
Eksklusionsprocesser og narrativ evidentitet

Bachelorprojekt 2014
Specialpædagogik
Læreruddannelsen Blaagaard KDAS

Nanna Sørensen bk10d238

Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering	4
Metodeafsnit	4
Videnskabsteoretisk tilgang.....	4
Teoretisk tilgang	4
Empirisk og analytisk tilgang.....	5
Den inkluderende skole	6
Diskurser og definitioner.....	8
Normalitetsbegrebet	9
At være inkluderet eller ekskluderet	10
Skolen som socialiserende institution.....	11
Magtperspektiver i skolen	12
Den venlige magtudøvelse/en usynlig magt	12
Definitionsmonopoler.....	12
Elevroller og elevidentitet.....	12
Sproglig magtudøvelse.....	13
Stigmatisering og marginalisering.....	13
Den skjulte læreplan	14
Identitetsdannelse	15
Analyse af empiri	17
Eksklusion – Årsagsopfattelser	18
Faglige rammer	20
Rammer for adfærd	22
Læreren – en narrativ medskaber	24
Narrativer om ”Den gode elev”	26
Narrativer om eksklusion - mobning.....	26
Metodekritik	28
Konklusion	29
Perspektivering og handleperspektiver	31
Litteraturliste	33

Bilag	35
Bilag 1. Interviewguide	35
Bilag 2 – Fuld karakteristik af skoler	35
Bilag 3 – Vedlagt cd.....	37

Indledning

Som lærerstuderende er man konstant i kontakt med andre professionelle, der med deres erfaring og kendskab til elevgrupper kan bidrage til ens uddannelse med vigtige ressourcer. Samtidig har disse mere erfarne lærere og andre ressourcepersoner en formidlingsopgave, der må tillade den studerende en vis form for autonomi og undlade at give visse oplysninger, som kan farve eller begrænse den studerendes og andre læreres didaktiske eller relationsorienterede valg negativt i den praktiske del af studiet eller i reelle jobsammenhænge.

Jeg har som studerende ofte været i rollen som observatør i undervisningssituationer, på møder og til den uformelle samtale på lærerværelser og i pauserum. Jeg har forsøgt at anlægge en neutral og refleksiv attitude omkring andres betragtninger og holdninger, men har alligevel oplevet at erfaringens autoritet har haft en effekt på mine refleksioner og valg, selv når jeg ikke umiddelbart har kunnet genkende de observationer, der lå til grund for andre og mere erfarne læreres konklusioner og didaktiske handlinger. Ofte oplever jeg en forsimpning af problematikker eller definitioner, der sker uden reel refleksion og som sommetider opleves direkte fordomsfulde. Dette gælder både diagnoseelever og elever med sociale vanskeligheder, hvis behov om muligt stiller større krav til lærerens kvalificerede og professionelle vurderinger, hvis undervisningen ikke skal ende i didaktisk afmagt.

Samtidig har jeg oplevet elever, der i og udenfor undervisningen har omtalt eller defineret sig selv eller andre elever med et ordvalg, som indeholdt definitioner og holdninger, som virkede påfaldende voksne og ikke defineret af eleven selv. Sommetider virkede udsagnene endda direkte påtagede eller endnu værre; påduttet af velmenende lærere og andre voksne, når en elev havde svært ved at forklare, hvad udsagnene betød i forhold til dem selv. Nogle elever strittede imod og virkede kun modvilligt accepterende overfor deres egne udsagn, især når det var udsagn der på den ene eller anden måde forskelliggjorde dem fra andre elever. Ligeledes oplevede jeg hos visse elever en foruroligende trang til at differentiere sig fra andre elever, som, ifølge elevernes opfattelse af lærernes eksplicite eller implicite holdninger, afveg fra normalen; et tegn på en eksklusionsangst, som ikke er befordrende for inklusionstanken.

Jeg er derfor optaget af den narrative udvikling, der i skolers sproglige kontekster danner baggrund for en selvfortælling om det at være en elev; en identitetshistorie med udgangspunkt i skolen som både inkluderende og ekskluderende institution. Jeg forholder mig derfor til sammenhængen mellem narrativer og den enkelte elevs udvikling, når en form for eksklusion sket. I et socialkonstruktionistisk perspektiv opstår mening og identitet i mødet mellem mennesker og i deres dialog. Samspil og kommunikation er på den måde vigtige faktorer i det eksklusionsprocesser der, trods idealet om en inkluderende skole, alligevel foregår. Anskuet således reflekterer jeg over hvilken betydning eksklusionsprocesser har, når narrative egenfortællinger påvirkes af både eksplicit og implicit kommunikation; den måde der tales til, med og om ekskluderede elever.

Problemformulering

Hvilke processer indgår i eksklusion af skoleelever og hvilke narrativer om elevidentitet dannes i folkeskolen og det specialtilbud elever ekskluderes til?

Metodeafsnit

Videnskabsteoretisk tilgang

Jeg har valgt en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang til denne opgave da *hermeneutikken forholder sig forstående eller fortolkende tilgængelig til etablering af viden* (Henriksen 2010:34) I denne metode inddrages subjektet i fortolkningsprocessen – en social proces. Jeg vælger denne metode da min problemformulering rummer fokuspunktet ”individets oplevelse af eksklusionsprocesser”, der ikke vil være hensigtsmæssigt at kvantificere. Oplevelser må derfor fortolkes kvalitativt og kan derfor ikke danne basis for dannelsen af kausale love eller en positivistisk analysemetode. Valget skal ses i tilknytning til mit fokus på en socialkonstruktionistisk tilgang til dannelse af mening og identitet, hvori samtalen kan betragtes som et fænomen i den kontekst den foregår. Samtidig er samtalen en social kontekst, hvor eksklusionsprocessen - det oplevede fænomen, formidles i et interview, som i sagens natur er en gensidig situeret formidlingsproces. Denne opgave kan således ikke formidle kvantitative målbare faktorer, men vil være præget af en at afdække de tendentielle sammenhænge, der udtrykkes og tematiseres i en socialkonstruktionistisk kontekst.

Teoretisk tilgang

Mit teoretiske udgangspunkt er en poststrukturalistisk tilgang, der forholder sig til sociale og sproglige konstruktioner som menings- og identitetsskabende.

Et socialkonstruktivistisk perspektiv omfatter den psykiske proces, der skaber mening til de umiddelbare sensoriske, perceptuelle og erindringsmæssige input, vi konstant modtager (Elsass 2003:41). Disse konstruerede helheder bliver derved meningsgivende, da hverken helhed eller del kan forstås for sig selv. Samtidig er meningens værdi konstrueret af perceptioner, hvilket betyder at den, imaginær eller reel, knytter sig til selve oplevelsen af mening i helhed og dele, snarere end noget objektivt og eviggyldigt. På samme vis afspejler sprog ikke det reelt forekommende, men udgør i sig selv en virkelighed, hvori kulturen konstrueres af subjekter sproghandlinger – *en fordrejning af det reelt forekommende, som parterne konstruerer i deres forhandling om anerkendelse i et socialt rum* (Elsass 2003:42).

Socialkonstruktionismen opfattes af mange som et appendix til socialkonstruktionismen eller sommetider endda synonymt. Dog har de væsentlige forskelle; hvor socialkonstruktivismen betragter kulturen som skabt i sproghandlingen, er kulturen i socialkonstruktionismen skabende og definerende for sproghandlingen, hvori den sociale relation består. ”Alle betydninger er sociale

kunstprodukter, der fastlægges i en social proces” (Elsass:41). Begge positioner rummer derved et blik for konteksten og forkaster individbaserede positivistiske universelle sandheder og fastholder i stedet et fokus på den sociale kontekst som meningskabende.

Den narrative pædagogik rummer en massiv ressource til forståelsen af skolens eksplicite og implicite handlinger eksklusionshandling bliver til den identitetshistorie, som eleven narrativt bearbejder og fortæller sig selv og andre. Jeg tager derfor et teoretisk udgangspunkt i narrativ pædagogik, hvori identitetsdannelsen sker i et narrativt sprogligt samspil og i de relationer, der omgiver elever. Jeg tager udgangspunkt i Jørgens Ribers teorier og supplerer med udvalgte elementer af hans eget teoretiske fundament ved at anvende Michael Whites teori om narrativ teori og praksis.

Jeg anvender Åsa Bartholdssons teori om *den venlige magtudøvelse* for at belyse den usynlige magt, der foregår i skolen som socialiserende og identitetsdannende institution. Jeg betragter heri identitet som et spændingsfelt mellem et barns socialisering og den skolekultur den handler og dannes i. Jeg inddrager supplerende Erving Goffman som teoretiker, der udtrykker de stigmatiserende identitetsprocesser, som kommer til udtryk når en elev, af en eller flere grunde, ikke opfattes eller opfatter sig selv som ligeværdig deltager i et fællesskab.

Empirisk og analytisk tilgang

Besvarelsen af min problemformulering forudsætter et kvalitativt empirisk grundlag. Jeg søger et indblik i oplevelser og opfattede identiteter og vælger derfor det kvalitative interview. Jeg ønsker ligeledes et narrativt fokus som baggrund for min analyse og vælger det semistrukturerede livsverdensinterview som form, hvilket betegnes som *et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener* (Kvale & Brinkmann 2009:10).

Jeg vælger denne interviewform frem for et interview funderet i narrativ terapeutisk pædagogik, da jeg ikke ønsker at indgå i en egentlig terapeutisk interviewsituation, som har til hensigt at fortolke og ændre det formidlede narrativ. Anskuet ud fra mit socialkonstruktivistiske fundament er *den samtalebaserede erkendelsesproces intersubjektiv og social, idet den involverer interviewer og den interviewede som fælles skabere af viden* (ibid.:34). Jeg skal derfor i interviewsituationen træde varsomt for at undgå et fokus på den hierarkiske relation, som opstår i det at jeg, trods en løs semistruktur, trods alt definerer samtalens emner. Dette valg er samtidig truffet ud fra bevidstheden om en risiko for forskerbias, en risiko som intensiveres, når et kvalitativt interview søger at finde mening i dets sociale kontekst. Jeg har samtidig konstant forsøgt at bibeholde en bevidst naivitet, så hverken spørgsmålskategorier eller spørgsmål udtrykker en forventning om et rette svar. Jeg er samtidig bevidst om at min forforståelse påvirker interviewsituationen.

Formålet med det kvalitative interview er *at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver* (ibid.:41) Jeg forholder mig derfor i interviewet til et fænomenologisk perspektiv, hvori den vigtigste virkelighed er den virkelighed den interviewede

opfatter og giver udtryk for. Jeg har samtidig fravalgt observation som empirisk metode, for at undgå at opleve og danne viden på en andens vegne. Dette indebærer et aktivt fravalg af observationer af de interviewede elever i diverse kontekster for at undgå en forforståelse, som kan begrænse interviewets etiske ståsted og fortolkningsmæssige validitet. Jeg har ligeledes været stærkt bevidst om at fremstå som en receptiv interviewer, frem for en assertiv, der kunne forplumre mine resultater. Mine spørgsmål er i det semistrukturerede interview konstrueret så spørgsmålene indbyder til narrative fortællinger, dvs. erfaringer og oplevelser som konkrete. Dette for at skabe en kvalitativ specificitet, som kan danne baggrund for en analyse af konkrete processer – afspejlet i en semistruktureret interviewguide. (Se bilag 1)

Min interviewguide tager udgangspunkt i ganske få spørgsmål og forholder sig til åbne oplevelsesområder, hvori eleverne gennem deres svar selv definerer samtalsindhold og forløb. Jeg har valgt denne induktive tilgang for at undgå at påvirke informanternes udsagn mere end højest nødvendigt.

Interviewmaterialet er optaget på diktafon og er efter gennemlytning transskriberet i næsten fuld længde; kun dele med lyd-mæssige uklarheder og indhold helt udenfor emnet er udeladt.

De transskriberede udsagn er herefter kondenseret i en beskrivelse af hver elevs narrativ.

Elevernes narrativer er herefter tematiseret under overskrifter, hvori elevernes udsagn danner baggrund for en kvalitativ analyse af typiske narrative plots.

Den inkluderende skole

Da Danmark i 1994 underskrev Salamancaerklæringen, fødtes den danske folkeskole som inkluderende institution. Det blev derved vedtaget at:

de, (elever) der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn. (uvm.dk 1994)

Det danske samfund forpligtede sig derved ligeledes til at:

vedtage ved lov eller i hvert fald tage politisk beslutning om at anvende princippet om inklusiv uddannelse og indskrive alle børn i almindelige skoler, medmindre der måtte være tungtvejende grunde til ikke at gøre det. (Ibid.)

I 2012 blev en ny inklusionslov vedtaget. Den omfattede bl.a. en omstrukturering af støttetimer:

»Stk. 2. Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den

almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt. (Retsinformation 2014)

Inklusionspresset steg derved, da elever med behov for færre støttetimer ikke længere kan modtage specialundervisning, hvorved skolen blev frataget en vigtig inklusionsmæssig ressource. Dette drejer sig i praksis om 49.000 elever. (Tolstrup:2012) Trods idealer inklusion og om at ressourcerne skal følge behovet bliver knap 31.229 af de 70.000 elever, der modtager specialundervisning undervist i segregerede tilbud. (uvm.dk) Ligeledes er kravet om inklusion nu formuleret klart i tal – 96% af alle elever skal inkluderes i folkeskolen. (Mols 2012)

Salamancaerklæringen og kravene om en inkluderende folkeskole medførte et skift i de definitioner, som før styrede eksklusionen af elever i folkeskolen. Før var eksklusionen primært sket af hensyn til fællesskabet, når en elevs karakteristik ikke var forenelig med folkeskolens rammer og kultur. Nu skal disse elever tilbage i en folkeskole, der ufortrødent fortsætter en ekskluderende praksis, hvis rammerne forbliver rigide og ikke tilpasser sig sin nye målgruppe; de før ekskluderede. Den ekskluderende skole er *mere fokuseret på sig selv end på sin målgruppe* (Alenkær 2012:187). Kan folkeskolen ikke udvikle ny kultur og praksis i takt med de nye krav, så er inklusionspraksis svær at implementere, især hvis den stadig forholder sig til spørgsmålet *om* en elev kan være i skolen, fremfor spørgsmål til kontekstændringer - *hvordan* kan eleven være i skolen. Specialpædagogikken har derfor ikke længere alene sit virke i specialskolen, men er et pædagogisk ideal, der skal være til stede i folkeskolen. Specialpædagogikken er derved blevet inkluderet.

Spændingsfeltet mellem individ og fællesskab

Trods Salamancaerklæringens idealer oplyser 55 % af lærere at det går dårligt med at inkludere børn med særlige behov i almindelige klasser. (Ortmann 2013) Konklusionen går især på at inklusionen går ud over de inkluderede og de inkluderende. Når lærere ikke magter inklusionsudfordringen, er elever med særlige behov i særlig stor risiko for at blive stemplet som problembærere i en skolekontekst, der ifølge lærerne simpelthen ikke *kan* inkludere mere.

Inklusion forholder sig både idealistisk og i praksis til et spændingsforhold mellem individets og fællesskabets bedste. Der er en tendens til at betragte den inkluderende folkeskole som en indsats rettet mod de individer, som før var ekskluderet. Heri kommer inklusionen til at stå som et individorienteret perspektiv, frem for det fællesskab og den værdsættelse af forskellighed, som inklusion søger at blive et udtryk for. Modstanden mod inklusion drejer sig ofte om to perspektiver, som hensynet til henholdsvis individet og kollektivet. I en individorienteret tilgang betragtes individet som problembærende eller utilpasningsdygtig i relation til fællesskabet og normen. Betæneligheder ved inklusionen går ofte på at konteksten kan tilbyde individet optimale muligheder. Et hensyn til kollektivet indebærer ofte mistanken om at et krævende individ passer

så dårligt ind, at kollektivets muligheder for at lære bliver dårligere. Grænsen for inklusion vil derfor altid handle om fællesskabets måde at være fællesskab på, samt fællesskabets evne til at håndtere forskellighed, uden at det er i risiko for at bryde sammen.

Diskurser og definitioner

"Diskursive formationer skaber 'sandhed' og afgrænser det, der er muligt at tænke (Bartholdsson 2008:55).

Der synes at herske en diskurs, hvori inklusionstanken er et udtryk for et spændingsfelt mellem inklusion i normale tilbud og sammenhænge og eksklusion er et udtryk for de tilbud og sammenhænge, der står udenfor disse. Inklusionen skal altså foregå *i eller til det almindelige og normale* (Langager, Schmidt & Øster 2012:3)

Inklusionsbegrebet rummer flere uddannelsesdiskurser, som hver især på deres måde legitimerer inklusionstanken som ideal. Tilsammen udgør de det inklusionsideal, som i folkeskolelov og handleplaner udgør et grundlag for den danske folkeskoles idealer og praksis.

Til trods for at uddannelsesdiskurserne tilsammen udgør et idealistisk hele rummer de praksisudfordringer, som gør det vanskeligt at implementere inklusionen i praksis. Det giver derfor mening at identificere delelementer i den samlede diskurs: *Den etiske, den økonomiske, den politiske og den pragmatiske diskurs (Holmgaard 2004)*, analyseret ud fra Salamancaerklæringens grundlag for inklusionstanken.

Den etiske diskurs handler om, at alle børn skal have lige adgang til uddannelse og indflydelse på eget liv. (ibid.) Diskursen forudsætter at lige adgang fortolkes som lige adgang til den samme uddannelse, en inkludering i den "normale" skole, hvor alle er ligeværdige og har ret til deltagelse. Folkeskolen er stedet, hvor en elev har størst indflydelse på eget liv. Inklusionstanken forudsætter derved at folkeskolen er en idealinstitution, hvori alle har samme muligheder for uddannelse og autonomi.

Den økonomiske diskurs påpeger, at den inklusive skole medvirker til hele uddannelsessystemets effektivitet og udnyttelse. (ibid.) Inklusionen står her som værn mod de stigende udgifter og idealet er at den inkluderende folkeskoles effektivitet overstiger de dyre ekskluderende tilbuds. Folkeskolen kommer fællesskabet til gode i form af økonomiske ressourcer og kvantitativ effektivitet.

Den politiske diskurs udpeger den inkluderende skole som den væsentligste indsats mod en række af de forhold, som truer vores samfund med splittelse og utryghed (ibid.), som et værn mod social og faglig splittelse, der danner basis for en marginaliserende ulighed på samfundsbasis.

Den pragmatiske diskurs fastslår, at den inkluderende skole er den mest effektive fremgangsmåde, når målet er at give alle børn en ordentlig uddannelse (ibid.). Den inkluderende folkeskole er et

socialt og fagligt udviklende læringsfællesskab for alle og rumme de udfordringer, der er i at undervise alle. Inklusion er en uddannelsesmæssig ressource for både fællesskab og individer.

Når lærere oplever, at det går dårligt med inklusionen ses en uoverensstemmelse mellem de idealistiske inklusionsdiskurser og den praksis, som de professionelle oplever i deres arbejde. Samtidig indebærer inklusionsudfordringen spændingsfelter, når diskurserne på samfundsniveau afføder modsatrettede initiativer. I praksis rummer dette en risiko for officiel inklusion, en inklusion baseret på det antal elever, der rent fysisk befinder sig i skolen. I en inklusionstid, hvor idealet er inklusion og eksklusion er et fyord, giver det derfor mening at forholde sig til hvad inklusionsbegrebet indebærer i praksis og lige så vigtigt, hvad inklusion *ikke* er.

Forudsætningen for at være og opleve sig inkluderet i forholder sig i folkeskolen til normalitetsbegrebet, som grundlag for en skelnen mellem den inkluderede og de andre – de inkluderende.

Normalitetsbegrebet

”Gennem diskurser – måder at tale om og beskrive verden på – konstruerer sociale aktører viden, identiteter og relationer mellem mennesker og grupper. Disse diskurser medvirker til at bestemme, hvad der opfattes som normaltilstanden” (Bartholdsson 2008:49)

Anskuet på den måde kan et normalitetsbegreb hverken tages ud af sin kontekst eller betragtes som en definition, der gælder i alle sammenhænge. I praksis bruges normalitetsbegrebet ofte rigtigt, fordi diskursen er legitimerende for en problemopfattelse, hvori normalitet betegnes som problemfri og det afvigende som problembærende. Normens modsætning er en afviger; en der ikke passer ind i en normalitetsforestilling, som danner baggrund for en eventuel eksklusion. Dette står i modstrid til et inklusionsideal, hvor det unormale er normalt og ikke et argument for eksklusion.

”Normalitetsbegrebet gør to ting på én gang: Det beskriver det typiske og tager udgangspunkt i en antagelse om, hvad dette bør være” (Bartholdsson 2008:11).

At være ”typisk” vil sige at være normal, at man harmonerer med den ”type”, der er flest af i en given sammenhæng, kaldet *den beskrivende normalitet, der kan udtrykkes gennem statistik og baseres på forskellige middelværdier og på normalfordelingskurver*. (Bartholdsson 2008:11) En *foreskrivende normalitet, der tager udgangspunkt i hvordan noget bør være, bygger på bestemte værdier i et bestemt samfund på en bestemt tid og har derfor en moralsk og normativ karakter* (ibid 12), forholder sig til bestemte idealer i konteksten, som samtidig regulerer opfattelsen og accepten af et individs handlerum heri. I praksis betyder normalitet det, der kan passe ind i skolen som eksisterende kontekst.

Folkeskolens praksis og opfattelse af normalitet struktureret omkring en opfattelse af, hvad en elev kan, eller endnu vigtigere ikke kan, i forhold til hvad eleven burde kunne. Klassestrukturen i

folkeskolen er baseret på elevens alder; et fokus på den beskrivende normalitet, hvor barnet og dets kunnen kan betragtes som typisk eller ikke typisk i sin aldersgruppe. Samtidig indeholder folkeskolen et foreskrivende normalitetsfokus i forhold til trinmål, fælles mål og social udvikling – et udtryk for skolens idealer og kultur.

Rummelighed, integration og inklusion bliver ofte brugt synonymt for handlepraksis, når elever defineres som værende udenfor normalområdet. Skolens definition af normalitet ligger på den måde til grund for hvordan skolen inkluderer eller ekskluderer sine elever, baseret på om eleven umiddelbart kan deltage i skolen eller ej. Disse nøgleord konnoterer dog store forskelle i den reelle skolepraksis. I praksis kan de færreste skoler betragtes som enten inkluderende eller ekskluderende, men rummer modsatrettede processer, som bidrager til både inklusion og eksklusion.

At være inkluderet eller ekskluderet

Når man ekskluderer, fratager man nogens ret til at deltage (Alenkær 2012:14).

Inklusionsbegrebet rummer en skelnen mellem fysisk, social, faglig og psykisk inklusion, hvoraf alle faktorer er til stede i et samlet inklusionsopfattelse, der samtidig fordrer et blik for de eksklusionsprocesser samme kategorier medfører.

Når talen falder på inklusion, lyder det ofte: Flere elever med særlige behov skal være i den danske folkeskole. Det kan lyde som om det er nok, at eleverne rent fysisk befinder sig i folkeskolen og derved er inkluderet, frem for ekskluderet til tilbud udenfor folkeskolen.

Fysisk inklusion er at være optaget i skoleinstitutionen, forudsætningen for at være inkluderet, og ikke fysisk ekskluderet til at være et andet sted. Man befinder sig samme sted, som andre elever i en fysisk læringskontekst, der opfattes som normen. Det indebærer samtidig at elever går i skole i deres lokalmiljø; et nærskoleprincip. Modpolen er den fysiske eksklusion; *eksklusion inden for skolens rammer (specialundervisning) og eksklusion udenfor skolens rammer.* (Ibid.:15)

Når en elev ekskluderes fysisk fratages han deltagelsesmuligheder i klassens sociale og faglige fællesskab og betragtes som en del af en fysisk gruppe af "normale" elever. Han formentes derved adgang til deltagelse i almen skolepraksis. En elev kan være fysisk integreret, hvilket ikke betyder inklusion, medmindre eleven inkluderer i den almindelige undervisning og undervises med og i samme aktiviteter som resten af klassen. Begrebet "rummelighed" udtrykker et perspektiv lig integration; *det er det normale, der rummer det specielle* (Ibid.:19) At fysisk rumme en elev betyder at eleven tillades at være i konteksten fysisk, men at konteksten ikke ændrer sig for eleven. Betingelsen er at "det specielle" ikke ødelægger den rummende kontekst og at eleven tilpasser sig denne. En skelnen mellem de normale og de specielle afgør hvem der skal rumme hvem.

Social og faglig inklusion omfatter en deltagelse i fællesskabet som ligeværdig aktør, hvori *alle mennesker betragtes som unikke individer, hvorfor nogle ikke kan være mere specielle end andre* (Ibid.:21). Her ophører den normative og deskriptive normalitetsopfattelse. Det anerkendes at elever har forskellige behov, men det giver ikke længere mening at definere elever som normale

eller specielle. Dette formulerer et rettighedsprincip, der giver alle ret til deltagelse og ret til at påvirke den kontekst de deltager i.

Social inklusion betegnet som oplevelsen af at være en værdifuld og naturlig del af det personrelationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende. Faglig inklusion vil sige at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig bidrager til de opgaver, der stilles i undervisningen (Ibid.:21). Dette betyder i praksis at den inkluderende skole skal indgå i en gensidig tilpasning, som forandrer kontekster og tillader alle at deltage. *I praksis skelnes der dog mellem en ideologisk inklusion, hvor alle er skolens målgruppe, og den praktiske inklusion, hvor det er en særlig og afgrænset målgruppe der skal inkluderes* (Ibid.:25). Der skelnes derfor alligevel mellem to grupper; de inkluderede og dem der inkluderer. Den inkluderende skole rummer på den måde en marginaliseringsrisiko, når det defineres hvor lidt eller hvor meget en elev skal tilpasses og tilpasse sin kontekst. Nogle glider ind i skolens kultur og læringskontekst uden de store vanskeligheder, andre kræver en mere differentieret og fleksibel tilgang til inklusion i konteksten.

Skolen som socialiserende institution

Ligesom skolen er en fagligt udviklende institution, er den også en socialiserende institution, som udgør en vigtig arena for et barns socialisationsprocesser. Socialisation kan anskues i to perspektiver: *en autodidaktisk socialisation, der vægter det selv lærte ud fra erfaring og samspil med andre mennesker, og en didaktisk socialisation, hvor nogen har til hensigt at forme en anden i en vis retning i overensstemmelse med bestemte værdier.* (Bartholdsson 2008:17)

I praksis betyder det, at en skoleelevs socialisationsprocesser foregår simultant, overlappende og på flere planer. Den autodidaktiske socialisation sker ofte uden eksplicite mål, selvom målet tydeligvis er at "passe ind socialt", at undgå at afvige fra sociale normer, som ofte først bliver tydelige i afvigelsessituationer. Den didaktiske socialisation forestås af voksne, der med hensigt, autoritet og ofte mere eksplicite mål søger at tildanne eleven ud fra en normalitetsforestilling. De voksne et barn er i kontakt med i skolesystemet optræder derved som "socialisationsagenter med disciplinerende praksisser, hvor man lærer børn og skaber konsensus om, hvad der er legitim magtudøvelse og legitim magtfordeling" (Bartholdsson 2008:17).

Anskuet således besidder læreren et stort ansvar for de socialiserende processer, der foregår i en folkeskole, hvilket indebærer et fokus på det samspil en socialisationsproces er, hvis den didaktiske socialisation ikke skal virke undertrykkende – *den gode lærers muligheder for handling er med til at bestemme elevens mulighed for handling (...)*(Bartholdsson 2008:18). Eleven optræder på den måde ikke som et simpelt objekt for socialisation, men er en vigtig aktør i den socialiserende skoleinstitution, der bl.a. personificeres i lærerens opdragende rolle.

Magtperspektiver i skolen

Den venlige magtudøvelse/en usynlig magt

Folkeskolens socialisering forholder sig til et demokratisk grundlag, hvori magtprocesser, idealistisk og pædagogisk set, ikke kan fungere som ren disciplin og undertrykkelse af elever i hierarkiske relationer. Samtidig er folkeskoleskolen hierarkisk opbygget med lærere som de primære autoriteter. Magtfaktorer i folkeskolen er derved centreret om en konsensuspædagogik, hvori magtforholdet sjældent er eksplicit eller synligt; den venlige magtudøvelse, som *en teknik til kontrol og styring, som ikke opfattes sådan af eleverne...* (Bartholdsson 2008:20). Denne kontrol og styring forholder sig til magtens handlerum, som det der er til fællesskabets, her folkeskoleskolens og senere samfundets, bedste. Derved legitimeres magten. Denne venlige magtudøvelse rummer dog problematikker i kraft af sin usynlighed. Når en magt ikke demonstreres synligt, er den for den undertrykte sværere at gøre oprør imod. Magtudøvelsen bliver derved et spændingsfelt mellem at underkaste sig den legitime magt til fællesskabets bedste, og individets bedste som ofte ikke er synonyme i den enkelte elevs liv.

Definitionsmonopoler

Det specialpædagogiske felt og den inkluderende folkeskole er kendetegnet ved et stort apparat af professionelle, som hver har deres dagsorden og hensigt med et barn; en legitim usynlig magt, som kan rumme ganske eksplicitte handlinger. Dette indebærer en risiko for en negativt panoptisk konsekvens, hvori barnet konstant oplever sig som et subjekt blandt overvågende professionelle, der gennem deres mere eller mindre eksplicitte problemopfattelser fordrer en særlig adfærd hos barnet. Afvigelsen eller adfærdens cementerer således sig selv og indgår som en præmis i barnets narrativ – Jeg overvåges og behandles som, derfor er jeg.

En komplementær voksen-barn relation indebærer et usynligt magtforhold, hvori en voksen nemt får fortolkningsmonopol i forhold til barnets identitet, fordi den voksne med sin erfaring og autoritet ikke altid opfatter barnet som ligeværdig fortolker. Derfor opfattes barnet som inkompetent i forhold til at udtrykke sine motiver og handlinger, en fortolkning som *reducerer elevens hensigter og udtrykte vilje til et ønske om at få voksnes opmærksomhed og anerkendelse.* (Bartholdsson 2008:64). Elevens forventes således ikke at kunne være en aktiv medskaber af sit eget narrativ, og oplever sin autonomi i relationen reduceret.

Elevroller og elevidentitet

Den didaktiske socialisationsdiskurs handler i praksis om at tildanne et barn til elev og skabe en elevidentitet eller agerende elevrolle, der er i overensstemmelse med skolens kultur.

Elevrollen kan betragtes som en lineær udvikling, hvor forventninger til elevens kompetencer gradvist stiger i takt med klassetrin og normative forventninger hertil. Alder bliver på den måde

igen et udtryk for forventningen om at eleven udvikler sig på den forventede måde og forventninger til en særlig adfærd, der gradvis bliver mere "moden" – både socialt og fagligt, men også i forhold til at indordne sig skolens kultur. I takt med øgede krav både øges og indskrænkes elevens handlemuligheder i relation til normalitetsbegrebet. På den ene side forventes en øget bevidsthed om og accept af skolekulturen og læreren som autoriteter, der "ved bedst", på den anden side forventes en større grad af konstruktiv selvforvaltning inde for det normale og accepterede felt af handlemuligheder.

Når en elev ikke opfylder en eller flere forventninger falder han udenfor normen. Dette kan have ekskluderende konsekvenser i form af restriktioner, som søger at støtte eleven, hvis kompetencer ikke strækker til den forventede grad af autonomi. Disse restriktioner vil ofte ske ud fra et fagligt hensyn, men kan af eleven opleves som en indskrænkning af hans sociale handlemuligheder, hvis han ikke behandles som de andre elever i klassen og pga. restriktionen ikke har lige deltagelsesmuligheder i det sociale fællesskab. Eleven bliver derfor "mindre" og kommer i risiko for at blive marginaliseret i et børnefællesskab, som vægter det at være "stor" højt.

Sproglig magtudøvelse

Man kan ikke ikke-kommunikere. I en situation, hvor flere personer er involveret, virker al adfærd som kommunikation (Riber 2005:112). Nonverbal og verbal kommunikation indebærer en positionering afhængigt af kommunikationens kontekst., som skaber *enten en komplementær relation, hvor positioneringen er hierarkisk, eller en symmetrisk relation, hvor en ikke-hierarkisk relation gør sig gældende.* (Riber 2005:113) Disse relationer indebærer en risiko for manglende anerkendelse af selve kommunikationen.

Normer og idealer indebærer en risiko for en bevidst afvisning af kommunikationen, ofte som en reaktion på en afvigende adfærd, der ikke ønskes hverken accepteret eller anerkendt, fordi den truer disse normer. Handlingen erkendes, præmissen gør ikke. *Man bliver erkendt, men ikke anerkendt* (Riber 2005:114). Heri kommunikeres i en nonverbal form, der ofte fører til yderligere afvigende adfærd i desperationen over ikke at eksistere, ikke at blive kommunikeret med. Relationen mellem lærer og elev er i undervisningssituationen udpræget komplementær, idet læreren udgør en autoritet. Samtidig opleves kommunikationen af andre aktører i klasseværelset, hvilket indebærer at en mangel på anerkendelse af en elev samtidig positionerer eleven i forhold til andre elever - en kommunikativ medlæring.

Stigmatisering og marginalisering

Marginalisering er en proces, det betyder at *gøre overflødig; sætte uden for indflydelse, især socialt eller politisk* (ordnet.dk) eller som *processer, der bidrager til at nogen udstødes til udkanten af en gruppe eller udenfor en gruppe/sammenhæng* (leksikon.org)

Når en elev ekskluderes, enten i eller udenfor folkeskolen, sker en marginalisering, hvori elevens handlerum og deltagelsesfelter flyttes udenfor normale og fulde sammenhænge. Eleven udelukkes fra *muligheden for ved interaktion med kulturen at tilegne sig fællesskabets modeller for adfærd*. (Riber 2005:85). Eleven oplever sig således løsrevet fra kollektivet og bevæger sig et sted i udkanten af både faglige og sociale skolekulturer .

Stigmatisering er *en social proces, hvorigennem nogle menneskers normale sociale identitet ødelægges som følge af omgivelsernes reaktion, kategorisering og fordømmelse*. (Jacobsen og Kristiansen 2009:20) *De mennesker, som stigmatiseres, ekskluderes fra en række af de udfoldelsesmuligheder og den almindelige respekt, som tilkommer normale mennesker i samfundet* (Jacobsen & Kristiansen 2009:22)

Marginalisering og stigmatisering hænger i praksis tæt sammen og kan betragtes som rekursiv sammenhæng: den marginaliserede er i risiko for at blive stigmatiseret; den stigmatiserede er i risiko for at blive marginaliseret. Særlige behov kan stigmatisere en elev, som derfor søger at *passere* (Goffmann 2009), altså nedtoner stigmaets konkrete udtryk og søger at blive oplevet som "normal".

Begge processer indebærer bedømmelser, som kan udtrykke normative forventninger til eleven. Baseres disse forventninger ikke på en reel iagttagelse af eleven og de kontekster han indgår i, kan selve eksklusionsprocessen blive et udtryk for en unuanceret og ureflekteret opfattelse af den ekskluderede elev, som reduceres til et objekt med begrænsede handlemuligheder. Stigmatisering er derfor også en proces, hvori det forventes at et individ er og agerer på en særlig måde, når et skolesystem betragter en elev og effektuerer handlemåder tilpasset en opfattelse af eleven. Der skelnes derfor mellem *tilsyneladende social identitet*, som den identitet der betragtes udefra og den *faktiske sociale identitet*, som forholder sig til den kategori individet faktisk tilhører. (Goffman 2009:44)

Stigmatisering handler i stil med inklusion og eksklusion om oplevelse. Individet kan, uden at være udsat for *de udøvede stigma*, opleve sig stigmatiseret – *det følte stigma* (Goffman 2009) – og derved være stigmatiseret. Stigmatisering er derfor både noget påført og selvpåført og de to kan forholde sig rekursivt til hinanden.

Den skjulte læreplan

Den skjulte læreplan er den medlæring, som ikke er en del af de eksplicite mål i folkeskolen. Den sker som logisk følge af samspil, implicite regler og den implicite skolekultur, der omgiver en elev. Den skjulte læreplan er *ikke-intenderet, ikke-artikuleret, ikke-sprogliggjort og ikke programsat* (Christiansen 2012:129). Den forholder sig til de handlinger, som både skolens agenter og elever udøver i en kontekst med forskellige aktørers forskellige habitus.

Habitus kan forstås som *et system af varige og transponderbare holdninger, der på én gang integrerer individets samlede sum tidligere erfaringer, samtidig med at det i det givne øjeblik fungerer som matrice for individets måde at opfatte, vurdere og handle på*. (Christiansen 2012:133 - op. Citat Bourdieu & Wacant 1996:30)

Den skjulte læreplan har sit virke i spændingsfeltet mellem skolens intention og barnets egen intentioner i skolekulturens habitus, hvori en elevs habitus søges formet til en elevhabitus. At agere som elev handler i skolen bl.a. om en tilsidesættelse af sig selv, der kommer fællesskabet til gode, selvom individet derved må underkende sine egne ønsker. At vente på sin tur, anerkende lærerens autoritet og at acceptere andre individers intentioner og handlinger hører herunder. Skolen sætter derved en ramme, hvori elevens habitus kan udøves og udvikles. Habitus er således også et udtryk for, hvor meget skolen vil og kan anerkende elevens habitus, alt efter hvor godt de to habitusformer stemmer overens. Tilpasningsdygtighed handler derved også om en hierarkisk rummelighed; hvor godt elevens habitus kan indpasses i skolens. Skolen har en ekskluderende funktion; en definitionsmagt der afgør hvilke former for habitus der anerkendes i skolen. Elevens habitus er derfor også et udtryk for, hvor "fremmed" skolens kultur, faglige curriculum og sociale struktur virker på eleven. Man kan dermed tale om skolen som en såkaldt *veldoseret fremmedhed* (Ziehe 2004), når habituelle forskelle ikke begrænser udviklingen af begge parter habitus. Omvendt kan skolen også præsentere en "overdoseret fremmedhed", når forskellene cementerer en ekskluderende habituel uforenelighed. Da den skjulte læreplan ikke indeholder eksplicite mål, er den i høj grad et udtryk for den venlige magtudøvelses praksis, hvori magten ofte først bliver synlig, når den opponeres imod eller fraviges. En inkluderende skole må anerkende og gennem venlig magtudøvelse konstituere, at der er mange måder at være elev på og at alle habitusser er valide i skolesammenhænge.

Identitetsdannelse

En systemisk og narrativ pædagogik forholder sig til socialkonstruktionismen ved et hermeneutisk arenaperspektiv; Systemer forstået som de mange områder relationer og handlinger knytter sig til, og hvori sproghandlingers forskellige domæner udgør meningskabende dele og helheder. "Den systemiske teori er derved optaget af hvordan de enkelte deltagere i et system er medvirkende til at skabe hele systemets levevis, og omvendt, hvordan hele systemet påvirker den enkeltes mulighed" (Riber 2005:8). Der gøres op med en lineær problemopfattelse, hvori årsag-virkning er i fokus. Der fokuseres i stedet på rekursive sløjfer i de sociale relationer, hvilket beskriver et forhold, hvor enhver handling i systemet medfører og er affødt af en anden; rekursive *eller cirkulære forklaringsmodeller* (Riber 2005). En elev kan i et rekursivt perspektiv ikke adskilles fra den kontekst han oplever eller opleves i, hvilket skaber handlemuligheder i et problematisk system, da der både kan arbejdes med individet, med relationerne imellem individerne og systemets eventuelle subsystemer.

Identitet og identitetsdannelse kan tolkes som livsfortællingen og det andre fortæller om en. En positiv identitetsdannelses bygges op om historier om *rigtige valg, de rigtige beslutninger og den rigtige adfærd, hvor der er en subjektiv oplevelse af at blive anerkendt for sine individuelle valg*. (Madsen 2005:85) I skolen betyder dette at eleven opbygger en positiv elevidentitet og anerkendes, når han agerer *rigtigt* inde for skolens rammer. En negativ identitetsdannelse

opbygges derimod om *forkerte valg og beslutninger og den forkerte adfærd i de forkerte sociale situationer, (...) selvom de alle har været et udtryk for forsøg på at øge selvvurderingen.* (ibid)

Riber fremhæver her *præmisser* som essentielle for forståelsen af relationer og individers handlemåder. Præmisser betegnes som grundlag for fortolkninger, skabt af generelle idéer der, ved gentagen brug, bliver præmisser, som andre idéer er afhængige af. (Riber 2005) De læres i samspil, i systemerne, og bliver derved en forklarings- og tolkningsramme for den generelle deltagelse i systemer, da individet altid handler loyalt i forhold til sine præmisser – en deontisk logik, hvori ”enhver til enhver tid gør sit bedste ud fra egne præmisser” (Riber 2005:50). Præmissen medfører *en logisk konnotation* (Riber 2005:70), en handling for individet der er logisk i forhold til præmissen.

Michael White forholder sig ligeledes til et dobbeltperspektiv i de fortællinger, som er identitetsdannende:

Handlingslandskabet er sammenkædet i sekvenser over tid og under til specifikke plot. Dette giver os en rudimentær struktur for fortællingerne (White 2006:43). Et plot forstås her som et tema, eller førnævnte præmis, som erfaringer og fortællinger indordnes under. *Bevidstheds eller meningslandskabet at gøre med de fortolkninger, der fremkommer via refleksion over begivenheder, der udfolder sig i handlingslandskabet.* (Ibid); *en rekursiv proces.*

Da dannelsen af narrativer bl.a. sker i sproghandlinger og de sociale relationers kontekst, kan præmisserne danne baggrund for en sproglig identitetsdannelse, der især sker gennem kommunikationen, hvori en social relation eller et samspil har et konkret verbalt udtryk. *Kommunikation ved hjælp af sprog foregår på to niveauer:*

1. Aflevering af data → 2. Tolkning (ud fra præmis) → Mulig identitetsdannelse (Riber 2005:60)

Ligeledes har sproget og sproghandlinger en repræsentativ side – *Sproget repræsenterer det, det benævner, vi navngiver med sproget. I det øjeblik, vi navngiver en ting eller et fænomen, eksisterer det i en social sammenhæng* (Riber 2005:62). Et individ der benævnes på en særlig vis medfører en tolkning, hvor både præmis og fænomen tolkes og forstås ud fra sit navn. Individet findes og skabes derved i relationen – et eksempel på at identitet både er en selvoplevelse og en oplevelse hos andre.

Riber refererer til Humberto Maturana og forholder sig til præmissen som et autopoietisk system; *et lukket psykisk system, der udvikler sig efter sin egen logik* (Riber 2005:53). Enhver handler således strukturdetermineret og enhver selvfortælling indeholder derfor en begrænsning af individets identitet og narrative handlemuligheder; *Den skal betyde at, at det er selvfortællingen, der afgør, hvilke aspekter af vores levede erfaring der kommer til udtryk, og det skal antyde, at det er selvfortællingen, der former udtrykkene for vores levede erfaring* (White 2006:27).

Identitet forholder sig derved til de dominerende fortællinger og plots, der i et individs selvfortælling udelukker andre fortællinger. Plots findes i to former: *dem der er et udtryk for succes og dem, der er et udtryk for fiasko* (Riber 2005:91) Gennem en udforskning af fortidens historier kan et fiaskofyldt plot genkonstrueres som et succesfuldt og derved skabe *flere og rigere fortællinger om den foretrukne identitet* (White 2006:21) eller *helbredende historier* (Riber 2005:95). White forholder sig til den identitetsudvikling, der består i at etablere nye fortællinger, som *udgør en alternativ ramme for tilskrivning af mening til livserfaringer, der ellers ville blive negligeret* (White 2006:45); identitetsfortællingen udvides og bliver multihistoriel frem for unihistoriel. White fremhæver samtidig at en tingsliggørelse af et problem i narrativet, en eksternalisering, muliggør en udvikling, hvori identitet og problem i narrativer opleves adskilt. Samtidig forudsætter udviklingen af en alternativ eller supplerende identitetsfortælling en uoverensstemmelse: *Der kan kun eksistere problemer i et narrativ, hvis der implicit i dette narrativ er et ønske om en anden tilstand (...)*(White 206:21). Dette ønske opstår i praksis ofte i spændingsfelter mellem elevens identitet og det narrativ, som den omkringliggende skole betegner som elevidentitet.

Analyse af empiri

Interviewsene er foretaget på elevens skole i et tilstødende rum, for at skabe et trygt rum, som ikke blev påvirket og forstyrret som interviewkontekst. Min hensigt var at få interviewet til at fungere som en tryk og interessant hverdagssamtale. Jeg lærte derfor spørgsmålene udenad, for at undgå kunstige og relationsforstyrrende afbrydelser i samtalen. Interviewsene er optaget på diktafon og jeg undlod bevidst at tage noter. Dette for at undgå elevens eventuelle associationer med stigmatiserende journalvirksomhed og for at konnotere en ligeværdighed, hvori eleven føler en autonomi i samtalen og ikke leder efter mesterfortolkningsvar.

Empiriindsamlingen er foretaget ved interviews af seks elever fra to forskellige skoler, henholdsvis en specialklasse fysisk integreret på en folkeskole og et segregeret skoletilbud – beliggende i samme by.

Da elevernes opfattelse er central, har jeg valgt at fokusere på elever, der allerede *har* oplevet helt konkrete eksklusionsprocesser, som de kan fortælle om. Dette sker ud fra antagelsen at fortolkningen af en, i folkeskolen, inkluderet elev med særlige behov vil omfatte empiriske undersøgelser i et omfang, der ikke kan rummes i denne opgave.

Herunder følger en kort karakteristik af begge skoler. (For en mere fyldestgørende karakteristik – se bilag 2)

Skole A:

Specialklassen er fysisk beliggende på en almindelig folkeskole i en tilstødende bygning. Klassen tilstræber en tæt kontakt og interaktion med den omgivende almindelige skole, men ikke en

egentlig tilbagevenden hertil. Eleverne henvises til specialklassen på baggrund af indlæringsvanskeligheder af varierende grad. De fleste elever har gået på andre skoler i nærområdet og er af disse visiteret til specialklassen, enkelte er tilflyttere og startet direkte i specialklassen på baggrund af andre specialtilbuds vurderinger. Majoriteten er først skiftet til skolens specialklasser i 7. klasse eller senere.

De interviewede elever fra skole A går alle i samme klasse, som er slået sammen af 8.-10.klasse – pt bestående af ti elever, ca. lige mange piger og drenge.

Skole B:

Skole b er et segregeret skoletilbud med pt. 40 elever. Skolen tilbyder undervisning og helhedsorienterede udviklingsforløb for elever og deres familier, med henblik på at eleverne kan vende tilbage til det normale undervisningsmiljø i kommunen og det tilstræbes, at eleverne bevarer tilhørsforholdet til deres nærmiljø. Skolen modtager elever, der grundet følelsesmæssige og sociale vanskeligheder er forhindret i at følge en normal skolegang i folkeskolen.

Skolen profilerer sig ved at støtte inklusionstanken, men fremhæver at inklusion sommetider forudsætter en segregation, hvor eleverne kan arbejde med nederlagsfølelser i forhold til skolearbejde, kammerater og voksne på skolen – udenfor skolen. Fællesskab med ligesindede og fred til at arbejde med vanskelighederne, der forhindrer deltagelsen i et normalt undervisningsmiljø fremhæves som essentielt i skolens målsætning.

De interviewede elever går alle i samme basisgruppe, som alene består af drenge. Basisgruppen karakteriseres af en lærer som "typisk" i skolens målgruppe; elever der ofte er udadreagerende og reagerer kraftigt eller negativt på skolens krav. Elevernes vanskeligheder har det til fælles, at de kun i få tilfælde skyldes egentlige diagnoser eller indlæringsvanskeligheder, men nærmere negative skoleerfaringer og sociale vanskeligheder.

De to skoler er interessante i forhold til hinanden, da flere elever fra Skole B har gået i Skoles A's specialklasse. Disse elever har derved gennemgået en dobbelt eksklusionsproces; først fra almindelig skole og senere til et ekskluderende tilbud inde for skolens fysiske rammer, dernæst en komplet fysisk eksklusion fra folkeskolen til en egentlig specialskole.

Eksklusion – Årsagsopfattelser

Når elever beretter om selve årsagen til at de blev ekskluderet, tegner sig der et narrativt mønster, der indledende forholder sig til tre overordnede plots:

1. Sociale vanskeligheder - *Det er fordi jeg er blevet mobbet (A, Skole B)*
2. Faglige vanskeligheder - *Det var fordi at jeg ikke rigtigt kunne følge med. Pga. det var meget svært at læse og skrive og sådan noget der. (M, Skole A)*

3. *Jeg var uønsket - Jeg havde nogle problemer med mit temperament (O, Skole B) Fordi jeg er blevet smidt ud af skolerne. Og så har det ikke være det rigtige og ... Altså, den første skole var fordi vi lavede indbrud i en garage i skoletiden. Så kom politiet og sådan noget og så kunne de ikke have at vi gik på skolen mere (J, Skole B)*

Med en enkelt undtagelse rummer samtlige elevers narrativer en kombination af de to første plots, men lader til at have et primærfokus som præmis i fortolkningen af eksklusionen, som indikeres i det umiddelbare svar.

En enkelt elev oplever sig smidt ud og i hans narrativ optræder de andre plots ikke. En anden elevs eksklusionshistorie omfatter alle tre plots:

(...) grunden til at jeg også skiftede skole, det var fordi min far var blevet rocker.(O, Skole B)

Han vender i sin fortælling gentagne gange tilbage til denne forklaring. Han beretter bl.a. om at samme faktor var årsag til hans søsters skoleskift; en historie hvori han oplever en lærers opfattelse af hans familiemæssige habitus – dog uden at kunne forklare hvorfor.

At blive mobbet og ikke at lære noget forholder sig til et individhensyn ud fra antagelsen, at eksklusion til et andet sted vil gavne eleven, som vil have nemmere ved at udvikle konstruktiv elevidentitet udenfor folkeskolens rammer, hvori eleven kan udvikle sig fagligt og socialt i en mere homogen gruppe. Implicit i samme antagelse eksisterer illusionen om at elever udvikler sig bedre i en homogen elevgruppe, hvilket både gælder den ekskluderede elev og de elever, som eleven ved eksklusionen adskilles fra.

Selvom eksklusionen tilsyneladende sker ud fra hensynet til individet kan det ikke undgås at eleven oplever sig som problembærer, da narrativet netop dannes ud fra en præmis om at problemet er iboende eleven, da problemet ekskluderes og bæres med til specialtilbuddet, under en forventning om at det kan korrigeres der.

At blive smidt ud konnoterer i langt højere grad en negativ elevidentitet, da eleven ikke ekskluderes for sin egen skyld, men derimod fordi hans adfærd vurderes som uforenelig med den sociale skolehabitus. Fællesskabets bedste er derved argumentet for eksklusionen, det fællesskab som eleven ikke længere må være en del af. De faglige vanskeligheder træder her i baggrunden i både elevens eget narrativ og i de narrativer lærere danner om eleven, som i høj grad opfattes som en problembærer. I dette plot grundlægges et spændingsfelt mellem individ og fællesskab, som i elevens præmisdannelse kan medføre en ulyst til at indgå i skolesystemet; den kontekst som eleven ikke opfattes som god for og i.

Alle elever fortæller historien om ikke at kunne læse, skrive og regne, som i deres narrativer forholder sig til skolen og tolkes som det *man* lærer og *skal* kunne i skolen. En enkelt elev beskriver hvordan tests både viste et niveau lavere end hans klassetrin og samtidig udtrykte en decideret tilbagegang, da han tog testen på et senere tidspunkt.

Jeg tog national test... omkring for fire år siden. Der havde jeg mit matematikgennemsnit på en syvende klasse. Næste gang jeg skulle have nationaltest gik den ned på 3. (N, Skole B)

Narrativerne kredser i høj grad om det at være bevidst om at man ikke kan noget forventeligt. Flere fortæller om oplevelser, hvori de sammenligner sig med andre. Elevernes narrativer omfatter således også en marginaliseret elevidentitet, som er bevidst om en manglende evne til at følge normalfordelingskurven. Fortællingerne handler derfor også samtidig om et unihistorielt perspektiv, hvori den progression der, trods alt, må have været, bliver underkendt af et dominerende narrativ baseret på for høje krav og sammenligninger med andre.

Jeg kunne aldrig forstå det læreren sagde, så timerne var ikke så gode. (K, Skole A)

At læse er en forudsætning for at kunne være en elev, da læsning gør eleven i stand til at lære på egen hånd. Kan man ikke læse, kan man ikke læse opgaver og tekster, hvilket betyder at autonomien indskrænkes. Der berettes på denne baggrund også om en stigmatiserende proces, hvori det ikke at kunne læse og skrive, er et stigma, som eleven bærer med sig i alle sine kontekster. En elev fremhæver en kobling mellem det at kunne læse og evnen til at udøve en hobby:

Jeg kan jo ikke stå på løbehjul, hvis jeg ikke kan læse. Inde i cph er der nogle regler og dem kan jeg ikke læse. Så ville jeg ikke kunne være der, uden reglerne. (O, Skole A)

Det stigma, der handler om ikke at kunne læse, breder sig derved til flere kontekster og bliver betydende for elevens identitet på flere planer.

Faglige rammer

Typiske narrativer rummer "hjælp" som nøgleord anskuet fra to perspektiver: den hjælp der *ikke* blev givet i folkeskolen og den hjælp der *blev* givet i specialskolen – de læringskontekster elevernes elevidentitet dannes i. Flere elevers historier om folkeskolen er primært baseret på det at vente på hjælp, at der aldrig var tid nok til den nødvendige hjælp og at de derfor ikke lærte noget.

Jo, altså selvfølgelig hjalp de, hvis man havde brug for hjælp, men det var altså ikke sådan... At det var godt. Der var ikke så meget tid. (M, Skole A)

Ja, for ellers skal man jo vente hele tiden, hvis man ikke bare selv kan det hele på én gang. For så sad jeg bare der. Og så skete der ingenting! (O, Skole B)

Eleverne fortæller dermed historien om bevidstheden om den autonomi, som kræves af den ideale elevidentitet; en elev der opnår faglig progression på egen hånd og ikke kræver lærerens konstante forvaltning og hjælp; en elevidentitet deres narrativ ikke rummer. Ligeledes fortæller flere elever om bevidstheden om at konteksten har en betydning for at lære:

Altså, jeg lærte heller ikke noget i den anden klasse, fordi der gik 28 og der går syv her. (O, Skole B)

Hvis du har mere børn i klassen, så er der mere larm og det hele. Hvis du har lidt, så er det ikke meget larm. (A, Skole B)

At næsten alle elever fremhæver hjælp som vigtigt i deres skolefortælling, peger samtidig på deres bevidsthed om at de har brug *mere* hjælp end der tilbydes i en traditionel skolekontekst, og at kravet om behovsudskydelse ikke kan mødes. Fortællingen om dette større behov indgår derfor også i deres fortælling om deres egen elevidentitet, som adskiller sig fra de mere autonomt lærende elevidentiteter de har gjort sig erfaringer med i folkeskolen. Graden af behov for hjælp er derfor betydende for, hvor legitim deres elevrolle er i en kontekstafhængig fortælling. En elev der har brug for meget hjælp for at opleve faglig progression, oplever i praksis et øget afhængighedsforhold til læreren, som forventes at give den nødvendige hjælp. Dårlige lærerrelationer kan derfor være betydende for fortællingen om oplevelsen af ikke at få nok hjælp.

Nej, de gad ikke at hjælpe mig. (N, Skole B)

De gad ikke... de hjalp, men det var altid os, der skulle gå op til dem. De kom aldrig ned til os. (K, Skole A)

Narrativet omfatter derfor en oplevelse af afvisning, når behovet for hjælp ikke bliver mødt. Disse narrativer betinges bl.a. af de præmisser der dannes i en mere eller mindre god relation til læreren. Dette kan betyde at der opstår et rekursivt afvisningsforhold i narrativet; eleven der afviser den hjælp, der faktisk bliver givet, fordi en præmis kredser om afvisning. Eleven afviser derved den del af elevidentiteten, der handler om at lære af en lærer og dermed den formale og sociale lærer-elevrelationen. En enkelt elev nævner som den eneste ikke ordet hjælp på noget tidspunkt, hvilket måske er et udtryk for dette forhold.

Alle elever fremhæver at der i specialtilbuddet gives mere hjælp og at der er mere tid til hjælpen.

Ja ja, der får vi hjælp hele tiden. (M, Skole A)

De hjælper mig, når jeg beder om hjælp. Så jeg skal ikke sidde og vente altid og kede mig. (O, Skole B)

De oplever derved at det at have brug for hjælp er en legitim og forventet del af det at være elev. Fortællingen om at være en elev, der har brug for hjælp, udelukker derved ikke narrativet om at være en lærende elev, hvilket er essentielt for en egentlig elevidentitet.

Samtidig berettes om en kvalitativ hjælp med udgangspunkt i eleven som individ.

Hvis du er dårlig til noget, så prøver de at hjælpe dig med dine... der hvor basen er. (A, Skole B)

De hjælper med at tage de sværhedsgrad du har. (...) Efter du har trænet dig, så kan du gå lidt højere op. f.eks. på andre skoler skal du være på et bestemt klasseniveau for at lave et bestemt fag. (N, Skole B)

Hvis man går i ottende og man ikke lige kan klare ottende klassens niveau og opgaver, så kan du f.eks. få det på syvende eller et eller andet. (J, Skole B)

De narrativer som eleverne har tilfælles, hvori der fortælles om en elev, der ikke kan lære noget og ikke oplever progression, kan ændre sig drastisk, når eleverne ekskluderes til et andet skoletilbud. Samtlige elever beretter om en faglig progression, som de aldrig oplevede i deres tidligere skoler.

Det sker meget hurtigt! Det er sket på to år ca. Ja, nu skal jeg ikke vente. Jeg kan godt selv nogle gange. (N, Skole B)

Vi kan godt få lavet det, for... når vi gider, så kan vi godt. (O, Skole B)

Elevernes narrativer om læring bliver i den ændrede kontekst multihistorielle og omfattede både historien om eleven, der ikke kunne lære og en ny identitetsfortælling med nyt præmis: at kunne lære, hvis omstændighederne er rigtige. Eleven oplever i denne kontekst at kunne bidrage, at opleve sig fagligt inkluderet, hvilket afkræfter den dominerende fortælling om ikke at kunne lære.

Eleverne kan derved danne præmisser om hjælpen, som noget der er tilgængeligt på det niveau de er på. Narrativet bliver derved knap så problemmættet, fordi progression tager udgangspunkt i hjælp givet der hvor eleven er, ikke fra et udgangspunkt at hjælpen skal bringe eleven derhen, hvor normen befinder sig fagligt.

I specialskolen gives der ikke lektier for hjemme – Al skoleaktivitet foregår i skolen. Lektier laves i skolen og forudsætter derved ikke at eleven beskæftiger sig med skolerelaterede aktiviteter i sin fritid. På spørgsmålet om hvad der er det bedste ved skolen svarer en elev:

At man ikke får lektier for. (J, Skole B)

At der ikke gives lektier for hjemme, betyder at eleven ikke oplever en adskillelse fra en positiv elevidentitet ved ikke at få lavet de lektier, der i folkeskolen er essentielle i struktureringen af faglig progression. Lektierne rummer således ikke et potentielt nederlag, hvis eleven ikke kan lave dem på egen hånd og progressionen i både faglighed og narrativ om at lære kan foregå i skolen:

For jeg er jo ikke særlig god til at lave lektier. Men jeg har jo lært at læse og skrive. (O, Skole B)

Rammer for adfærd

Eleverne fra skole A fremhæver ikke rammer for adfærd i specialklassen som adskilt fra folkeskolen. Ingen af dem fremhæver en anden struktur eller andre rammer for, hvordan man gør

som elev i klassen. Deres opfattelse af accepteret adfærd fortolkes som den adfærd, der accepteres i folkeskolen, som specialklassen strukturerer sig efter.

I skole B fremhæves en mere informel struktur:

Så, hvis der er man ikke kan sidde stille i særlig lang tid, så får man lige lov til at komme ud og lave et eller andet. Hvis man har brug for et eller andet, så kan man også godt gå ud og gøre det midt i timen. Her har vi frikvarter efter hver time, det havde vi ikke der. (J, Skole B)

Dette konnoterer overfor eleverne, at deres særlige behov er accepterede og ikke adskiller sig fra en legitim elevidentitet. Samtidig udvides rammerne, når en elev legitimt kan vælge at forlade undervisningen midlertidigt. Dette anerkender elevens gode valg i forhold til præmissen "at have behov for en selvvalgt pause for at kunne lære", hvilket konnoterer en udvidet handlemulighed i elevens narrative identitet.

Begge skolers elever fortæller om banderi og hvordan deres lærere forhold sig til dette.

Der var den her klasse meget banderi. De bandede rigtig meget til hinanden. (K, Skole A)

Skole A tilkaldte på den baggrund en ekspert udefra, der underviste eleverne i god sproglig omgang og antimobbestrategier, hvilket ifølge K hjalp. Implicit indikeres det, at der ikke sker en opløsning af sproglige rammer, og at specialskolens sprogkultur skal nærme sig folkeskolens. Eleverne har ingen narrativer, der omhandler en informel sprogkultur i forhold til læreren. Anderledes forholder det sig på Skole B.

Siger masser af ord. Man kan sige... hvert fald sige at den her skole stopper ikke med at bande, før der kommer nogle andre ind. Som der ikke bander! Alt muligt... fucking luder, so, sæk, kælling, hvad som helst! De siger det til hvem som helst! (N, Skole B)

Jeg tror de er vant til at blive svinet til. (O, Skole B)

Det er meget normalt. Det er hele tiden. De (lærerne) bliver lidt sure, hvis vi kalder dem ting. Men ikke meget. (J, Skole B)

I specialskolen accepteres en sproglig kultur, hvori elevernes narrativer ikke omhandler de sanktioner, som ville være resultatet af samme sproglige adfærd overfor lærere i folkeskolen. Der er dog eksplicit formulerede regler, der har til hensigt at forhindre en negativ omgangstone mellem elever.

De vil ikke have at man kalder hinanden for øgenavne her. (O, Skole B)

Disse sproglige rammer åbner specialskolen for eleven, hvis verbale udtryk mod lærere ikke betragtes som eksklusionsgrund, eller som betydende for elevidentiteten. Skolens sociale arena nærmer sig måske samtidig elevens sproglige habitus dannet på sociale arenaer udenfor skolen, så elevidentiteten ikke opfattes som i modstrid mod andre sociale arenaers narrativer.

Når rammerne for accepteret adfærd er flydende i en tilpasningsproces, er der risiko for at konteksten konstituerer en forventet adfærd, som påvirker alle heri.

Altså, vi var på vej hjem ovre fra Vestbadet og så var der en, der åbenbart gerne ville sidde forrest i bussen. Det måtte han så ikke lige for en anden, og så tog ham der kvælertag på ham og prøvede at drukne ham. (I: Hvordan var det at se det?) Det er fint nok. Vi er blevet vant til det. (J, Skole B)

At blive *vant til* en kontekst, hvori en sådan adfærd er en opfattet norm, rummer en social medlæring. Konteksten og dens rammer for accepteret adfærd socialiserer og danner modeller hos den enkelte elev, som derfor også danner en social identitet på baggrund af spejlingen i andre elever i konteksten. Man socialiseres i de kulturelle normer hverdagen rummer, hvilket er identitetskonstituerende, når der i narrativerne tales om accept og tilvænnning. En enkelt elev tager afstand til denne accept:

Jeg holder mig væk fra den gruppe ... Det er sådan nogle, jeg ikke ligefrem kan sige at jeg gider at være venner med. (N, Skole B)

Han oplever sig derved marginaliseret i den kultur, der omgiver ham. Dette indebærer en risiko for social eksklusion, som går begge veje. Hans muligheder for deltagelse i sin hverdags sociale kontekst og for at danne narrativer i denne er derfor begrænsede.

Læreren – en narrativ medskaber

Lærere kan i elevernes narrativer ikke adskilles fra hverken skolehistorie eller kontekst. Eksklusions- og magtprocesser identificeres i narrativerne ud fra læreres handlinger, fordi lærerne som socialisationsagenter repræsenterer den socialisation, som eleverne kan se og føle. På samme vis er det lærerne der formulerer grænserne for den venlige og usynlige magtudøvelse. De definerer hermed hvornår implicite magtstrategier har ikke haft den ønskede effekt, hvorved en synlig magtudøvelse træder i kraft i form af eksklusion. Samtidig er det i praksis lærere, der grundlægger de problemmættede fortællinger, der opstår omkring en elev, der ikke passer ind.

Det kan tyde på at der er en sammenhæng mellem årsagen til eksklusionen og elevernes narrativer om lærere. Når vanskelighederne primært er af faglig art er elevens afvigelse fra normen ofte ganske tydelig for eleven selv og samtidig for en lærer, som kan måle afvigelsen i faglige resultater. Lærer og elev er derfor oftest enige om vanskelighedens art og fortolker dens konsekvenser på samme måde. De faglige vanskeligheder eksternaliseres på den måde i begges narrativer om den indbyrdes relation, som derfor kan opleves som positiv, selvom den fælles fortælling om eleven ikke altid omfatter læring.

Omvendt er en elev, der ekskluderes af adfærdsmæssige årsager, i langt højere grad udsat for lærerens fortolkning, som sjældent omfatter elevens egen. Sociale vanskeligheder og adfærd er langt sværere at definere og der kan derfor opstå spændingsfelter mellem lærer og elev, fordi elever oplever fordømmelse af adfærd og fordømmelse af hele deres identitet som synonymmer.

Heri grundlægges et narrativt plot, hvori lærere opfattes som afvisende overfor hele eleven, fordi præmissens logiske konnotation ikke kan accepteres. Dette kan indebære en kommunikativ eksklusion og et narrativ om at være udsat for uforståelig magt.

Der... min lærer... de ville jo ikke snakke om det! (O, Skole B)

Jeg blev altid skældt ud. For bare ingenting. Ja, hele tiden! Jeg ved ikke hvorfor... hele tiden. Men hun vidste ikke hvad hun skulle sige derovre. For hun var der jo ikke og havde ikke set noget! (A, Skole B)

Der var en, der var ond ved mig. Han kom hele tiden med negative ting. (K, Skole A)

Det lader til eleverne har oplevet lærere som sanktionerende og elevens vanskelighed et objekt for korrektion, ikke forståelse. Lærere i specialtilbud optræder i elevernes narrativer på en anden måde. Både M og K har svært ved at definere hvad lærerne konkret gør, men har alligevel en klar oplevelse af at noget har ændret sig.

Det er lærerne ... De er flinke. (K, Skole A)

De tager sig mere... de tager sig mere af en. (M, Skole A)

Måske hænger disse narrativer sammen med en oplevelse af faglig progression, som gennem hjælp og tilpasset undervisning faciliteres af læreren – en progression i narrativet om at være en lærende elev.

Elever fra Skole B beskriver fraværet af skældud og beretter om en lærerrolle, der ikke alene forestår faglig læring, men også en social medlæring, som består i at udvide elevnarrativer med positive fortællinger om lærere.

(...) de snakker med en om tingene. For det nytter jo ikke at få skældud, det gør bare tingene værre. Læreren kan f.eks. spørge om hvorfor... altså, hvorfor man gjorde det. Nogle gange siger de at man skal prøve at forklare det. (J, Skole B)

De tager hånd om... på en. De hjælper bare en. Hvis man er ked af det, så tager de lige en til siden og spørger hvad der er galt og... et eller andet. De hjælper bare en. Hvis man er ked af det, så tager de lige en til siden og spørger hvad der er galt og... et eller andet. (O, Skole B)

Med et udgangspunkt i forståelse frem for fordømmelse dannes der i denne kontekst narrativer om lærere, som søger at støtte en elevs oplevelse af at være en god elev. Undersøgelsen af præmissers betydning og en udvikling af disse er på den måde et fælles projekt mellem lærer og elev, hvorved lærerens magt legitimeres. Relationen til lærere er essentiel i udviklingen af en positiv narrativ elevidentitet, da det er lærere der definerer hvem der kan inkluderes og hvem der ekskluderes.

Narrativer om "Den gode elev"

Alle elevers svar er interessant enslydende, når det kommer til at definere *den gode elev*. Samtlige udtrykker en forståelse, der primært omhandler det at adlyde læreren og lytte efter, som et udtryk for denne idealelev og dennes handlinger.

En god elev kan være en der hører meget efter og gør alt præcis hvad læreren siger. En der gør det læreren synes er ok nok. (N, Skole B)

En der laver sine lektier hver eneste dag. Man skal være stille og lytte efter jo. (M, Skole A)

Man skal høre efter hvad de voksne siger. (K, Skole A)

To elevers svar indeholdt narrative markører, der tyder på at de har oplevet en uoverensstemmelse mellem dem selv og idealeleven.

En der retter sig efter hvad læreren siger. At man ikke skal løbe rundt og sådan noget. Så skal man stoppe med det med det samme. (J, Skole B)

Det kan tyde på at J, som har adhd, definerer noget knap så generelt, men derimod noget, der i hans eget narrativ sættes i forbindelse med idealeleven.

En god elev – det betyder at jeg skal opføre mig pæner. (O, Skole B)

Dette narrativ er måske historien om at han *ikke* har været en god elev og at den gode elev er noget han skal forsøge at blive, ikke noget han *er*.

At lytte efter og gøre som læreren siger, konnoterer den del af elevidentiteten, som villigt underkaster sig lærerens usynlige magt og indgår i skolen som lærevillig under dennes autoritet. I praksis handler den gode elevidentitet om hvor godt eleven efterlever det læreren udtrykker. Narrativerne om den gode elev forholder sig således ikke til hvad eleven *kan*, men hvad eleven *skal*. Det betyder at der opstår spændinger mellem lærerens udtalte krav og narrativet om den positive elevidentitet, hvis eleven simpelthen ikke *kan* efterleve kravet. Det vil f.eks. gøre sig gældende, når et fagligt krav formuleres verbalt, hvis eleven eksempelvis ikke kan læse eller løse en stillet opgave eller krav til social adfærd, som eleven, måske grundet sin habitus og præmisser heri, ikke magter at efterleve. Eleven oplever ikke at kunne gøre som læreren siger og er i sit narrativ derfor ikke en god elev. Dette spændingsfelt mellem at kunne og at ville gøre som læreren siger, er måske en betydende faktor i lærer-elevrelationer og den måde lærere opfatter elever på.

Narrativer om eksklusion - mobning

Med en enkelt undtagelse fortæller samtlige elever at de er blevet mobbet. Karakteristisk for narrativerne er at eleverne fra Skole B har oplevet en mangelfuld eller ikkeeksisterende indsats mod mobningen:

Jamen, så kunne de have hjulpet mig, for alle var jo imod mig! Men når jeg gjorde noget mod dem, så fik jeg helt vildt meget skældud såh... (O, Skole B)

Nej, der var slet ikke nogen (Der hjalp). Alle sammen sagde jo at det var mig! (A, Skole B)

Det lader til at disse elever ikke opfatter lærere som legitime socialisationsagenter, fordi de oplever sig ladt i stikken og oplever at læreren bidrager til en social eksklusionsproces. Det betyder at lærere, som i elevernes optik er autoriteter, forkastes som forbundsfæller i den elevidentitetsdannende proces, fordi eleven oplever læreren som bidragende i mobningens marginaliseringsproces.

Eleverne fra skole A forbinder ikke lærere og mobning på samme måde. En elev beskriver dog en lærers forsøg på at korrigere en adfærd, som de begge opfatter som betydende i mobningen – elevens såkaldt manglende situationsfornemmelse:

Det siger de altid til mig, du skal tænke dig om før du snakker. Lad være med at sige dumme ting midt i en eller anden samtale, en sammenhæng eller sådan noget der. (M, Skole A)

Både lærer og elev betragter altså årsagen til mobningen som noget iboende. M accepterer narrativet om at hun siger *forkerte* ting og fortæller selv denne historie. Hun søges derfor tilpasset andres vurderinger om hende, men konsensus mellem hende og læreren forhindrer spændinger og spolerer ikke deres relation.

K beskriver som den eneste en sammenhæng mellem faglige og sociale problemer:

De sagde at de kunne læse, men jeg kunne ikke læse. (K, Skole A)

Heller ikke her opfattes læreren som havende en rolle i mobningen.

Denne sammenhæng mellem faglige vanskeligheder og mobning er ikke typisk for elevernes selvfortællinger, selvom de begge optræder parallelt i næsten samtlige narrativer.

En mulig forklaring på dette dobbelte narrativ om social og faglig marginalisering kan omhandle den positionering, der sker mere eller mindre implicit i folkeskolen. Positioneres en elev konstant som nederst i en hierarkisk kontekst ved en manglende evne til at møde faglige eller sociale krav, kan det medføre en rekursiv ekskluderende proces. Eleven, der ikke opfattes som ligeværdigt bidragende til det faglige fællesskab, kan opfattes som mindreværdig i de sociale kontekster, som tilrettelægges omkring faglighed i skolen.

Omvendt kan en elev, der er socialt marginaliseret pga. mobning have så stor ulyst til at indgå i skolen som social kontekst, at den faglige udvikling hæmmes. Eleven oplever i begge tilfælde primært en komplementær relation til både elever og læreren. Disse relationer er hierarkiske og rigide og forhindrer narrativer dannet i reciprokke relationer. Har en elev ikke mulighed for frit at opleve sine deltagelsesmuligheder i forskellige positioneringer, reciprokke relationer, kommunikeres en mangel på anerkendelse af eleven som aktør i symmetriske relationer. Dette

gælder især de symmetriske relationer mellem elever, som kan blive til venskaber – en social eksklusionsproces, som måske kan forklare det dobbelte narrativ. Narrativer om elevidentitet omfatter dermed en følelse af mindreværd.

I klasseværelset fortælles om klassen og disse historier er et udtryk for en kollektiv identitet, som elevens egen historie kan være en del af eller løsrevet fra – alt efter om elevens identitet inkluderes og anerkendes i fællesskabet eller ej. Når en elev er ekskluderet rent socialt, fra sine klassekammerater, er muligheden for fortællingsanerkendelser- og genkendelser fra ligeværdige relationer reduceret. De fortællinger, hvori eleven indgår som et "vi" begrænses. En elevs identitetsfortælling indebærer da en risiko for primært at være konstrueret i komplementære relationer, hvis dominerende fortællinger omhandler den intention autoriteten har med eleven som objekt. Elevens identitetshistorie kan dermed blive begrænset af en mangel på de reciproke relationer, som muliggør elevens sociale identitetsafprøvning i selvvalgte sociale felter, som danner baggrund for et multihistorielt narrativ.

Metodekritik

At anskue selvfortællingen og verbalt formulerede narrativer som identitet underkender andre identitetsteorier, som med mere positivistiske tilgange kunne have belyst andre forhold, som kunne tænkes at være betydende for udviklingen af elevidentitet. Jeg har derved ikke forholdt mig til eksplicitte identitetsdannende faktorer, som ikke er formuleret af eleven selv. Fravalget er sket ud fra den antagelse, at det er en elevs egen opfattede identitet og formulerede narrativer, der er essentielle for belysningen af problemfeltet.

Analysen omfatter derfor heller ikke en kvantitativ undersøgelse af eksempelvis socialklassers betydning for udvikling af elevidentitet, selvom den sandsynligvis er betydende. Ligeledes rummer opgaven ikke en decideret analyse af lærerroller og deres udtryk, ud over i det omfang de optræder i informanternes narrativer. Det samme gælder de formale eksklusionsprocesser, som i praksis ikke opleves af eleven.

Kønsfordelingen i gruppen af informanter var ikke ligelig. Skole B's elevgruppe omfatter kun en enkelt pige, som ikke ønskede at deltage i interviewet. Kønsfordelingen i gruppen fra Skole A var begrænset af manglende samtykkeerklæringer fra værger – og det førnævnte fravalgte interview med interviewgruppens eneste mandlige medlem. Det kan tænkes at køn har en betydning i spændingsfeltet mellem identitet og skolehabitus, når det gælder kønsspecifikke forventninger til adfærd og hvor godt denne kan accepteres i skolekontekst. Denne sammenhæng er ikke belyst, selvom det er tankevækkende, at Skole B's elevgruppe næsten alene består af drenge.

Når et mundtligt interview transskriberes og dets indhold overgår til et andet medie, tabes en del verbale nuancer og punktueringer. Jeg har ved transskriberingen fremhævet disse og forsøgt at genskabe samtalen, men erkender at skriften ikke til fulde afspejler interviewets sproghandlinger.

I interviewsituationen måtte jeg i høj grad erkende at relationen mellem mig og informanten var betydende for interviewets kvalitet. Jeg måtte på den baggrund fravælge et enkelt interview, da informantens svar indikerede en tydelig afvisning af både mig og interviewsituationen, der ikke rummede tegn på dialogisk udveksling. Interviewsituationerne rummede samtidig spændingsfelter mellem etik og fronesisperspektiver, der forholdt sig til mit formål med interviewet. Visse spørgsmål fra interviewguiden kunne ikke stilles, da interviewsituationen derved havde fået karakter af et overgreb, hvilket også gjaldt en del af de spørgsmål, den semistrukturerede interviewsamtale fostrede. Informanterne var tydeligt berørte og jeg fravalgte derfor enkelte spørgsmål, der kunne have belyst aspekter af især den negative elevidentitet.

Kondensering af elevernes udsagn medfører en generalisering, som selvsagt reducerer nuancerne i de formulerede narrativer. Jeg mener dog at tendenserne i de narrative formuleringer er så relativt entydige, at de alligevel er valide. Denne kondensering og det relativt begrænsede antal informanter peger derfor på tendentielle sammenhænge, ikke endelige konklusioner.

Konklusion

Eksklusionsprocesser i folkeskolen forholder sig til forestillingen om en elev, der lærer og agerer inde for definerede normer og forestillinger om legitim elevidentitet. Der stilles sociale og faglige krav til eleven, som med implicit magt forsøges dannet til en egentlig elevidentitet, som omhandler evne og vilje til at lære. Samtidig forventes elever villigt at danne sig til at indgå i skolens eksplicite og implicite kultur, som forstås af lærere som socialisationsagenter. Ligeledes forventes eleven at kunne forvalte sig selv med stigende autonomi – både socialt og fagligt. Når en elev afviger markant fra normforestillinger og ikke møder krav på den forventede måde, starter en eksklusionsproces, som både er socialt og fagligt marginaliserende.

Eleverne er bevidste om både eksplicite og implicite krav i folkeskolen, både når det gælder faglige og sociale normer. De er samtidig også bevidste om hvordan de ikke passer til disse normer og danner identitetsfortællinger på denne baggrund. Elevernes narrativer handler om ikke at slå til fagligt og have behov for andet og mere end hvad folkeskolen kan tilbyde. Eleverne sammenligner sig selv med andre og holder deres elevidentitet op mod de krav, som de oplever ikke at opfylde. Narrativer om folkeskolen rummer historie om både faglig og social eksklusion fra lærere og andre elevers side. Herved dannes en unihistoriel narrativ elevidentitet, som opleves som grundlæggende negativ.

Narrativer om den positive elevidentitet dannes, opleves og fortælles først i den tilpassede kontekst, som specialtilbuddet tilbyder. I specialtilbuddet opløses en del af rammerne, som i folkeskolen er rigide og definerende for elevidentiteten. Elevernes fortællinger om folkeskolens manglende evne og ressourcer til at hjælpe dem, udvides i specialtilbuddet med narrativer om at blive mødt med både faglige og sociale strategier, som muliggør en legitimering af deres behov og derved elevidentitet. Eleverne oplever i specialtilbuddet øgede ressourcer, som muliggør en

undervisning, der danner en positiv fortælling om det at være elev; En elev der ikke hele tiden skal vente på den nødvendige hjælp og kan lære sig selv at lære.

Her oplever eleverne den faglige og sociale tilpasning, som muliggør et positivt narrativ om det at være en elev, som er både fagligt og socialt legitim i sin kontekst.

Specialtilbud markerer sig, uanset hvor meget de søges tilnærmet den traditionelle folkeskole, ved at adskille sig fra denne mht. didaktiske metoder, faglige krav og undervisningsmiljø. Når elever bevæger sig mellem skole og specialtilbud, bringer de med sig narrativer og præmisser, hvis plots og temaer er dannet i både den folkeskole de oplevede sig ekskluderet af – og det specialtilbud de blev ekskluderet til.

Der er forskelle mellem kulturen i en specialklasse rettet mod elever med læringsvanskeligheder og for skoler for elever med sociale og følelsesmæssige problemer. Førstnævnte nærmer sig den traditionelle skolehabitus mere end sidstnævnte. I specialklassen er det primært de faglige rammer og målsætninger, der tilpasses elever med særlige behov. I specialskolen lader det til at det samme er tilfældet, men med et ligeligt fokus på ændringer i den sociale kontekst, når det gælder sociale omgangsformer, autoritetslegitimering og en opløsning af de regler, der anses for almene i den traditionelle folkeskole. Flere elever fra Skole b fremhæver, at især sproginteraktioner mellem lærere og elever er anderledes; at der bandes og bruges øgenavne, som ikke har særlige konsekvenser og ikke medfører sanktioner. Den sidstnævnte sprogekultur risikerer måske at danne en kultur, som ikke er normal eller accepteret i samfundets andre læringskontekster, som er baserede på mere formelle sproghandlinger.

Forskelle ses også i hvordan eleverne reagerer på magtudøvelse, både synlig og usynlig, i de to kontekster. I specialklassen accepteres lærerens anvisninger og autoritet - der udøves ikke stor modstand mod usynlig eller synlig magt. Dette kan måske skyldes at elevernes vanskeligheder primært er faglige, hvilket konstituerer en elevidentitet som ikke er i modstrid med lærerens habitus og forventninger. Eleverne opfatter godt nok sig selv som havende vanskeligheder med at lære, men deres vanskeligheder og adfærd adskiller dem ikke nævneværdigt fra den ideale elevidentitet.

I specialskolen har eleverne, ud over de rent faglige vanskeligheder, sociale og emotionelle vanskeligheder, som i langt højere grad adskiller dem fra den legitime elevidentitet. De sociale og emotionelle vanskeligheder er ofte et udtryk for en rekursiv proces, hvor en adfærd ikke accepteres i skolen, hvorved elevernes narrativer og plot kredser om ikke at være accepteret. Deres deontiske logik handler derfor også om en søgen efter accept af den logiske konnotationens udtryk; noget de sjældent har oplevet mødt i folkeskolen. Specialskolen søger derfor at acceptere den adfærd, som ofte var årsag til eksklusionen, for at eleven kan opleve en egentlig elevidentitet, som forudsætter elevens accept af kontekstens rammer.

At blive ekskluderet til et specialtilbud rummer en socialisering og narrative muligheder, hvori faglige og sociale vanskeligheder søges nedtonet i en tilpasset kontekst, der tager udgangspunkt i vanskelighederne.

Meget tyder på at eleverne ikke altid oplever den fysiske eksklusion som negativ. Samtlige elevers narrative beretter om faglige og sociale eksklusionsoplevelser på deres tidligere skoler og eleverne fremhæver, at de har det meget bedre her; at de har venner, oplever faglig progression og at de oplever skolen som bedre – tegn på at de oplever sig inkluderet og har udviklet en positiv identitetshistorie, som også omfatter en god elevidentitet. Det kan virke paradoksalt, at fortællinger om oplevelsen af inklusion og positiv elevidentitet ikke har en værdi, alene fordi narrativet ikke dannes i en traditionel skolesammenhæng.

Perspektivering og handleperspektiver

Den narrative dannelse og socialisation i specialtilbud forholder sig til en kontekst, som kan skabe identitetsfortællinger, der ikke fungerer udenfor denne kontekst. Det gælder f.eks. fortællingen om faglig progression, som måske vil lide knæk i systemer, der ikke lige så villigt tilpasser sig elevens faglige vanskeligheder. Ligeledes de sociale vanskeligheder, som eleverne oplever anerkendt som en del af deres narrative elevidentitet, men hvis logiske konnotationer ikke kan accepteres i andre sociale systemer. En eksklusionsproces grundlægges derfor også i at eleverne ikke socialiseres til den folkeskole der nu er og derfor har svært ved at vende tilbage. Narrativer må derfor kredse om eleven selv som betydende for social og faglig læring – ellers er det svært at konstruere en kontekstuafhængig positiv elevidentitet.

Når elever ekskluderes, enten i eller udenfor folkeskolen, fratages de muligheden for at opleve sig som værdifulde deltagere og bidragydere i de faglige og sociale sammenhænge, som betragtes som normale. Det kan betyde at et multihistorielt narrativ med plots, der er rekonstrueret som succesfulde i specialtilbuddet, er afhængige af den kontekst de er skabt i og at eleven ikke kan overføre disse plots til folkeskolen. Et fortælling med plottet ”jeg lærte ikke noget i folkeskolen, men det gjorde jeg i specialtilbuddet, fordi den tilpassede sig mine behov” medfører måske en præmis, som i sig selv er svær at inkludere og videreudvikle, hvis folkeskolen ikke formår at nærme sig specialtilbuddets kontekst med øgede ressourcer og reflektiv tilpasning.

Spændingsfelter mellem folkeskole og specialtilbud indebærer en risiko for legitimering af eksklusion. Når elever ikke oplever faglig og social inklusion i folkeskolen, som heller ikke danner baggrund for en faglig progression, ekskluderes eleven. I det nye skoletilbud oplever eleven at opfylde tilpassede krav og udvikler en positiv elevidentitet. Der opstår derfor narrativer om elever, som det er etisk legitimt at ekskludere, fordi eksklusionen fører til de ønskede resultater. På den måde bliver folkeskolen selvrefererende, hvilket umuliggør den essentielle åbning og gensidige tilpasning, som inklusionsudfordringen kræver.

Specialtilbud tilpasser sig på en måde, som hidtil ikke har været praktiseret i folkeskolen. Elevernes progression viser at de kan lære i en tilpasset kontekst, som den inkluderende og undervisningsdifferentierende folkeskole burde være. Denne tilpasning udgør grundlaget for den inkluderende skole og udviklingen af mange forskellige elevidentiteter. At inkludere og skabe positive narrativer om elevidentiteter kræver, at læreren ikke opfatter en elev med særlige behov

og vanskeligheder som uforlignelig med en egentlig elevidentitet og erkender at der er mange måder at være elev på. Dette perspektiv skal samtidig formuleres overfor de sociale fællesskaber, som en klasse udgør, for at forhindre at afvigere positioneres negativt i sociale situationer og bliver udsat for mobning. At inkludere betyder derfor også at udøve en praksis rettet mod multihistorielle elevidentiteter og at fremstille folkeskolens narrativ om ideal elevidentitet som en mulighed blandt mange legitime, som ikke udelukker hinanden – hos hverken lærere eller elever.

Folkeskolen skal udvikle ny kultur og praksis i takt med de nye krav, sådan at inklusionspraksis bliver muligt at implementere. Erfaringer fra specialpædagogikken skal inddrages og indgå som en del af det pædagogiske ideal der arbejdes ud fra i folkeskolen. Nærmer de to skoleformer sig ikke hinanden didaktisk og pædagogisk, vil elever med særlige behov ikke kunne danne narrativer, der omfatter en oplevelse af at være anerkendt og inkluderet. Folkeskolen og specialtilbuddene må derfor søge at nærme sig hinanden, så de positive elevidentiteter, der dannes i specialtilbuddet, ikke per definition ikke er valide i folkeskolen.

Litteraturliste:

Alenkær, R. (2012) Skolen som inkluderende organisation. I: Alenkær, R. (red) Den inkluderende skole; en grundbog (s. 183-206) Frederiksberg: Frydenlund

Alenkær, R. (2012) Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I: Alenkær, R. (red) Den inkluderende skole; en grundbog (s. 13-27) Frederiksberg: Frydenlund

Bartholdsson, Å. (2008) *Den venlige magtudøvelse; normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk forlag

Cristiansen, R. B. (2012) Skolens skjulte læreplan. I: Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. (red) Gyldendals pædagogikhåndbog. (s. 127-147) København: Gyldendal

Elsass, P. (2003) *Håndbog i kulturpsykologi*. København: Peter Elsass og Gyldendalske boghandel

Goffman, E. (2009) *Stigma; om afvigerens sociale identitet* (2. udgave) Frederiksberg: Samfundslitteratur

Henriksen, L. B. (2010) *Kvalitet i kvalitativ samfundsvidenskab*. Aalborg: Center for industriel produktion

Holmgaard, A. (2004) *Hvordan blev inklusion til rummelighed? – en analyse af rummelighedsbegrebets oprindelse*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 2, (s.154-161)

Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. De ødelagte identiteters sociologi. I: Goffmann, E. *Stigma; om afvigerens sociale identitet* (s. 7-41) Frederiksberg: Samfundslitteratur

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009) *Interview ; Introduktion til et håndværk* (3. udgave) København: Hans Reitzels forlag

Langager, S, Schmidt, M.S., & Øster, B. (2012) *Inklusionens rummelighed*. Dansk pædagogisk tidsskrift december 2012, (s. 2-6)

Madsen, B. (2005) *Socialpædagogik; Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag

Riber, J. (2005) *Forstået og forstyrret; Om systemisk og narrativ pædagogik*. København: Forfatteren og Hans Reitzels forlag

White, M. (2006) *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels forlag

Ziehe, T. (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Forlaget Politisk Revy

Websider:

Marginalisering – ordnet.dk. Lokaliseret maj 2014 på:

http://ordnet.dk/ddo/ordbog?entry_id=11032453&query=-ficere

Marginalisering – leksikon.org. Lokaliseret maj 2014 på:

<http://www.leksikon.org/art.php?n=5020>

Mols, H. (12. juni 2012) Antorini: Aftale muliggør inklusionsopgaven. Lokaliseret på:

<http://www.folkeskolen.dk/513501/antorini-aftale-muliggoer-inklusionsopgaven>

Ortmann, S. (5. november 2013). *Lærere - Inklusion ødelægger folkeskolen*. Lokaliseret på:

http://www.dr.dk/Nyheder/Ligetil/Dagens_fokus/Indland/2013/11/Laerere_Inklusion_oedel_aegger_folkeskolen.htm

Retsinformation(2014) *Folkeskoleloven*. Lokaliseret på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611&exp=1>

Tolstrup, T. (25. april 2012) Inklusionsloven vedtaget: Specialbegrebet ændres radikalt. Lokaliseret

på: <http://www.folkeskolen.dk/511352/inklusionsloven-vedtaget-specialbegrebet-aendres-radikalt>

UVM(2014)*Folkeskolen i tal*. Lokaliseret på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fakta-om-folkeskolen/Folkeskolen-i-tal>

UVM (1997) Salamancaerklæringen. Lokaliseret på: <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

Bilag

Bilag 1. Interviewguide

Forskning – belyser: (Overlapper hele tiden...)	Løse/åbne spørgsmål til eleven
Selvforståelse/identitetsudvikling <ul style="list-style-type: none"> • Selvhistorier • Narrative elementer • Projektionshistorier 	Hvad laver du udenfor skolen? Hvordan er fritiden anderledes end skolen? Hvordan har du det med de andre i klassen? Hvad gør I i klassen? Hvordan er det med kammeraterne i frikvartererne? I timerne? Hvorfor tror du dine kammerater går her? Hvad er du rigtig god til? Hvad er du ikke så god til? Hvad er en god kammerat?
Narrativer om skoler <ul style="list-style-type: none"> • Fremtidsopfattelse • Skoleopfattelse • Professionel kontakt 	Hvad er det her for en skole? Hvordan er det at gå i skole her? Hvordan er det anderledes end andre skoler? Hvad er det gode/dårlige ved at gå her? Fortæl mig om de voksne der er her. Hvordan er de i forhold til de voksne på andre skoler? Hvordan er de gode/dårlige? Hvorfor? Hvordan hjælper dine lærere dig? Særligt dig? Fortæl om en situation hvor du synes du lærte rigtig meget. Hvorfor? Fortæl om en situation i skolen, der var rigtig svær. Hvorfor? Fortæl mig om hvordan du ser din fremtid. Hvad er "en god elev"?
Eksklusion <ul style="list-style-type: none"> • Indenfor/udenfor • Fagligt og socialt • Marginalisering/stigma 	Har du skiftet skole? Hvorfor skiftede du skole? Hvordan var det anderledes at gå der i forhold til nu? Fortæller du andre at du går på specialskole? Hvad siger du så? Snakker I om hvorfor I går her? Nøgleord: Venner, faglighed.

Bilag 2 – Fuld karakteristik af skoler

Skole A:

Klassen er en del af en specialklasserække med fem klasser i alt, der er fysisk beliggende på en almindelig folkeskole i en tilstødende bygning. Skolen tilstræber en tæt kontakt og interaktion med den omgivende almindelige skole, men ikke en egentlig tilbagevenden hertil. Eleverne henvises til specialklassen på baggrund af indlæringsvanskeligheder af varierende grad. De fleste elever har gået på andre skoler i nærområdet og er af disse visiteret til specialklassen, enkelte er tilflyttere og startet direkte i specialklassen på baggrund af andre specialtilbuds vurderinger. Majoriteten er først skiftet til skolens specialklasser i 7. klasse eller senere.

De interviewede elever fra skole A går alle i samme klasse, som er slået sammen af 8.-10.klasse – pt bestående af ti elever, ca. lige mange piger og drenge.

Klassen karakteriseres af læreren som relativt harmonisk og eleverne som ”søde” og ikke udadreagerende. De beskrives samtidig som elever, der har oplevet mange nederlag og har meget varierende skoleoplevelser. Læreren oplyser at hun oplever en disharmoni mellem evner, kompetencer og entusiasme hos eleverne, hvilket hun mener, er funderet af elevernes manglende forståelse af omfanget af deres indlæringsvanskeligheder. Samtidig mener hun at de anerkender og accepterer at gå i specialklasse, grundet deres registrering af helt konkrete vanskeligheder med at læse, skrive og regne.

Nogle elever har eksamensfri i år og de går kun til eksamen i fag, som af lærerne vurderes som meningsfulde at blive bedømt i. Dette sker ud fra lærerens refleksioner over elevernes meget forskellige kompetencer og forståelsen af at eleverne simpelthen ikke når at blive eksamensparate.

Undervisningen i alle fag forestås primært af klasselæreren. Eleverne undervises i de samme fag som i den omgivende folkeskole; dog er fokus timetalsmæssigt på dansk, matematik og engelsk og enkelte fag nedtones til emneforløb under de tre hovedfag. Eleverne i klassen har samme skema og undervises i samme stof under principper om undervisningsdifferentiering og læringsstile - lig den omgivende skoles.

Skole B:

Skole b er et segregeret skoletilbud med pt. 40 elever. Skolen har to etager – en for de 5-11årige og en for 11-16årige, fordelt på to etager. Skolen tilbyder undervisning og helhedsorienterede udviklingsforløb for elever og deres familier, med henblik på at eleverne kan vende tilbage til det normale undervisningsmiljø i kommunen og det tilstræbes, at eleverne bevarer tilhørsforholdet til deres nærmiljø. Skolen modtager elever, der grundet følelsesmæssige og sociale vanskeligheder er forhindret i at følge en normal skolegang i folkeskolen.

Skolen profilerer sig ved at støtte inklusionstanken, men fremhæver at inklusion sommetider forudsætter en segregation, hvor eleverne kan arbejde med nederlagsfølelser i forhold til skolearbejde, kammerater og voksne på skolen – udenfor skolen. Fællesskab med ligesindede og fred til at arbejde med vanskelighederne, der forhindrer deltagelsen i et normalt undervisningsmiljø fremhæves som essentielt i skolens målsætning.

Eleverne er inddelt i basisgrupper på 6-10 elever, som hver har en fast lærer, pædagog og familiemedarbejder tilknyttet. Undervisning og læringsforberedende aktiviteter foregår i læringsgrupper, som revideres løbende gennem skoleåret, så de til enhver tid afspejler elevens behov. Eleverne har hvert et individuelt ugeskema, som afspejler den enkeltes læringsbehov.

Skolen undervisning er, grundet mangel på faglærere, centreret omkring dansk, engelsk og matematik. Der undervises i andre fag i moduler, der integreres i hverdagen. Ved behov for fagundervisning i fag skolen ikke tilbyder eller har faglokaler til samarbejdes der med kommunens folkeskoler.

De interviewede elever går alle i samme basisgruppe og har flere læringsgrupper til fælles. Basisgruppen består alene af drenge – der går kun en enkelt pige i afdelingen for de ældste elever. Basisgruppen karakteriseres af en lærer som ”typisk” i skolens målgruppe; elever der ofte er udadreagerende og reagerer kraftigt eller negativt på skolens krav. Elevernes vanskeligheder har det til fælles, at de kun i få tilfælde skyldes egentlige diagnoser eller indlæringsvanskeligheder, men nærmere negative skoleerfaringer og sociale vanskeligheder.

Bilag 3 – Vedlagt cd

CD'en indeholder

- Transskriberede interviews i fuld længde
- Struktureret interviewanalysekema