser af børn kommer til udtryk gennem tre overordnede fortællinger. Vi har vist, hvordan folkeskolens institutionelle og kulturelle strukturer, herunder normer, er organiseret til en udpegning af bestemte grupper af børn som "disabled". **En udpegning, som kan siges at blive forstærket og kontinuerligt opretholdt af manglende ressourcer og økonomiske nedskæringer på folkeskoleområdet, men som muligvis også holdes i live gennem en gentagende citering af denne gruppe som "udfordrende at inkludere".** Ud fra en forståelse af sproget som betydningsskabende og virkelighedskonstituerende, har vi ligeledes vist, at de voksnes kategoriseringsprocesser af børnene optræder som en producerende magt, der har konsekvenser for, hvordan de forstår sig selv og andre.

Vi har dermed bidraget til en forståelse af folkeskolens inklusionspraksis i dag ved at kaste lys over forskellige rammemæssige betingelser, som tilsyneladende er med til at flere og flere børn har svært ved at gå i skole. Således har vi med dette speciale berørt forskellige perspektiver på, hvordan vi i selve vores organisering af folkeskolen producerer bestemte forståelser af normalitet og afvigelse, som skaber og opretholder en inklusion af "de normale" og en eksklusion af "de afvigende".

Litteraturliste

Aisinger, P. (2022). *Forsker før forhandlinger om læreruddannelsen: Lad nu være med at fortabe jer i detaljer*. Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/forskning-laererruddannelsen/forsker-for-forhandlinger-om-laererruddannelsen-lad-nu-vaere-med-at-fortabe-er-i-detajler/4639206> (Lokaliseret: d. 28/05/2024)

Berg Thøgersen, K. (2023). *Inklusionslovens subjektpositioneringer af elever som enten 'afvigende' eller 'normale'*. Videnskabelig artikel på Læring og Forandringsprocesser i modulet "Læring i interkulturelle kontekster", 8. semester, Aalborg Universitet.

Bertelsen, P. (2004). *Kritisk socialpsykologi: Amerikansk, europæisk og dansk tilgang til socialpsykologien – med særlig vægt på den antropologiske psykologis tilgang*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
https://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Preben_Bertelsen/kritisk_socialpsykologi.pdf
(Lokaliseret: d. 03/05-2024)

Braad, K. B. (2016). Kapitel 1: Hvem må være med? Et historisk perspektiv på normalitet og afvigelse. I Christensen, J., Degn Mårtensson, B. og Pedersen, T. (Red). (2016) *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag. ISBN: 9788741263069

Brier, S. (2019). *Tværvidekabsteori*. Samfundslitteratur.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.

Butler, J. (2010). *Kønsballade: Feminisme og subversionen af identitet*. København: Forlaget THP.

Børns Vilkår, (2022). Analysenotat: *Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekammerater*.

Dyssegaard, C., Larsen, M., Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. Systematisk review. København: IUP, Aarhus Universitet.

Dyssegaard, C. og Larsen, M. (2013). *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning v. DPU, Aarhus Universitet.

Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion. I: Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (Red.). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Roskilde Universitetsforlag, s. 7-39.

Fisker, T. & Christoffersen, D. (2016). Kapitel 8: Systematiske observationer som opmærksomhedsredskab. I Christensen, J., Degn Mårtensson, B. og Pedersen, T. (Red.). (2016) *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag. ISBN: 9788741263069

Foucault, M. (1995 [1969]) *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.

Foucault, M. (1995) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books, New York, 215.

Foucault, M. (2000 [1982]): The Subject and Power. I Faubion, James D. (ed.), *Power. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. Vol 3.

Friis Larsen, F. (2023). *Inklusion i folkeskolen - En undersøgelse af elevers subjektpositioner som abled og disabled*. Videnskabelig artikel på Læring og Forandringsprocesser i modulet “Læring i interkulturelle kontekster”, 8. semester, Aalborg Universitet.

Fristrup, T., Karanja Odgaard, C., Brandt Madsen, I. (2019). Et dis/ability perspektiv i: Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (Red.). (2019). *Inklusion og eksklusion: En grundbog*. Kap 10. Hans Reitzels Forlag.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2017). *Civilisering og distinktioner; Med Norbert Elias i skole og børnehave*. Tidsskrift for professionsstudier, 24, s. 6-16.

Goodley, D. (2013): Dis/entangling critical disability studies, *Disability & Society*, s. 631-644. DOI: 10.1080/09687599.2012.717884

Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2015): Chapter 16: Thinking about Schooling Through Dis/Ability – A DisHuman Approach, p. 241-253 in: Corcoran, T. et al (2015): *Disability Studies – Education for Inclusion*. Sense Publishers. Rotterdam.

Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer – begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.

Hedegaard-Sørensen, L. (2021). *Inklusion og eksklusion i undervisningen*. Pædagogisk Indblik, Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard-Sørensen, L. (2022). *Inklusion i fagene*. Pædagogisk Indblik, Aarhus Universitetsforlag.

Hedegaard-Sørensen, L. (2023). Inklusionsudviklende samarbejde med elever: Erfaringer fra et Erasmus-projekt. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste*, s. 267–287.

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2018). *Exclusion: The downside of neoliberal education policy*. *International Journal of Inclusive Education*, s. 631–644. DOI: 10.1080/13603116.2018.1478002

Holm, C. & Böttcher, L. (Red.). (2023). *Efter inklusionen: Institutionen og den pædagogiske strategi*. U Press.

Holm-Larsen, S., Degn Mårtensson, B. (2016). Kapitel 4: Når mine elever har brug for hjælp - hvad skal, kan og bør jeg så gøre?. I Christensen, J., Degn Mårtensson, B. og Pedersen, T. (Red.). (2016) *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag. ISBN: 9788741263069

Holst, J. (2007). Det normale og det afvigende. I P. Østergaard Andersen, T. Ellegaard, & L. J. Muschinsky (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (1 udg.), s. 301-324. Hans Reitzels Forlag.

Jarftoft, V., Højholt, C. (Ed.), & Witt, G. (Ed.) (1996). *Kritisk psykologi: en psykologi med fokus på subjektivitet og handling* I: C. Højholt & G. Witt, (red.), *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, s. 81-116. København: Unge Pædagoger.

Jensen, I. (2014). *Grundbog i kulturforståelse*. Samfundslitteratur.

Juelskjær, M., & Plauborg, H. (2013). Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning. I A. Qvortrup, & M. Wiberg (red.), *Læringsteori og didaktik* (1. udg), s. 257-290. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, K. M. (2006). *Om anvendelsen af Foucaults magtbegreb*, s. 1-30. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Kirkebæk, B. (2009) ”Normalitetsbegrebet – et historisk og aktuelt perspektiv” i Tetler, S., og Langager, S (red) *Specialpædagogik i skolen – En grundbog*. Gyldendals Lærerbibliotek

Kofoed, J. (2004). *Elevpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. (1 udg.) Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3.udgave). Hans Reitzels Forlag.

McDermott, R.P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I C. Højholt & G. Witt, (red.), *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, s. 81-116. København: Unge Pædagoger.

Morin, A. (2023). Inklusionens sociale arrangement: Muligheder og dilemmaer i det tværprofessionelle samarbejde. I Holm, C. & Bøttcher, L. (Red.). *Efter inklusionen: Institutionen og den pædagogiske strategi*, s. 87-98. U Press.

Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Københavns Universitet.

Quvang, C. (2016). Kapitel 2: Inklusion som den nye “store fortælling” - også i specialpædagogik. I Christensen, J., Degn Mårtensson, B. og Pedersen, T. (Red.). (2016) *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag. ISBN: 9788741263069

Retsinformation (2012). LOV nr 1350 af 21/12/2012: *Lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2012/1350> (Lokaliseret: d. 27/03-2024)

Retsinformation (2018). LOV nr. 502 af 23/05/2018: *Lov om supplerende bestemmelser til forordning om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger (databeskyttelsesloven)*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2018/502> (Lokaliseret: d. 18/05-2024)

Retsinformation (2023). BEK nr 374 af 29/03/2023: *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2023/374> (Lokaliseret d. 20/05-2024)

Rytter, M. & Olwig, K. F. (2018). At snakke om det. Måder at interviewe på. I: Bundgaard, H et al. (red). *Antropologiske projekter*, s. 181-194 København: Samfundslitteratur.

Skole og Forældre (2015). SSP-samarbejdet. <https://www.skole-foraelldre.dk/artikel/ssp-samarbejdet> (Lokaliseret: 27/03-2024)

Staunæs, D., & Kofoed, J. (2007). Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse. I J. Kofoed, & D. Staunæs (red.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*, s. 7-13. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2006). Intersektionalitet - udsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn & Forskning*. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28086>

Staunæs, D. (2003). *Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification*. NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research, s. 101–110. <https://doi.org/10.1080/08038740310002950>

Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur.

Staunæs, D. & D. M. Søndergaard (2005). Interview i en tangotid. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, M. (Red): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København, Hans Reitzels Forlag, s. 49-73.

Stormhøj, C. (2006). Poststrukturalismer: Videnskabsteori, analysestrategi, kritik. Samfundslitteratur.

Stormhøj, C. (2014). Feministisk teori–videnskabsteoretiske positioner. I Fuglsang, L. og Olsen PB (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, s. 467–504.

UVM (1994). UNESCO: *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*.

Weirsøe, M. (2021): *Inklusionen er dumpet - så hvad så nu?* <https://dpu.au.dk/asterisk/asterisk-99/inklusionen-er-dumpet-saa-hvad-nu> (Lokaliseret: 15/05-2024)

Formidlingsartikel

Ressourcepersoners fortællinger om normalitet og afvigelse

Et kritisk perspektiv på positioneringen af børn som “abled” og “disabled”

Af: Karen Berg Thøgersen og Frederikke Friis Larsen

Denne formidlingsartikel er skrevet med afsæt i vores specialeafhandling i Læring og forandringsprocesser fra Aalborg Universitet i København. Vi vil i denne artikel opsummere specialets væsentligste fund.

Gennem specialet har vi undersøgt, hvilke normative forståelser af børn der kommer til udtryk i ressourcepersoners fortællinger om normalitet og afvigelse i folkeskolen. Vi kalder dem ressourcepersoner, fordi de - på forskellig vis - varetager pædagogiske opgaver inden for trivselsarbejde med børn og kollegial inklusionsvejledning og sparring i folkeskolen. Gennem interviews med syv ressourcepersoner fra tre forskellige folkeskoler i Danmark, har vi søgt at afdække nogle mønstre som udtryk for bestemte normer for, hvordan ressourcepersonerne forstår normalitet og afvigelse i en folkeskolekontekst. Med afsæt i den britiske professor Dan Goodleys begreber, peger vi på tre stærke fortællinger, der kan have betydning for, hvordan ressourcepersonerne positionerer bestemte grupper af børn som “abled” (“normale”) og “disabled” (“afvigende”): fortællinger om at kunne være i folkeskolen, fortællinger om specialpædagogik og fortællinger om samarbejde.

Inklusion i folkeskolen

I 2012 udkom lovændringen om inklusion i folkeskolen, som havde til hensigt at *alle* børn så vidt muligt skulle inkluderes i almene tilbud, samtidig med at elevernes faglighed skulle løftes og trivsel fastholdes (Retsinformation, 2012). Her 12 år efter, er der meget der tyder på, at folkeskolen endnu ikke er i mål med den politiske agenda for inklusionen. En undersøgelse af Børns Vilkår, som baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse blandt 2672 børn fra almene skoletilbud, viste bl.a. at hvert tredje barn med særlige behov¹ sjældent eller aldrig har lyst til at gå i skole (Børns Vilkår, 2022). I vores projekt undersøger vi, hvilke normer der er på spil i folkeskolen i dag, og hvordan de selvsamme normer kan virke begrænsende for de “særlige” og “afvigende” børn. Således bidrager vores undersøgelse med en mulig forståelse af, hvorfor børn med *særlige* behov trives dårligere i skolen end deres kammerater.

Metodologi

Overordnet opererer vi inden for en poststrukturalistisk forståelsesramme med en videnskabsteoretisk grundantagelse om, at vi skaber forståelse af verden gennem sproget

(Stormhøj, 2006, s. 150). Projektet læner sig op ad Goodleys teori Critical Dis/Ability Studies (herefter omtalt som CDS). At tænke CDS ind i en skolekontekst handler om at udforske, hvordan forskellige betingelser muliggøres eller begrænses af børns positionering som "dis/abled" i deres møde med folkeskolen (Goodley & Runswick-Cole, 2015). For at belyse de indlejrede selvfølgeligheder i ressourcepersonernes normative forståelser af børn, anvendes Foucaults diskurs- og positioneringsteori (Foucault, 2000).

Dorthe Staunæs og Dorte Marie Søndergaard (2005) karakteriserer narrativer som fortællinger om det levede liv og de erfaringer, de interviewede gør sig. Narrativerne har dermed fungeret som indgang til ressourcepersonernes normalitetsforståelser af børn, hvori bestemte diskurser (re)produceres og børnenes subjektpositioner gøres mulige.

Analytiske fund

I vores analyse har vi overordnet fremanalyseret tre centrale fortællinger på tværs af narrativerne, der har betydning for hvordan bestemte grupper af børn subjektpositioneres. Gennem disse fortællinger har vi vist forskellige forestillinger og normer for, hvordan ressourcepersonerne forstår normalitet og afvigelse i en folkeskolekontekst:

Fortællinger om at kunne være i folkeskolen

Overordnet set har vi kunne fremanalyse, hvordan ressourcepersonerne giver udtryk for

nogle generelle forventninger til børn i en folkeskole kontekst. Vi har vist, hvordan det at kunne indgå i fællesskaber fremtræder som en central forestilling i ressourcepersonernes forventninger til børn i dag. Således har vi peget på denne forestilling, som en norm for ablism i en folkeskolekontekst. Det er blevet vist, at børn bryder denne norm ved at opføre sig som bl.a. "egoister", "individualister" og "larmende", hvilket fremtræder som udslagsgivende for, at børnene positioneres som "udfordrende". Dernæst har vi ved at dykke ned i forestillinger om undervisnings(u)parathed peget på, hvordan faglige forventninger til folkeskoleelever i dag dels presser det sociale fællesskab og at faglige præstationer dels optræder som en indikator på, hvorvidt du positioneres som "dis/abled". Denne forestilling ser vi som udtryk for en norm i folkeskolen om, at børn skal lære noget og udvikle sig fagligt, hvorfor børnene forventes at være undervisningsparate for at lære.

Fortællinger om specialpædagogik

Ud fra narrativerne har vi læst, hvordan der i folkeskolens inklusionspraksis eksisterer et stigende behov for noget *andet* og hvordan specialpædagogiske værktøjer i princippet kunne gavne *alle*. Det viser sig, at det specialpædagogiske ikke længere er så *specialpædagogisk*. Alligevel eksisterer der fortsat en sproglig skelnen mellem almenpædagogik og specialpædagogik. Således udleder vi, at denne sproglige skelnen synes at

fastholde en forestilling om det specialpædagogiske som forbeholdt de “særlige” og “afvigende”, hvilket bl.a. optræder som “børn med diagnoser” ud fra narrativerne. Generelt læser vi på tværs af alle narrativerne også, at ligesom “et barn i trivsel” og “abled” optræder som synonymmer, positioneres “et barn i mistrivsel” også som “disabled”. Herunder har vi vist, hvordan positioneringen af et barn i “mistrivsel” synes at basere sig på kønsnormative forståelser af børn, hvilket har betydning for, hvordan ressourcepersonerne tilgår børnene.

Fortællinger om samarbejde

Gennem ressourcepersonernes fortællinger om samarbejde har vi peget på et indbygget paradoks, der går på tværs af de tre folkeskoler: skolernes organisering af det tværfaglige samarbejde. Vi har vist, at ressourcepersonerne til dels er styret af forestillingen om, at man gennem en tværfaglig organisering får et holistisk og “hele vejen rundt”-syn på barnet. Alligevel giver de alle udtryk for, at denne organisering rundt om det tværfaglige samarbejde medfører både identitetsmæssige og praktiske udfordringer. Vi har derfor i analysen peget på, hvorledes organiseringen i sig selv optræder som en hindring for, dels at nå frem til en enighed og dels at hjælpe barnet her og nu. Ud fra narrativerne har vi læst bestemte forestillinger omkring samarbejdet med børn. Heri har vi peget på en forestilling om et refleksionsbaseret samarbejde, hvor det forventes af børnene at de kan sætte ord på egne

følelser og behov. Dette optræder for ressourcepersonerne som et redskab til at lede børnene til selvhjælp.

Et normkritisk perspektiv på rammerne

Ved at kaste lys over de udfordringer, ressourcepersonerne giver udtryk for ved det tværfaglige samarbejde, har vi søgt at udfordre selve diskursen om, at det er *nødvendigt* at blande forskellige fagligheder og professioner ind i børns liv. Hermed tilbyder vi et perspektiv på en mulig effekt ved folkeskolens nuværende betingelser for inklusionen: nemlig at oplevelsen af mangel på ressourcer og divergerende forståelser af ansvar, bidrager til at forstærke bestemte børns subjektpositioner som “mere besværlige at inkludere” end andre.

For at nuancere sidstnævnte pointe har vi gennem et intersektionelt perspektiv vist, hvilke privilegier og marginaliserings-effekter, forskellige sammenfald af sociale kategorier tillægges børnene, ud fra ressourcepersonernes narrativer (Staunæs & Søndergaard, 2006). Bl.a. har vi peget på hvordan sammenfald af kategorierne “dreng”, “pige”, “højtbegavet”, “autisme” mm. har betydning for dels, hvordan de forstår børn i forskellige kontekster og dels, hvordan de organiserer skolens indsatser på.

Konklusion

Projektet bidrager med et perspektiv på, hvordan bestemte normer er styrende for at børn positioneres og fastholdes som “dis/abled”. Dette er vi kommet frem til ved at

pege på tre centrale fortællinger i ressourcepersonernes narrativer: fortællinger om at kunne være i folkeskolen, fortællinger om specialpædagogik og fortællinger om samarbejde. Ud fra en forståelse af sproget som betydningskabende og virkelighedskonstituerende, har vi vist, at de ressourcepersoners kategoriseringsprocesser af børn optræder som en producerende magt, der har konsekvenser for, hvordan de forstår sig selv og andre.

Litteratur

Foucault, Michel (2000 (1982)): 'The Subject and Power'. I Faubion, James D. (ed.), *Power. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. Vol 3, s. 326-348

Goodley, D. (2013): Dis/entangling critical disability studies, *Disability & Society*, 28:5, 631-644, DOI: 10.1080/09687599.2012.717884

Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2015): Chapter 16: Thinking about Schooling Through Dis/Ability – A DisHuman Approach, p. 241-253 in: Corcoran, T. et al (2015): *Disability Studies – Education for Inclusion*. Sense Publishers. Rotterdam.

Retsinformation (2012). LOV nr 1350 af 21/12/2012: *Lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2012/1350>

Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2006). Intersektionalitet - udsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn & Forskning* (2-3). <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28086>

Stormhøj, C. (2006). Poststrukturalismer: Videnskabsteori, analysestrategi, kritik. Samfundslitteratur