



# Lærerens krydspres

*Udarbejdet af:*

*Gitte Langmach Jacobsen – LE110207*

*Læreruddannelsen Esbjerg 2016*

*Vejledere:*

*Pædagogisk – Hanne Ulrik Neergaard*

*Linjefag – Søren Bøjgaard Andersen*

## Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	5
1.2 Motivation og afgrænsning.....	6
1.3 Problemformulering.....	7
2. Opbygning af bachelorprojekt.....	7
2.1 Videnskabsteori.....	7
2.2 Metodebeskrivelse.....	8
2.3 Metodekritik.....	9
2.4 Læsevejledning.....	10
3. Begrebsafklaring.....	10
3.1 Gråzonebørn.....	10
3.2 Kategoriseringer.....	11
3.3 Autonomi.....	11
3.4 Skolekoder - Basil Bernstein.....	11
4. Konkurrencestaten.....	11
4.1 Konkurrencestaten.....	11
4.2 Folkeskolens formål i konkurrencestaten.....	12
4.3 Menneskesyn i konkurrencestaten.....	12
4.4 Konkurrencestatens skole.....	13
4.5 Pædagogik i konkurrencestaten.....	13
4.6 Delkonklusion.....	13
5. Inklusion.....	14
5.1 Definition på inklusion.....	14
5.1.1 NVIE.....	14
5.1.2 EVA.....	15
5.2 Inklusionsdiskurser.....	16
5.3 Udfordringer og behov for viden.....	16
5.4 Inklusionsloven.....	17
5.5 Hvordan hænger inklusion og konkurrencestat sammen?.....	17
6. Folkeskolereformen.....	18
6.1 Folkeskolereformen, målstyret undervisning og forenklede Fælles mål (FFM).....	18
6.2 Fælles mål.....	19
6.3 Forenklede Fælles mål (FFM).....	19
6.4 For og imod målstyret undervisning.....	19

6.5	Imod målstyret undervisning.....	20
6.6	For målstyret undervisning.....	20
6.7	Refleksion.....	21
7.	Empiri.....	21
7.1	Empiriens anvendelse i opgaven.....	21
7.2	Beskrivelse af empiri.....	21
7.3	Gennemførelse af interviews.....	21
7.4	Interviewmetode.....	22
7.5	Kritik af metoden.....	22
7.6	Generelle konklusioner på interviews.....	23
7.7	Inklusion i praksis.....	23
7.7.1	Delkonklusion.....	25
8.	Magtanalyse.....	25
8.1	Begreber hos Michel Foucault.....	25
8.1.1	Magt.....	25
8.1.2	Diskurs.....	26
8.1.3	Normalisering.....	26
8.2	Hvilke diskurser er gældende i folkeskolen?.....	26
8.2.1	Samfundsmæssig diskurs.....	26
8.2.2	Skolepraksis diskurs.....	27
8.3	Hvordan fungerer magten i folkeskolen?.....	28
8.4	Delkonklusion.....	28
8.5	Kritik af magtanalysen.....	29
9.	Kulturanalyse.....	29
9.1	Model.....	29
9.2	Artefakter.....	30
9.3	Værdier.....	31
9.4	Grundlæggende antagelser (GA).....	32
9.5	Delkonklusion kulturanalyse.....	33
9.6	Kritik i forhold til kulturanalysen.....	33
10.	Lovgivning.....	33
10.1	Implementeringsprocesser.....	33
10.2	Retten til at vide.....	34
10.3	Street-level bureaucrats.....	34

11. Sammenfatning.....	35
11.1 Hvorfor har Inklusionsloven af 2012 det svært?.....	35
11.2 Folkeskolereformens udfordringer.....	36
12. Konklusion.....	37
13 Perspektivering.....	39
14. Bibliografi.....	40

## 1. Indledning.

Alle har en mening om folkeskolen. Alle har været der, alle har enten gode oplevelser eller dårlige oplevelser, og de fleste har nok en del af begge dele. Af samme årsag har de fleste også en mening om, hvad det er folkeskolen skal, men hvad er reelt formålet med folkeskolen? Det oplagte svar er selvfølgelig Folkeskolens formålsparagraf, men den er jo ikke "universel", den er udformet af folkevalgte politikere med forskellige ideologier og forskellige menneske- og samfundssyn. Den diskurs i formålsparagraffen som eksisterer i dag, er bl.a. formet af de idealer der præger vores samfund. Formålsparagraffer ændres og ændres med intentionen om at formålet med folkeskolen bedre harmonerer, med det samfund vi lever i.

Den seneste ændring af folkeskolens formål i 1996 fik i kraft af formuleringen "forberede dem til videre uddannelse" (Undervisningsministeriet, Folkeskoleloven, 2014), et perspektiv hvor arbejdsmarkedet er i fokus, og hvor debatten om skolens formål igen blev sat på dagsordenen, bl.a. med henvisning til K. E. Løgstrup og hans forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole i 1981, hvor han bl.a. udtaler "*arbejdet er rykket ind i centrum af menneskets selvforståelse*" og "*at arbejdet er blevet et dominerende synspunkt for vor tilværelse, det er ikke langt fra, at arbejdet er blevet meningen med tilværelsen*" og endelig "*vist bidrager skolen til den enkeltes uddannelse, direkte og indirekte, men formålet med at holde skole er det ikke*". (Løgstrup, 1981)

Det seneste i debatten om folkeskolens formål, er "Afrapportering af inklusionseftersynet", som ligeledes ligger op til en ændring af formålsparagraffen til at indeholde "*folkeskolen skal tilbyde inkluderende læringsmiljøer, hvor eleverne udvikler sig i samspil med omgivelserne*" (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2016). Et perspektiv som sætter fokus på italesættelsen af inklusion som værende inkluderende læringsmiljøer, og dermed refererer direkte til praksis og under hensyntagen til **alle** elever og deres diversitet. (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2016)

Jeg er derfor interesseret i at undersøge, hvorledes samfundsændringer "trænger" ned gennem folkeskolen. Hvilke andre initiativer eller tiltag bliver gennemført, for at sikre at praksis bliver ændret, og hvorledes påvirker det lærerens praksis. Jeg er interesseret i de sociologiske aspekter, som præger vores folkeskole, relationer mellem lærere og udefrakommende meningsdannere og beslutningstagere, imellem lærere samt relationer mellem lærere og elever.

Det er isæt interessant for mig at undersøge, hvorledes lærerne i forhold til det specialpædagogiske område forholder sig til og agerer på de ændringer og initiativer der implementeres i folkeskolen. bl.a. i form af inklusionsloven og folkeskolereformen.

Det efterlader mig desuden med spørgsmålet: Hvem er det reelt der "afgør", hvilke ændringer i folkeskolen der gennemføres?

### 1.2 Motivation og afgrænsning.

Da jeg oplever, at jeg som kommende lærer kommer ud i en skole verden, der i hvert fald udadtil er præget af "højrøstede" diskussioner om skolens formål og praksis bl.a. fra lærere, politikere, skoleforskere, samfundsforskere mv., så mener jeg, at jeg er forpligtet til at interessere mig for, både de globale, nationale og lokale beslutninger der gennemføres i skolen. Jeg er interesseret i at undersøge, hvorledes forskellige diskurser er med til at præge vores folkeskole, f.eks. gennem love og reformer samt vurdere om manglende ressourcer eller manglende motivation fra lærerne side har indflydelse på implementeringen.

Jeg har valgt at udforske begrebet konkurrencestaten, idet det i øjeblikket er et af de mest benyttede begreber, der anvendes til at beskrive vores samfund og dermed indirekte vores skole. F.eks. udtaler Bjarne Corydon Politikken i 2013 "Jeg tror på konkurrencestaten som den moderne velfærdsstat" (Kestler, 2013). Begrebet anvendes også af forskere med interesse i skolen, men som ikke nødvendigvis er fortalere for den læring, som konkurrencestaten beforder, f.eks. Knud Illeris i hans bog "læring i konkurrencestaten", samt Brian Degn Mortensen i hans bog "Konkurrencestatens pædagogik. Derudover anvendes begrebet i læreruddannelsen, hvor der bl.a. undervises i menneskesyn og læringssyn i konkurrencestaten.

Mit fokusområde i opgaven er at undersøge, hvilket pres lærerne står i inden de træder ind i klasseværelset, og således undersøge hvorledes lærerne oplever og reagerer på udefrakommende tiltag. Jeg har valgt at afgrænse disse tiltag til at omhandle inklusionsloven samt folkeskolereformen. Grunden til valget at disse to tiltag er at jeg mener, det er de tiltag der har haft den største direkte indvirkning på lærerens praksis. Bl.a. anser de fleste af lærerne i EVA's rapport "Udfordringer og behov for viden", at inklusion er det punkt, som er det vigtigste at arbejde med, når folkeskolen skal udvikles. (EVA, 2013)

Disse overvejelser leder mig frem til følgende problemformulering.

### 1.3 Problemformulering.

**Hvorledes kan man som lærer navigere i krydspresset mellem konkurrencestatens syn på læring og den inkluderende lærers rolle i praksis.**

## 2. Opbygning af bachelorprojekt

### 2.1 Videnskabsteori

Mit bachelorprojektet er udarbejdet ud fra et samfundsvidenskabeligt perspektiv. I et samfundsvidenskabeligt perspektiv er det interessant at undersøge de kollektiver, i denne opgave folkeskolen, vi som mennesker agerer i. Det samfundsvidenskabelige perspektiv er ligeledes kendetegnet ved både at benytte sig af åndsvidenskaben, og dennes opfattelse af at verden fortolkes ud fra det enkelte individs erfarede verden mens der samtidig haves et fokus på årsagssammenhænge. (Olesen N. L., 2015)

I forbindelse med mine kvalitative interviews arbejdes der med en åndsvidenskabelig, eksistentiel hermeneutisk tilgang, hvor verden fortolkes ud fra det enkelte individs erfarede verden. Jeg interesser mig for, hvordan de implicerede parter oplever begivenhederne, og at disse begivenheder er præget af vores forforståelse af verden. I den hermeneutiske tilgang belyses og tolkes dele ud fra helheden. De handlinger som bl.a. læreren har, skal ses ud fra den kontekst, de er udsprunget i. (Olesen N. L., 2015)

For at undersøge lærernes praksis er jeg nødt til at se samfundet og skolen ud fra en cirkulær forståelsesramme (Løw, 2011), hvor begivenheder og handlinger er gensidigt forbundet. Ud fra den cirkulære forståelsesramme vil det være muligt "*at undersøge hvordan de eksisterende fastlåste mønstre skabes og vedligeholdes af de involverede aktører*" (Løw, 2011, s. 206).

Jeg er opmærksom på, at der i opgaven er inddraget teori og begreber som udspringer af en positivistisk tilgang til bl.a. viden og læring. Jeg har forsøgt at redegøre for disse tilgange så neutralt og objektivt som muligt, men er klar over, der vil være steder i opgaven, hvor mit eget menneskesyn og egen videnskabsteoretiske tilgang skinner igennem.

Ligeledes vil der være elementer fra socialkonstruktivismen i mit bachelorprojekt. I socialkonstruktivismen er den virkelighed vi lever i, skabt af den kultur, og historiske fortid, som vi er en del af. noget som vi i kraft af vores samfund eller kultur er blevet enige om. (Gyldendal, 2014)

Set i forhold til synet på skolen og på lærerne i skolen, og hvilken funktion skolen og lærerne har i samfundet, finder jeg det relevant at tage højde for det narrative perspektiv. Det narrative perspektiv pointerer, at de fortællinger der fortælles om skolen og om lærerne ud fra de kulturelle normer og forventninger er med til at skabe skolens og lærernes identitet. (Løw, 2011)

Jeg tror, at mennesker har værdi i sig selv, og at alle mennesker har noget at bidrage med.

## 2.2 Metodebeskrivelse.

Jeg har valgt at indlede mit bachelorprojekt med at redegøre for, hvorledes Ove K. Pedersens begreb konkurrencestat er opstået og har vundet indpas i den måde, vi taler om samfundet på. Jeg vil forsøge objektivt at illustrere hvilket menneske- og læringssyn, der ligger i konkurrencestaten, samt hvorledes konkurrencestaten afspejler sig i folkeskolens formål.

I tilknytning til faget specialpædagogik har jeg valgt at fokusere på begrebet inklusion, jeg vil derfor beskrive og anskueliggøre forskellige definitioner på inklusion, samt referere til de forskellige inklusionsdiskurser og deres bevæggrunde for inklusion. Derudover vil jeg holde begrebet inklusion op mod konkurrencestaten og redegøre for, hvilken pædagogik der ifølge Brian Degn Mortensen er gældende i konkurrencestatens skole.

Derefter vil jeg kort redegøre for nogle af tiltagene i folkeskolereformen, og referere til hvorledes forskellige aktører forholder sig til den læring og dannelse, der implicit ligger i folkeskolereformen, og om folkeskolereformen bygger på konkurrencestatens syn på læring.

I min empiri der består af 4 kvalitative interviews med forskellige lærere, har jeg til hensigt at undersøge, hvorledes lærerne bl.a. forholder sig til det delelement i folkeskolereformen der omhandler målstyret undervisning, men holdt op imod de elever der betegnes som "gråzonebørn".



“*Magten kommer nedefra*” skriver Michel Foucault (Foucault, 1994, s. 100) og med udgangspunkt i det, samt med henvisninger til min empiri, vil jeg foretage en magtanalyse af folkeskolen, for bedre at kunne forstå de magtrelationer, der finder sted, og hvorledes disse har indflydelse på samfundets indretning af folkeskolen og lærerens praksis.

I rapporten “Udfordringer og behov for viden”, fokuseres der på, hvilke udfordringer både forskere, ledelse og lærer mfl. mener, der er vigtige at fokusere på i forbindelse med udvikling af folkeskolen. En af konklusioner er bl.a. “*skolen har svært ved at forandre sig, og at det er et kulturelt træk ved skolen, at den i høj grad reproducerer sig selv*” (EVA, 2013). På baggrund af dette har jeg valgt at lave en kulturanalyse af mine 4 kvalitative interviews for at undersøge og belyse den subkulturelle dynamik, (Schein, 1994) der findes inden for folkeskolen, samt forsøge at finde frem til hvilke grundlæggende antagelser (Schein, 1994), der eksisterer i skolekulturen i dag.

I henhold til Edgar H Schein er “*modstand mod læring og forandring et allestedsnærværende fænomen, der tales meget om, men sjældent forstås*” (Schein, 1994, s. 3), så hvad sker der reelt når loven møder skolen?

For at afklare lærerens rolle i forbindelse med implementeringen af politisk bestemte love og reformer vil jeg med udgangspunkt i både min magtanalyse og min kulturanalyse, samt Michael Lipsky’s begreb Street-level bureaucrats diskutere, hvorfor folkeskolereformen og inklusionsloven har svært ved at blive implementeret i praksis og ligeledes anskueliggøre, hvilke udfordringer der ligger i selve implementeringen.

### 2.3 Metodekritik.

Jeg er bevidst om jeg i udformningen af min problemformulering indikerer, at der allerede eksisterer et krydspres i lærerens rolle i forhold til samfundet og den daglige praksis, og jeg dermed også signalerer, at der i samfundet og i skolen kan eksistere forskellige menneskesyn, tolkning af læring mv.

Derudover er jeg opmærksom på, at jeg i anvendelsen af begrebet konkurrencestat ligeledes er med til at legitimere begrebet.

## 2.4 Læsevejledning.

Bachelorprojektet er inddelt i forskellige afsnit. Der kan i alle afsnittene forekomme både begrebsafklaringer, teori og analyse indflettet i hinanden. Ligeledes henviser jeg løbende igennem min opgave til min empiri.

I dele af min kulturanalyse, vil der være sætninger som er taget direkte fra skolernes hjemmesider mv. For ikke at afsløre fra hvilke skoler de involverede lærer i mine interviews kommer fra, er disse kilder ikke nævnt. I stedet står der som kildehenvisning skrevet "kilde skjult af hensyn til anonymitet".

I afsnittet sammenfatning, sammenfattes pointerne fra projektet, og jeg belyser ud fra teori, empiri samt evidensbaseret forskning, hvilke udfordringer der eksisterer i folkeskolen, samt hvorfor bl.a. inklusionsloven har svært ved at blive implementeret. I min konklusion vil jeg forsøge at belyse hvilke handlemuligheder, lærerne reelt har i forhold til krydspreset mellem samfundet og deres praksis.

## 3. Begrebsafklaring.

### 3.1 Gråzonebørn.

Jeg har i min empiri valgt at fokusere på "gråzonebørn", da disse elever karakteriseres ved "børn der har særlige behov, men som institutionerne ikke modtager ekstra ressourcer til" (BUPL, 2010, s. 3).

Mit fokus på disse elever er valgt, fordi jeg mener de er i farezonen for at blive overset, da nogle af disse elever ikke vil kunne leve op til kravet om behov for 9 timers støtte, for tildeling af ekstra ressourcer. (Folketinget, Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler), 2012)

### 3.2 Kategoriseringer.

Ifølge Gyldendal, hænger kategoriseringer sammen med at klassificere og ordne noget. (Gyldendal, 2014). Kategoriseringen kan anvendes til at forstå verden, men såfremt vi ikke er bevidste om vores anvendelse af kategoriseringer, så risikerer anvendelse af begrebet at føre til en stigmatisering forstået som et negativt vurderet træk eller afvigelse (Kristensen & Jacobsen, 2009)

### 3.3 Autonomi

Autonomi refererer til selvstyre eller selvbestemmelse (Gyldendal, 2014). I lærerens praksis handler det om selvbestemmelse i forhold til valg af metoder mv.

### 3.4 Skolekoder - Basil Bernstein

Basil Bernstein opererer med begreberne collection code, samt integrated code. Indeholdt i de to begreber er klassifikation og rammesætning. Klassifikation beskriver de relationer der er mellem forskellige kategorier i en institution, mens rammesætning knytter sig til hvorledes der kommunikeres i en institution.

Institutioner kan være præget af collection code, som karakteriseres ved høj klassifikation, og stærk rammesætning, mens integrated code karakteriseres ved lav klassifikation og svag rammesætning. (Bernstein, 2001)

## 4. Konkurrencestaten.

Konkurrence er i den store danske fra Gyldendal defineret som en kappestrid eller rivaliseren mellem individer eller grupper af individer (Gyldendal, 2014)

Konkurrence omhandler altså det at kappes eller strides med nogle andre om noget, det handler om at være klogere, sundere, stærkere, hurtigere og dygtigere end andre.

### 4.1 Konkurrencestaten

*”Konkurrencestaten er blevet den dominerende betegnelse for den aktuelle måde at styre et land på, hvor det afgørende udgangspunkt tages i en optimering af den nationale konkurrencedygtighed” (Pedersen, 2015:13)*

Konkurrencestaten erstatter ikke velfærdsstaten. Men konkurrencestaten overtager velfærdsstatens opgaver. Konkurrencestatens opgave er at påvirke udbuddet af arbejdskraft og kapital og derved fremme virksomhedernes konkurrenceevne. (Pedersen O. , 2011). Statens opgave bliver at facilitere markedet samt øge produktiviteten i institutionerne. Den enkelte bliver ansvarlig overfor samfundet, og regeringen orienterer sig efter, hvad der er en økonomisk nødvendighed. (Hjort, 2015). Der sker en omlægning af sociale ydelser, og ydelserne bliver tildelt efter borgerens tilknytning til arbejdsmarkedet. Vi skal som borgere bidrage til fællesskabet, men fællesskabet er i modsætning til i velfærdsstaten ikke et medborgerdemokrati men markedet. (Pedersen O. K., 2015).

*"Indenfor konkurrencestaten er de økonomiske forhold overordnet i forhold til andre politikområder"* (Illeris, Læring i konkurrencestaten, 2015). Det vil sige, at økonomien er styrende for vores måde at drive bl.a. uddannelsessystemerne herunder folkeskolen på. Udgangspunktet i konkurrencestaten er derfor, at eleverne skal opnå kompetencer og færdigheder, så de kan facilitere markedet og skolen som institution producere et større udbud af kvalificeret arbejdskraft (Hjort, 2015). Skolen bliver en bidragsyder til samfundets økonomiske konkurrenceevne, og det som skolen skal bidrage med er soldater i nationens konkurrence, og dermed bliver uddannelse en del af beskæftigelsespolitikken i Danmark. (Pedersen O. , 2011).

#### 4.2 Folkeskolens formål i konkurrencestaten.

I forbindelse med ændringen af Folkeskolens formål i 2006 er det blevet specificeret at formålet for folkeskolen er at give elevernes kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse. (Undervisningsministeriet, Folkeskoleloven, 2014). Der ligger heri implicit at skolens formål er at uddanne til arbejde og arbejdsliv (Pedersen O. , 2011). Skolen får en bestemt funktion nemlig at uddanne nogen til noget (Husted, 2006),

#### 4.3 Menneskesyn i konkurrencestaten.

Der ligger ligeledes en ændring af menneskesyn i konkurrencestaten. Hvor menneskesynet tidligere var koblet til demokrati og ligeværd og tanken om at mennesket havde værdi blot ved at være til, er menneskesynet i konkurrencestaten koblet til dannelsen af den opportunistiske personlighed som via tilegnelsen af færdigheder lader sig motivere af økonomiske tilskyndelser. (Pedersen O. , 2011)

#### 4.4 Konkurrencestatens skole.

Visionen for skolen i konkurrencestaten er at skabe nogle kompetente og motiverede medarbejdere, der er til rådighed for virksomhederne, og som kan motivere sig selv til at være selvforsørgende. (Pedersen O. K., 2015). Skolen koordineres via uddannelsespolitik, så den kan fungere bedst muligt for virksomhedernes konkurrenceevne. Derudover skal skolen inkludere så mange som muligt og derigennem bekæmpe at den enkelte afskæres fra arbejdsmarkedet. (Pedersen O. K., 2015).

#### 4.5 Pædagogik i konkurrencestaten.

Ifølge Brian Degn Mortensen skal den pædagogik, der er i konkurrencestaten ses som en "teknologi", som kan fremme de politiske målsætninger, staten har. Derigennem ændres lærerens opgave til alene at skulle udføre det, der dikteres af staten. Undervisningsministeriet (UVM) dikterer hvad der virker, f.eks. målstyret undervisning, bevægelse mv. og når der fra UVM's side lovgives om metoder, så indskrænkes læreren i sine didaktiske valg. (Mortensen, 2015) Nu skal læreren ikke længere gøre sig pædagogiske eller etiske overvejelser om undervisningens form og indhold, da det allerede er blevet defineret, hvad der skal læres og i nogen grad hvordan (Mortensen, 2015). Tidligere skulle læreren formidle en kultur og en dannelse til eleverne, nu skal læreren formidle viden og færdigheder, som kan anvendes i kapløbet og konkurrencen mod andre nationer. Derved risikerer læreren ifølge både Brian Degn Mortensen og Peter Kemp at gøres til en tekniker. (Mortensen, 2015) (Olsen, Folkeskolen, 2006)

#### 4.6 Delkonklusion.

Økonomi er det gældende paradigme i konkurrencestaten, og dermed bliver økonomi også grundlaget for indretning af folkeskolen. Skolerne skal være effektive og undervise i det, som markedet har brug for. Læreren skal sørge for at eleverne får færdigheder og kompetencer og danne den opportunistiske person, som kan motivere sig selv og bidrage til arbejdsmarkedet.

Læreren risikerer at blive en tekniker som alene ved at gennemføre nogle bestemte metoder, producerer det, som konkurrencestaten har brug for, nemlig borgere der via uddannelse kan bidrage til nationens konkurrenceevne.

## 5. Inklusion.

I henhold til Salamancaerklæringen fra 1994 har vi i Danmark forpligtet os til at inkludere alle elever både i samfundet og i landets institutioner. Derudover er samfundet forpligtet på, at alle elever skal have adgang til folkeskolen, og at skolen skal indrettes, så der tages hensyn til elevernes forskelle og imødekommer det enkelte barns behov. (Undervisningsministeriet, Salamancaerklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning, 2008). Derudover har Danmark i 2009 underskrevet FN's Handicapkonvention og dermed forpligtet os til, at de love der findes i Danmark skal leve op til de rettigheder som er nævnt i konventionen. Det betyder bl.a., at der for personer med handicap skal være de samme muligheder og rettigheder som for alle andre mennesker. Vi er altså som lærere og ansatte i staten forpligtet på at følge konventionen og som nævnt i §3 sørge for at inddrage barnets perspektiv i tilrettelæggelsen af både pædagogiske, sociale og andre aktiviteter i skolen. (FN's Handicapkonvention, 2009).

### 5.1 Definition på inklusion.

Jeg har i det følgende valgt at beskrive 2 definitioner på inklusion. Den ene er NVIE's todelte definition, som jeg mener definerer, hvordan vi ideelt set skal betragte inklusion. Det andet er definitionen fra EVA's rapport "Indsatser for inklusion i folkeskolen" fra 2011, da denne ligeledes indeholder en definition men set ud fra praksisfeltets perspektiv. (EVA, 2011)

#### 5.1.1 NVIE.

I 2007 formulerede NVIE en todelte definition på inklusion, som både omhandler et menneskesyn og et samfundsperspektiv, der er inkluderende. Ligeledes indeholder definitionen et mere praksis relateret perspektiv, som omhandler, at læreren skal skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, og at undervisningen skal tilrettelægges med afsæt i den enkelte elevs behov og sikre det enkelte individs mulighed for aktiv deltagelse i fællesskabet.

NVIE's todelte definition fra 2007.

“inklusion er en overordnet politisk vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer og lige adgang til velfærdsamfundets ressourcer“

Samt

“inklusion er et fagligt målperspektiv for velfærdsprofessionerne i bestræbelserne for at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle mennesker har ret til at være aktive deltagere“

(Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2014)

### 5.1.2 EVA

I EVA's rapport "Indsatser for inklusion i folkeskolen" fra 2012 var formålet bl.a. at lave en kortlægning af læreres og skolelederes syn på inklusion (EVA, 2011). I rapporten skitseres at den mest udbredte definition på inklusion er at *"en elev med særlige behov er inkluderet når eleven har udbytte af almenundervisningen og deltager aktivt i det sociale fællesskab i en almenklasse"* og *"et læringsfællesskab er inkluderende når alle elever bidrager aktivt til, har udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af fællesskabets aktiviteter"* (EVA, 2011, s. 7).

Man kan diskutere om fokuset i rapporten på hvordan man inkluderer elever med særlige behov i almenundervisning indeholder forskellige kategoriseringer, som kan risikere at blive stigmatiserende.

I kategoriseringen "almenundervisning", lægges der op til, at der må findes noget, der er alment for eleverne i folkeskolen. Det kan have den konsekvens, at der tales om elever med særlige behov, som elever der skal tilpasse sig en bestemt organisering af undervisningen, og at eleverne betragtes som inkluderet såfremt de kan tilpasse sig "almenundervisningen".

Derudover tales om "elever med særlige behov", som ligeledes kan betragtes som en kategorisering, fordi det lægger op til, at der er nogle elever som generelt har nogle særlige behov. Ifølge Lotte Hedegaard-Sørensen opstår elevers handicap eller udfordringer alene i *"en RELATION mellem et INDIVID med en funktionsnedsættelse og en OMVERDEN, som ikke udviser tilgængelighed"*. (Hedegaard-Sørensen, Inkluderende specialpædagogik, 2014, s. 68). Det er altså omverdenen, som er med til gennem sin organisering, kategorisering mv. at skabe og tydeliggøre vanskeligheder for eleverne i de kontekster, som eleverne placeres i. (Hedegaard-Sørensen, Inkluderende specialpædagogik, 2014)

### 5.2 Inklusionsdiskurser.

Da inklusion kan have mange forskellige betydninger, afhængig af øjnene der ser, og have forskellige aktørers bevæggrunde som baggrund for inklusion, definerer Alan Dyson fire forskellige diskurser, som kan anvendes til at beskrive italesættelsen af inklusion.

- Økonomisk diskurs – her bestemmes inklusion ud fra økonomi, effektivitet og udnyttelser af ressourcer
- Pragmatisk diskurs – her rettes inklusion ind efter at være så effektiv som mulig, indenfor de rammer der eksisterer og i sidste ende sikre alle elever en ordentlig uddannelsen
- Politisk diskurs – her opfattes inklusion som en indsats mod utryghed og splittelse og for "sammenhængskraft"
- Etisk diskurs – her sikres alle børns lige adgang til uddannelse samt indflydelse på deres eget liv.

(Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2014)

Derudover er Mette Molbæk, Christian Quvang, og Lotte Hedegaard Sørensen fortaler for en femte diskurs, som de omtaler som en professionsdiskurs, en diskurs der har til hensigt at sammenkoble inklusion i selve lærerfagligheden og dermed anskue inklusion som et relationelt fænomen og en måde at tænke og handle på i professionen. (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2014)

### 5.3 Udfordringer og behov for viden.

I henhold til EVA's rapport "Udfordringer og behov for viden" fra 2013 er et af de største problemer for folkeskolen at *"der på flere niveauer er tale om et mismatch mellem idealet om en rummelig skole på den ene side og skolens konkrete virkelighed på den anden side"* (EVA, 2013, s. 12). Lærerne i rapporten giver udtryk for, at de ser værdien i, at folkeskolen kan rumme alle børn, og at skolen dermed kan give eleverne de bedste betingelser for læring, men at de samtidig oplever, at de i deres daglige praksis har svært ved at skabe rummelige og inkluderende læringsmiljøer. Lærerne understreger, at de mangler nogle redskaber for at kunne løse inklusionsopgaven. (EVA, 2013).

I rapporten er arbejdet med inklusion, det punkt som flest lærere mener, er det vigtigste at arbejde med, når folkeskolen skal udvikles. I forhold til inklusion er det primært retorikken



omkring det at være normal og ikke-normal, som en del af skolens kultur som anses for at være problematisk. (EVA, 2013)

#### 5.4 Inklusionsloven

I 2012 vedtog Folketinget inklusionsloven. Loven medførte en afgrænsning af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Afgrænsningen betyder, at der kun ydes støtte til elever med behov for støtte i mindst 9 undervisningstimer om ugen. Formålet med loven har været at give kommunerne en større fleksibilitet i forbindelse med støtten til elever med særlige behov (Folketinget, L 103 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, 2012)

Der er tale om en rammelov, der alene sætter nogle generelle retningslinjer. Det efterlader de enkelte kommuner og de enkelte skoler med en opgave, hvor de skal forvalte anvendelsen af de økonomiske ressourcer, som føres tilbage til almenundervisningen i forbindelse med lukning af specialtilbud.

#### 5.5 Hvordan hænger inklusion og konkurrencestat sammen?

På en og samme tid både legaliserer og anvender inklusion og konkurrencestat hinanden. Etisk og med reference til både Salamancaerklæringen og FN's Handicapkonvention, er inklusion et ideal om en verden, hvor alle har lige ret til samfundet og skolen. Dette gør at man politisk kan gennemføre en inklusionslov med henvisning til de etiske principper, der findes i både Salamancaerklæringen og FN's Handicapkonvention, og samtidig have fokus på hvad der er bedst for samfundet, som i konkurrencestatens optik er at producere uddannede borgere til brug for arbejdsmarkedet, med de lavest mulige omkostninger. (Illeris, Inklusion og eksklusion i konkurrencestatens skole, 2014). Men det betyder samtidig at det konkurrencestaten er svært at adskille den politiske inklusionsdiskurs fra den økonomiske inklusionsdiskurs, for i konkurrencestaten er økonomi samfundets paradigme, hvilket også kan ses ved at inklusion nævnes i "Aftalen om kommunernes økonomi" fra 2013, hvor det står skrevet at i 2015, skal 96% været inkluderet i folkeskolen (Regeringen og KL, 2013). Det vil sige at den politiske og den økonomiske inklusionsdiskurs nærmest er uadskillelige. Inklusionsbeslutninger tages ud fra et økonomisk perspektiv, og her vil målet med inklusion være, at flere elever inkluderes i folkeskolen, og at produktiviteten dermed stiger, den

produktivitet som folkeskolen skal "levere" til arbejdsmarkedet i form af flere "soldater" til brug for nationens konkurrenceevne.

Hvor de internationale hensigtserklæringer tilsiger, at specialpædagogiske indsatser må være karakteriseret af inkludering, deltagelse og ligeværd, fokuseres der med en markedsorienteret optik snarere på disse indsatsers effektivitet i forhold til de anvendte ressourcer (Egelund & Tetler, 2009)

Inklusion er derfor "smart" i konkurrencestaten, fordi det både refererer til et menneskerettighedsperspektiv, men ligeledes refererer til et økonomisk perspektiv, hvor samfundet kan spare penge og effektivisere, så Danmark står bedre i konkurrencen med andre nationer.

## 6. Folkeskolereformen.

Den nye folkeskolereform trådte i kraft i august 2014. Den har 3 hovedformål.

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater
- Tilliden til og trivlsen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

(Undervisningsministeriet, Den nye folkeskole, 2014)

Vejen til målene skal bl.a. ske ved at lærerne inddrager motion og bevægelse, undervisningen skal åbnes mod samfundet, at undervisningen varieres med mere praktiske læringsformer og at undervisningen planlægges og gennemføres med udgangspunkt i, hvad de enkelte elever skal lære. Dette gøres bl.a. via en forenkling og præcisering af Fælles mål. Endelig forenkles elevplanerne, så de kan indgå i et fælles informationssystem med datoer til at kunne følge elevernes og skolernes udvikling. (Undervisningsministeriet, Den nye folkeskole, 2014)

### 6.1 Folkeskolereformen, målstyret undervisning og forenklede Fælles mål (FFM)

I dette afsnit vil jeg opridsede nogle af fronterne i debatten om folkeskolereformen. Da reformen som nævnt ovenfor indeholder flere forskellige delelementer, har jeg valgt at afgrænse diskussionen til de forhold, der omhandler målstyret undervisning og dermed også FFM.

## **6.2 Fælles mål.**

I 2012 undersøgte EVA, lærernes brug af Fælles mål i undervisningen. Rapporten konkluderede at lærerne ikke planlægger og tilrettelægger deres undervisning ud fra mål, men derimod ud fra emner og aktiviteter. Grunden er, at lærerne allerede oplever, at eleverne lærer noget i undervisningen. Af samme grund vurderer skolelederne, at brugen af Fælles mål ikke er en forudsætning for kvalitet i undervisningen. (EVA, 2012)

I aftalen mellem regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen fra 2013, står der beskrevet at "Fælles mål præciseres og forenkles med henblik på at sikre læringsmål, som sætter elevernes læringsudbytte i centrum, og som understøtter skolens arbejde med målstyret undervisning." (Regeringen, 2013, s. 9).

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling præciserer på deres hjemmeside at et overordnet princip i folkeskolen, er at læringsmål systematisk anvendes i tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. Der henvises til international forskning, som konkluderer at synlige mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring. (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016). Her ligger der implicit en henvisning til John Hatties begreb om synlig læring eller Visible Learning, som dækker over de faktorer, der påvirker elevernes læringsudbytte. (Qvortrup, 2015)

## **6.3 Forenkede Fælles mål (FFM).**

I rapporten "Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen" gives en kort introduktion til arbejdet med FFM. FFM består af kompetencemål, som er bygget op af færdigheds- og vidensområder. Derudover er der enkelte opmærksomhedspunkter, som skal forstås som grundlæggende for eleverne, for at de kan følge med i skoledagene. Hvis eleven ikke kan indfri disse opmærksomhedspunkter, skal der gøres noget aktivt via skolelederen og andre ressourcepersoner. (Undervisningsministeriet, 2014).

## **6.4 For og imod målstyret undervisning.**

I dette afsnit vil jeg forsøge at positionere fronterne i debatten om målstyret undervisning.

### 6.5 Imod målstyret undervisning.

Ifølge Brian Degn Mortensen, minder målstyret undervisningen mest om dressur. Indholdet i undervisningen bliver negligeret og betragtes alene som middel til arbejdsmarkedets kompetenceproduktion. (Olsen, Folkeskolen, 2015)

Jens Raahauge mener at læringsmålene definerer hvad eleverne har brug for i fremtiden (Raahauge, 2015), det som Alexander Von Oettingen kalder outputstyring (DR P1, 2014) Men man baserer målene på undersøgelser om, hvad der har virket, man skaber altså de mål som ville være tilstrækkelige i går. (Raahauge, 2015). Læring handler hele tiden om, at vi som lærere skal overveje, hvad meningen med vores undervisning er, og dermed fordre en tænkning eller dannelse som er større end summen af de enkelte læringsmål (Raahauge, 2015).

Når folkeskolereformen har så stor fokus på læringsmål, og skolen generelt har fokus på tests og eksamener, så *"forsømmer man fuldstændig den del af læringen, som handler om identitetsdannelse"* (Illeris, Konkurrencestaten som naturlov, 2014, s. 25).

### 6.6 For målstyret undervisning.

Ifølge Andreas Rasch-Christensen er målstyret undervisning en proaktiv undervisning. Undervisningen signaler at man vil et bestemt sted hen med eleverne. Derudover gør læringsmålene undervisningen transparent, og gør det tydeligt for både lærer og elever, hvilke læringsmål undervisningen leder hen imod. (Rasch-Christensen, 2015)

Jens Rasmussen mener at målene, som er fastsat af staten, skal være med til at sikre, at eleverne kommer et bestemt sted hen fagligt. Det handler om videnskab, om hvad der virker, så eleverne opnår det bedst mulige resultat af deres skolegang. (Olsen, Folkeskolen, 2014).

Fra at fokusere på undervisning, fokuseres der nu på læring, og retorikken ændres fra undervisningsmål til læringsmål. Når man tænker i mål, skal læreren i sit planlægningsarbejde først tænke, hvad eleverne skal lære i dette forløb, og så derefter hvilke undervisningsaktiviteter og materialer der skal anvendes. (Vogt, 2015).

Det anbefales, at lærerne anvender en databaseret viden, så de kan træffe de bedste didaktiske og pædagogiske valg for deres elever set i forhold til deres behov og

forudsætninger. Læreren skal indsamle data f.eks. via tests, evaluering mv. om elevernes progression og derudfra fastsætte mål for den videre læring. (Binderup & Kær, 2015)

### 6.7 Refleksion.

Når man styrer efter nogle bestemte mål, er det vigtigt at være opmærksom på at der er nogle ting som man ikke har opmærksomhed på. Det er vigtigt at have for øje, at eleverne også lærer andre ting end det, vi har sat os for at måle. (Hvidberg, 2015). Derudover beskriver Basil Bernstein uddannelsesreformer, som et resultat af kampe der kæmpes for at frembringe og institutionalisere særlige identiteter. (Bernstein, 2001)

## 7. Empiri.

Jeg vil i dette afsnit fremlægge den indsamlede empiri, jeg har valgt at benytte i mit bachelorprojekt. Bilag 1,2,3 og 4 indeholder relevante uddrag i forhold til min opgave.

### 7.1 Empiriens anvendelse i opgaven.

Empirien har dannet grundlag for både min kulturanalyse og min magtanalyse. Senere i mit empiriafsnit vil jeg fremlægge nogle overordnede refleksioner over mine interviews, dette gøres uden henvisninger. For at respektere lærernes anonymitet er interviewene nummeret 1 (bilag 1), 2, (bilag 2), 3 (bilag 3) og 4 (bilag 4)

### 7.2 Beskrivelse af empiri

Min empiri består af interview med 4 forskellige lærere fra 2 forskellige skoler i Esbjerg kommune. Lærerne er enten dansk eller matematiklærere. Lærerne har forskellig alder og anciennitet som lærer. Derudover underviser de på forskellige undervisningstrin.

### 7.3 Gennemførelse af interviews.

Lærerne i mine interviews har inden interviewet fået tilsendt en interviewguide (bilag 5) med praktiske oplysninger om selve interviewet. Til selve interviewene er spørgsmålene fremlagt, ligesom de selv har fået lov til at læse spørgsmålene (bilag 6) inden interviewet startede.

Interviewene er optaget på Ipad, enten på neutral grund eller på lærerens egne skoler. De er foretaget i separate lokaler, hvor det alene har været mig som interviewer og den

interviewede der har været til stede. Efterfølgende er interviewene transskriberet, med de i bilag 7 anførte transskriptionskonventioner. Derudover er interviewene redigeret, så diverse fyldord som øh, øhm, osv. ikke forstyrrer i selve forståelsen af interviewet.

#### 7.4 Interviewmetode.

Da mit interessefelt er placeret ud fra, hvorledes lærerne kan navigere i deres dagligdag, har det været naturligt for mig at anvende et fænomenologisk kvalitativt og semistruktureret interview som baggrund for min undersøgelse.

Med fænomenologisk forstås en tilgang der er kendetegnet ved *"en interesse for at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af subjekterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som"* (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 48). Der er tale om et livsverdeninterview (Kjær, Pedersen, & Kristiansen, 2011), hvor det er interviewpersonernes holdninger og overbevisninger, der er i fokus. Den kvalitative metode er vigtigt i denne opgave, da det er subjekternes opfattelse, der er i fokus i forhold til min problemformulering.

Interviewene er udført semistruktureret og med åbne spørgsmål for at lede mine interviewpersoner frem til nogle bestemte temaer. Formålet med at stille åbne spørgsmål har været at den interviewede selv kan vælge hvad der er vigtigst at svare (Kjær, Pedersen, & Kristiansen, 2011).

#### 7.5 Kritik af metoden.

Da jeg kun har foretaget 4 interviews, er jeg bevidst om at dataerne ikke er repræsentative. Konklusionerne er ikke retningsgivende for alle lærere, dog kan interviewene i sin enkelthed give nogle bud på, hvad andre lærere også tænker.

Derudover er lærerne i interviewene, lærere som jeg tidligere har stiftet bekendtskab med. Dette kan selvfølgelig have indflydelse på deres svar, derimod kan det også skabe en umiddelbar tillid, som gør, at de interviewede er mere oprigtige.

Endvidere vil der i forbindelse med transskriptionen være tale om oversættelse fra talesprog til skriftsprog. Mine interviews er foretaget ansigt til ansigt, hvor forskellige tempo, tonefald og kropsudtryk risikerer at gå tabt i transskriptionen. (Kvale & Brinkmann, 2014).

### 7.6 Generelle konklusioner på interviews.

I forbindelse med udformningen af min empiri har det været interessant for mig at undersøge, hvorledes lærerne arbejdede med FFM i forhold til "gråzonebørn".

Selvom mit fokus i selve interviewene har ligget på "gråzonebørn", er det efterfølgende også blevet tydeligt for mig, at det har været mig som interviewer, der har fastholdt og italesat denne kategori. De enkelte gange hvor lærerne nævner begrebet, er det for at referere til min definition. På trods af at der rent faktisk sidder elever i deres klasser, som ville kunne kategoriseres som "gråzonebørn", så arbejder lærerne generelt med en inkluderende tankegang. De anerkender og italesætter at der findes mange forskellige elever med forskellige behov, og at de i deres daglige praksis forsøger at tilpasse og differentiere deres undervisning derefter.

Den nyuddannede lærer i mine interviews mener dog ikke, at de elever som er kategoriserede som "gråzonebørn" overhovedet skal være i den almene folkeskole.

Det er fælles for alle lærerne at de prioriterer trivsel og anerkendelse højt i forhold til relationerne med deres elever. De er bevidste om og italesætter, at en god relation kan mindske bl.a. konflikter, og at relationen og trivslen er en vigtig del, af det at kunne lære.

Med hensyn arbejdet til med mål, er deres svar forskellige. De arbejder alle sammen med mål, men på forskellig vis. Der er dog en tendens til, at der er en opdeling af faglige og ikke faglige mål.

### 7.7 Inklusion i praksis.

I det følgende afsnit vil jeg med henvisning til min empiri undersøge og analysere, hvorledes de interviewede lærere arbejder inkluderende.

Læreren anvender kategoriseringer til at tale om eleverne. Bl.a. anvendes kategoriseringen AKT-børn. (Adfærd-kontakt og trivsel) Problematikken i denne kategorisering, er at der tales om, at barnet ekskluderes fra klassen. Et AKT-barn er et barn, der varetages af AKT, i modsætning til de andre elever i klassen som varetages af læreren. Samtidig omtales eleverne som børn med en eller anden problemstilling, med fokus på barnet som bærer af problemet. I dette tilfælde er det dog min opfattelse, at kategoriseringen ikke anvendes som stigmatiserende, med derimod alene for at have et sprog eller en måde at tale om praksis. Kategoriseringen anvendes i samtalen til at fokusere på at undervisningen tilrettelægges, så den tilpasses den enkeltes behov. (bilag 1)

Læreren i bilag 2 reflekterer på baggrund af mit fokus på "gråzonebørn", at eleverne kan være et sted, hvor de har det rigtig svært men også lige være ovre i den grå zone. Læreren forsøger af differentiere både i forhold til mål og opgaver, så eleverne oplever at få succes. Dog udtaler læreren at de mål eller fokuspunkter, som der skrives på tavlen, for nogle elever kan være svære at forstå, og i de tilfælde gives der f.eks. individuelle opgaver. Det havde været oplagt her at spørge til, om de opgaver og mål der stilles i stedet, følger den undervisning, der ellers er i klassen, eller det er opgaver og mål, som intet har med klassens undervisning at gøre.

Læreren i bilag 3 beskriver, at der altid har været elever i zoner, som har vaklet imellem at høre til i almen skolen og i specialpædagogisk tilbud, men det som læreren ser som den store udfordring, er de elever som de i "Tour de France ville kalde udenfor kategori". Læreren problematiserer ikke barnet i sig selv, men mere det der sker i sammenspil med de andre elever. Kategoriseringen anvendes fordi disse elever udfordrer lærerens normalitetsbegreb. Der er de elever, der er placeret i "feltet", som er de elever som passer ind i lærerens normalitetsbegreb, og så er der dem "uden for kategori", som ikke passer ind i den klassificering læreren har af normalitet.

Derudover kategoriserer læreren i bilag 3 nogle elever som "krogne" (min oversættelse – elever som hæfter sig fast i læreren), fordi de flytter fokus fra alle eleverne over til en enkelt elev. Dette er et dilemma, jeg tror, de fleste lærere oplever. På den ene side har de fleste lærere et ønske om at forstå det enkelte barns problemer, og på den anden side skal der gennemføres en klasseundervisning og nås et pensum.



### 7.7.1 Delkonklusion.

Overordnet kan man sige at lærerne i mine interviews har en inkluderende tankegang i forhold til praksis, da de forsøger at tilgodese alle elevers behov i gennemførelsen af deres undervisning. Den større mangfoldighed i elevsammensætning, udfordrer dog deres normalitetsbegreb, og risikoen er at såfremt deres normalitetsbegreb ikke tilrettes i forhold til både "gråzonebørn", men især til de elever "uden for kategori", så bliver det en pragmatisk inklusionsdiskurs, lærerne kommer til at efterleve.

For at lærerens normalitetsbegreb kan udvides til ligeledes af omfatte både "gråzonebørn" og elever, "udenfor kategori", der bliver overflyttet fra specialtilbud til almentilbud, så kræver det, som nævnt rapporten "Udfordringer og behov for viden", flere konkrete redskaber, og mere viden om specialområdet, til at håndtere den større grad af mangfoldighed, der findes i elevsammensætningen. (EVA, 2013)

## 8. Magtanalyse

Jeg vil i det kommende afsnit med udgangspunkt i Michel Foucault samt med tilkobling til min empiri foretage en magtanalyse af skolen for at undersøge, hvilke magtrelationer der eksisterer i folkeskolen.

### 8.1 Begreber hos Michel Foucault.

#### 8.1.1 Magt.

*"Magten er allestedsnærværende"* (Foucault, 1994, s. 98). Ifølge Michel Foucault er magt ikke noget der ejes eller besiddes, derimod er magt en del af alle de sociale relationer, som vi indgår i. (Nilsson, 2009). Michel Foucault referer til 2 specifikke former for magt. Suverænitetsmagten, som referer til staten og den disciplinerende magt, som referer til institutionerne herunder skole. (Nilsson, 2009)

*"Hvor der er magt, er der modstand"* (Foucault, 1994, s. 101). Som individ vil det aldrig være muligt helt at kontrollere eller overskue konsekvensen af ens handlinger. I udøvelsen af magt eksisterer der altid en usikkerhedsfaktor. Usikkerhedsfaktoren hentyder til, at de handlinger man udfører kan få utilsigtede konsekvenser. (Nilsson, 2009)

### 8.1.2 Diskurs.

Diskurs er en måde at forholde sig til verden på. (Jørgensen, 2009). Ifølge Michel Foucault bliver vi som menneske, og vores idealer om hvad der betragtes som rigtig og forkert, formet af de samfundsbetingelser som er gældende i vores opvækst, altså hvilke diskurser der præger samfundet. (Jørgensen, 2009)

Det er de enkelte individer, der med viden skaber de diskurser, som bliver til sandhed. (Jørgensen, 2009). Det er altså ikke på forhånd givet, hvilken diskurs der er gældende, diskursen bliver grundlagt via de udtalelser, vi som individer fører i samtaler med andre.

### 8.1.3 Normalisering.

Normalisering skal forstås som den proces eller aktivitet, hvor individet gennem forskellige midler som vurdering, målprocedurer og korrektioner disciplineres, indordner eller tilpasser sig en homogeniseret adfærd. Individet bliver derefter bedømt, om hun eller han betragtes som afvigende, ud fra hvad der i den konkrete sammenhæng fremstilles som normalt. (Nilsson, 2009)

## 8.2 Hvilke diskurser er gældende i folkeskolen?

Jeg vil i de kommende afsnit skitsere forskellige diskurser som har indvirkning på folkeskolen. Den ene er en samfundsmæssig diskurs, den anden en skolepraksis diskurs.

### 8.2.1 Samfundsmæssig diskurs.

Hvis man anskuer diskursen fra en samfundsmæssig vinkel, er det i særdeleshed økonomien og markedet, der er med til at definere sandheden om, hvorledes skolen skal indrettes.

Det er lærerens opgave af styre læringen i en bestemt retning, så eleverne bliver tilpasset samfundet eller med konkurrencestatens optik – markedet.

Elever studeres som objekter, og der måles på, hvilken viden eleverne besidder. Dette gøres f.eks. via nationale test, som skal vurdere elevernes faglige niveau (Undervisningsministeriet), samt PISA, som forsøger at klarlægge *“how well students can apply the knowledge and skills they have learned at school to real-life challenges”* (OECD). Med disse tests er det muligt at sammenligne elever i forhold til hinanden både national og international.

Desuden forskes der i, hvilke teorier der virker i forhold til læring, og lærernes opgave er derefter at formidle ud fra teorierne og derigennem skabe læring i praksis.

Hvis man skal studere, hvorledes den økonomiske diskurs er opstået og kommet til at være gældende for vores samfundsstruktur, er man ifølge Michel Foucault nødt til med arkæologiske øjne, at kigge på forskellige historiske adskilte hændelser som kan have været med til at forme denne diskurs. Som eksempel kan nævnes oprettelsen af PISA undersøgelser i 1997, PISA administreres af OECD, og OECD's formål er at *"improve the economic and social well-being of people around the world"* (OECD). Derudover ændringen af Folkeskolens formålsparagraf §1 i 2006 til at omfatte at folkeskolen skal "give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse" (Undervisningsministeriet, 2014, s. 2) samt Ove K. Pedersens' brug af ordet konkurrencestat som et individs bidrag til at skabe diskursen.

### 8.2.2 Skolepraksis diskurs.

Hvis man derimod anskuer diskursen fra en skolepraksis diskurs, er det i særdeleshed den eksistentielle tilgang til mennesket og dermed også eleverne, der er med til at skabe sandheden om, hvorledes folkeskolen skal indrettes. Derudover skaber praksis teorien, det vil sige, at de metoder mv. som lærerne anvender i deres undervisning er med til at skabe de teorier, der undervises ud fra.

Lærerne i mine interviews har i høj grad fokus på eleverne som mennesker. Bl.a. forsøger den ene lærer at have øjenkontakt med *"hver evig eneste barn hver dag"*. (bilag 3), ligesom lærerne har fokus på, at hvis eleverne trives og har det godt, så kan de lære noget. Eller som en anden lærer beskriver det, så handler det om at tilgodese alle elevers behov, nogle har brug for en luftepause, andre har brug for en hånd på skulderen osv. (bilag 1)

Desuden ser lærerne relationen som noget af det vigtigste, da det er i relationerne at lærerne kan være med til at undgå konflikter, og kan skabe en opfattelse hos eleverne om at lærerne gerne vil dem, og at de vil noget med dem. Eleverne skal føle sig set og anerkendt (bilag 3) samtidig med at der fastholdes en positiv udvikling med små sejre, så eleverne får nogle sejre (bilag 2), og dermed udvikler sig som menneske.

### **8.3 Hvordan fungerer magten i folkeskolen?**

”Magten kommer nedefra” (Foucault, 1994, s. 100). Set i en skolekontekst, vil det betyde, at lærerne med deres viden om praksis og med pædagogiske diskussioner er med til at skabe folkeskolen. Det er i den pædagogiske debat, at magtkampene udspiller sig fra forskellige positioner, f.eks. lærere med specialpædagogisk viden, lærere med høj anciennitet osv. Det er i lærernes relationer med hinanden, og deres viden om forskellige teorier og erfaringer ud fra et pædagogisk og didaktisk perspektiv at sandheden om hvorledes skolen fungerer, opstår. Men implicit på skolerne ligger også en demokratisk diskurs, som via den pædagogiske debat værdsætter mangfoldighed og frihed. En mangfoldighed, hvor det anerkendes, at der eksisterer forskellige diskurser og tilgange til undervisningen, hvor der også er en frihed til at vælge den pædagogik og didaktik, som er bedst anvendelig i den givne kontekst. Men ifølge læreren i interview 3 (bilag) frygter denne for, at den pædagogiske debat er ved at forsvinde.

Samtidig anvendes suverænitetsmagten via staten, i form af nationale test, PISA, forenklede fælles mål, inklusionslov mv. Redskaber der som beskrevet tidligere er skabt af individer eller andre aktører med en økonomisk og konkurrencefokuseret tilgang til samfundet.

Folkeskolereformen er et redskab fra staten, som via skolen som institution bliver anvendt som en disciplinerende magt i forhold til lærerne. Implicit i folkeskolereformen ligger en diktering af lærerens praksis – der skal indtænkes motion og bevægelse, undervisningen skal åbnes mod samfundet osv. I følge min empiri så gør lærerne nogle af de krævede ting i forvejen. Lærerne fortæller, at de differentierer deres undervisning i forhold til eleverne, både på mål og på opgaver (bilag 2) Derudover arbejdes der med mål eller fokuspunkter, som en lærer har valgt at kalde det (bilag 2), og der vælges et spil for at tænke bevægelse eller for at variere undervisningen. (bilag 4)

### **8.4 Delkonklusion.**

Der foregår i folkeskolen en magtkamp om, hvilken diskurs der skal være den dominerende. En diskurs som bl.a. peger i retning af en outputstyring og ensretning mod markedet med diktering af metoder mv. fra staten samt en diskurs, der eksisterer i praksis, hvor udviklingen af det enkelte menneske gøres i samspil med andre, med fokus på læring som det der sker når eleven møder historie, sprog og litteratur. Læreren prioriterer mangfoldighed som en ressource både blandt eleverne men ligeledes i forhold til kollegaer. Samtidig betyder den

disciplinering der sker bl.a. igennem folkeskoleloven, at lærerne føler sig angrebet på deres autonomi.

### 8.5 Kritik af magtanalysen.

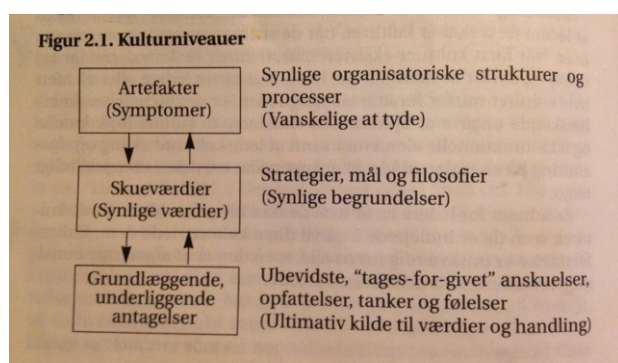
Michel Foucault kritiseres bl.a. af filosof Anders Fog Jensen for at undervurdere statens betydning. Derudover kan valget af mine konklusioner og valg af uddrag fra min empiri, ligeledes italesættes som værende en del af en magtrelation, hvor der forsøges at skabes en bestemt diskurs for folkeskolen.

## 9. Kulturanalyse.

Jeg vil i det følgende afsnit, med tilkobling til min empiri foretage en kulturanalyse af interviewpersonernes skoler. Jeg vil anvende Edgar Scheins model for kulturniveauer, for at klarlægge, hvilke subkulturelle dynamikker (Schein, 1994) der eksisterer på skolerne, og derved finde frem til om der er uoverensstemmelse i værdier og grundlæggende antagelser hos ledelse og lærere. Derudover vil jeg inddrage Basil Bernstiens klassifikations og rammesætningsbegreb, til at belyse hvilken orden der findes i skolerne.

### 9.1 Model.

Som billedet nedenfor illustrerer kan kultur ifølge Edgar H. Schein analyseres på flere niveauer, hvor hvert niveau redegør for kulturfænomenernes synlighed for observatøren (Schein, 1994).



(Schein, 1994, s. 24)

## 9.2 Artefakter.

Første niveau i kulturmodellen er bestående af artefakter, som er de synlige fænomener, som let kan observeres af udenforstående. Artefakterne kan bl.a. bestå af bygninger, grupper sprog, strukturer, stil i påklædning, tiltaleformer og processer, som menneskene i kulturen ikke længere er bevidste om, men som opfattes som en indgroet vane eller en del af dagligdagen. (Schein, 1994) Jeg har været på begge skoler og med hensyn til arkitekturen så består den ene skole bl.a. af en fælles bygning i flere niveauer med lydtætte døre indtil klasseværelserne samt vindue, der ofte er belagt med folie, så man ikke kan kigge ind. Lærerværelser og forberedelsesrum er placeret på forskellige etager. Elever har ikke adgang til disse, medmindre de er ifølge med eller får lov af en lærer. Derudover har skolen én hovedindgang, hvor man kommer ind i midten af bygningen.

På den anden skole er bygningerne delt op i 1 eller 2 etagers bygninger men opdelt efter indskoling, mellemtrin og udskoling samt lærerværelse og kontor. Lærerværelset er indrettet i en bygning for sig selv sammen med biblioteket, og ledelsen og er placeret med store vinduer ud mod dele af legepladsen. Lærernes forberedelsesrum er spredt i forskellige bygninger, igen opdelt efter indskoling, mellemtrin og udskoling.

Der er en fast struktur mht. møde og ringetider. Legepladserne er fælles for alle elever på begge skoler, således at alle elever kan bevæge sig alle steder i skolegården. I pauserne går der gårdvagter rundt omkring på skolen, for at bistå eleverne ved eventuelle konflikter.

Klasserne på begge skoler har deres egne klasseværelser til hovedparten af deres undervisning i dansk, matematik, engelsk osv., i enkelte fag anvendes speciel indrettede rum f.eks. billedkunst, madkundskab, idræt mv. På begge skoler findes forskellige lokaler og gange rundt om på skolen, som bl.a. fungerer som gruppe lokaler og læserum.

Som udgangspunkt er det svært at definere via omtaleformer eller påklædning, hvilken "rang" de forskellige medarbejdere har på skolerne, dog kan man se, at det alene er lederne, der har kontorer for sig selv. På den ene skole er ledelsen placeret på en etage for sig selv adskilt fra skolen med en lukket dør. På den anden skole sidder ledelsen ligeledes på egne kontorer men med dør ud til fælles område, hvorfra der er også adgang til lærerværelset.

Lærerne har egen indgang som ikke må benyttes af eleverne.

Med hensyn til strukturen er begge skoler opdelt efter henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling, dette gælder både som tidligere nævnt fysisk i forhold til forberedelsesrum, men strukturen ses ligeledes udfoldet i teamsamarbejde, hvor der på den ene skole arbejdes i årgangsteams, men samtidig afholdes møder afhængig af fag.

Der er tale om skoler, der via deres indretning eller arkitektur, er præget af høj klassifikation (Bernstein, 2001). Der er skarpe opdelinger af klasseværelser og faglokaler, områder med adgang for eleverne og ikke adgang for eleverne samt timer og frikvarterer der kører efter tidsplan.

### 9.3 Værdier.

Andet niveau i kulturmodellen omhandler værdier. Værdier beskrevet som personernes eller kulturens overbevisninger, ideologier og målsætninger. Værdierne skal ikke ses som enslydende for personerne i kulturen, tværtimod skal der kunne stilles spørgsmålstejn ved værdierne, og de skal kunne diskuteres. (Schein, 1994). Desuden omhandler det ligeledes skuffeværdier, som er værdier, som eksisterer for syn skyld, og som kan anvendes efter behov. (Bøjgaard, 2016)

Begge skoler i mine interviews er dele af et skoledistrikt. Skoledistrikterne er en del af en kommune og endelig er kommunerne en del af en politisk besluttet ramme omkring skolerne som bl.a. fastsætter love og regler f.eks. inklusionsloven og forenklede Fælles mål mv., for de enkelte

Den ene skole (kilde skjult af hensyn til anonymitet) har et dokument med en udviklet 13 punkts taksonomi med inspiration fra Ontario i Canada og John Hattie, som det forventes, at lærerne efterlever. Dokumentet er udviklet af læringsvejledere og ledelse på skolen, men jeg kan ikke på baggrund af mine interviews vurdere, om det reelt er den enkelte skoleledelses værdi, eller om det er en skuffeværdi, som er anvendelige i forhold til forvaltningen i Esbjerg kommune, hvis mål er at skolerne i Esbjerg kommune skal lære af de allerbedste - Canada. (Esbjerg Kommune, 2016).

Lærerne har en værdi, der handler om trivsel. De mener alle, at hvis eleverne trives, så kan de lære noget. (bilag 1) Derudover er det en værdi at skabe succesoplevelser, specielt for de elever som har udfordringer i forhold det faglige (bilag 2).

Endvidere eksisterer der nogle værdier og normer, som relaterer sig til måden at lære på. Her er der en markant forskel på læringssynet mellem lærer og ledelse. Det kommer især til udtryk i episoden beskrevet af læreren i interview 3, hvor ledelsen forbyder en "aktivitet", hvor eleverne indsamler flasker i fællesskab og så køber is for pengene den dag is-butikken åbner. For læreren ligger der meget læring i denne aktivitet, men den forbydes, med henvisning til at der ikke er læring i det. Der ligger i dette eksempel en kommunikation, der er præget af kontrol. Ledelsen dikterer lærerens opgave både inden og udenfor klasseværelset, hvilket kan betegnes som høj rammestyring, og en diktering, som strider imod lærerens autonomi.

I forhold til målstyring, udtaler lærerne, at de godt kan se meningen med målpile, da der er for mange elever, der ikke har vidst, hvad de lavede (bilag 2). Dog udtaler den ene lærer, at målpile skal anvendes der, hvor det giver mening. (bilag3).

#### 9.4 Grundlæggende antagelser (GA).

GA kan kendetegnes som tavs viden, der implicit ligger bagved værdierne. Der er tale om GA, når løsninger eller normer bliver en indgroet del af hverdagen, når hypoteser efterhånden bliver betragtet som en realitet, og vi langsomt begynder at tro, at sådan hænger virkeligheden sammen. Hvis GA er fuldstændig indgroet i en gruppe vil enhver anden adfærd blive opfattet som uforståeligt. GA kan ikke direkte observeres men drejer sig mere om fortolkning på baggrund af empirisk data. (Schein, 1994)

De GA der eksisterer for lærerne i mine interviews er frihed og anerkendelse. Der eksisterer for alle lærerne et frihedsideal i forhold til deres faglighed samt et ønske om at anderkende eleverne som mennesker. Dette ligger som grundlag for alle deres beslutninger i forhold til deres undervisning og deres omgang med eleverne. På trods af krav om øget dokumentation og nye forenklede Fælles mål så opretholder lærerne deres pædagogiske metodefrihed og ligeledes deres indholdsfulde frihed. Lærerne i mine interviews vælger f.eks. aktivitet før mål (bilag 4), anvender mål og dokumenterer, der hvor det giver mening (bilag 3), og omformulerer mål til fokuspunkter for undervisningen. (bilag 2).

Derudover er der en forskel i læringssyn. Hos lærerne giver det sig udtryk som en GA, da de tænker læring med fokus på det hele menneske og udviklingen af den enkelte elev. Det er også



meget læring i indsamlingen af flasker, og på lejrskoler mv. (bilag 3). Hos ledelsen giver det sig til udtryk i forhold til den 13-punkts taksonomi, som er udformet.

### 9.5 Delkonklusion kulturanalyse.

Det viser sig tydeligt gennem kulturanalysen, at lærerne og ledelsen og dermed skolen som organisation besidder meget forskellige syn på læring. Læringssynet fra ledelsen og skolen tager udgangspunkt i det menneskesyn som konkurrencestaten bygger på – at læring består at tilegne sig nogle bestemt færdigheder og kompetencer, som kan måles og sammenlignes med andre lande. Hvor lærerne ser læring som udviklingen af det hele menneske gennem erfaringen. Derudover er både artefakterne og skolens værdier præget af collection code, med høj klassifikation og stærk rammesætning, mens de GA hos lærerne udviklingen af deres praksis er præget af integrated code med lav klassifikation og svag rammesætning.

### 9.6 Kritik i forhold til kulturanalysen.

I forbindelse med udarbejdelsen af en kulturanalyse er det vigtigt at være opmærksom på hvorledes ens egne værdier og GA kan være med til at påvirke bl.a. udvælgelsen af uddrag fra mine interviews, og ligeledes de konklusioner der kommer til udtryk i selve analysen.

## 10. Lovgivning.

Jeg vil i det følgende afsnit redegøre for, hvorledes reformer og love bevæger sig gennem forskellige netværk, og hvorledes disse tilpasser sig, omformes eller afvises i lærernes praksis og diskurser.

### 10.1 Implementeringsprocesser.

Man kan anskue implementeringsprocesser ud fra et hierarkisk perspektiv, hvor implementering sker oppefra og ned, eller man kan anskue implementeringsprocesserne fra et læringsteoretisk og konfliktteoretisk perspektiv. (Olesen J., 2007).

Det læringsteoretiske perspektiv forsøger at klarlægge, hvorledes de ansatte oversætter loven og inddrager den i deres praksis, mens konfliktperspektivet fokuserer på forskellige aktørers interesser og mål og deres forsøg på at opretholde eller forbedre deres egne positioner. (Olesen J., 2007)

For bedre at forstå implementeringsprocesserne er det relevant at undersøge, hvorledes forskellige aktørers forskellige og ofte modstridende interesser og mål har indflydelse på den aktuelle implementeringsproces. Såfremt en implementering skal lykkes, så kræver det at reformen eller loven tilpasses den virkelighed, hvori den skal gennemføres. (Olesen J., 2007)

Hvis man skal kigge på, hvornår en lov eller reform er implementeret, er det vigtigt at understrege at *"kvalitet kan ikke reduceres til et enkelt spørgsmål om at holde den kurs, som politikerne har stukket ud. Kvalitet bliver snarere et spørgsmål om at undersøge, hvordan reformen udfoldes af de involverede aktører, og at diskutere, hvad det betyder for dagtilbuddenes virke"* (Olesen J., 2007, s. 198)

### 10.2 Retten til at vide.

Det er ikke kun manglende ressourcer eller svag motivation, der er på spil i implementeringen af f.eks. inklusionsloven og folkeskoleloven. Det er ligeså meget en modstandsstrategi (Olesen J., 2007), hvor lærerne forsøger at bevare retten til at vide bedst om det pædagogiske arbejde og elevernes læring i skolen. Der er tale om en professionaliseringsstrategi, (Hjorth & Engel, 2007), hvor lærerne forsøger at opretholde monopol på de arbejdsfunktioner, der er tildelt dem via uddannelse mv. De forsøger at opretholde deres autonomi i forhold til deres arbejdsopgaver og deres professionelle skøn i praksis. (Hjorth & Engel, 2007). Denne type modstandsstrategi er nyttig til at fastholde, at de vidensformer der er vigtig i lærerens møde med eleverne, er den praktiske viden og det praktiske mesterskab (Olesen J., 2007).

### 10.3 Street-level bureaucrats.

Michael Lipsky's begreb Street-level bureaucrats, dækker over "the people who meets citizens at the interface, between citizens and government". (United States Studies Centre, 2010). Det er altså de mennesker, som i Danmark møder borgeren i "feltet" mellem borgeren og staten, f.eks. læreren. Det er medarbejdere, som i praksis leverer den politik, som er blevet besluttet et andet sted. (United States Studies Centre, 2010)

Ifølge Michael Lipsky er udfordringen for Street-level bureaucrats, at de i deres praksis er nødsaget til, at tage al den teoretiske viden de har med sig og anvende den i en bestemt situeret kontekst. Men det betyder samtidig, at der er en stor frihed til at udvikle egne rutiner,

som nogle gange måske ikke er i overensstemmelse med de centralt stillede politikker. (Olesen J., 2007)

I forhold til Street-level bureaucrats rolle i relation til lovgivningen er Street-level bureaucrats, de "ultimate policy-makers". Altså er det dem, der i egenskab af deres funktion reelt bestemmer, hvorledes forskellige politikker mv. føres ud i livet.. (United States Studies Centre, 2010). Her er det dog vigtigt at skelne, medarbejderne har reelt kun magt i forhold til tolkningen af indholdet i lovene eller reformerne, mens de stadig kan kontrolleres og styres via rammesætning eller tildeling af ressourcer. (Olesen J., 2007)

Det er derfor vigtigt at betragte lærerne som aktive (politiske) aktører i stedet for redskaber i implementeringen af love og reformer. (Olesen J., 2007)

## 11. Sammenfatning.

I sammenfatningen vil jeg med reference til min empiri og mine analyser forsøge af anskueliggøre hvor inklusionsloven har det svært men ligeledes hvilke udfordringer folkeskolereformen har.

### 11.1 Hvorfor har Inklusionsloven af 2012 det svært?

Vedtagelsen af Inklusionsloven sker den 24. april 2012, og vedtagelsen af Aftale om kommunernes økonomi for 2013 bliver vedtaget 10. juni 2012. Det betyder også, at det er relevant at forholde sig til, om vedtagelsen af inklusionsloven har været en bevidst økonomisk diskurs for at kunne gennemføre kommunernes budgetter for 2013. Hvis dette er tilfældet, så har konkurrencestatens paradigme - økonomi, og tanken om at økonomiske forhold er overordnet i forhold til andre områder (Illeris, Læring i konkurrencestaten, 2015), for alvor forplantet sig som en diskurs der præger den måde, vi indretter skolen på.

I forlængelse af det er det ligeledes relevant at diskutere diskurserne for anvendelsen af begrebet inklusion. Den etiske inklusionsdiskurs, tager udgangspunkt i Salamancaerklæringen fra 1994 og FN's Handicapkonvention og har ligeledes NVIE som deres talerør. Den økonomiske inklusionsdiskurs anvender begrebet inklusion i forbindelse med en økonomisk gevinst ved at overflytte elever fra segregerede tilbud til almen skolen. Det er også her, at ekspertgruppen i "Afrapportering af inklusionseftersynet" påpeger, at sproget skal

ændres fra inklusion til inkluderende læringsmiljøer. (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2016)

I forhold til praksis så udfordrer inklusionsloven lærernes normalitetsbegreb. Når lærerne skal forholde sig til en større mangfoldighed af elever, så kræver det en ændring af deres kategoriseringer. Vejen til ændringer af kategoriseringerne og dermed normalitetsbegrebet angiver lærerne selv i rapporten "Udfordringer og behov for viden", kræver konkrete redskaber, viden fra det specialpædagogiske område samt flere ressourcer. (EVA, 2013).

### 11.2 Folkeskolereformens udfordringer.

I artiklen "læringsmålstyret undervisning skiller vandene" beskrives det, at en af udfordringerne ved folkeskolereform er at der ikke tales samme sprog. Pædagogerne henviser til Løgstrup, er normativt orienteret, og ser skolen som en kulturbærende institution. Den anden del – didaktikerne henviser til Hattie, har fokus på evidens og ser skolen som kompetenceskolen. (Olsen, Folkeskolen, 2015). Der skitseres to meget forskellige syn på læring, og denne diskussion foregår ofte via politikere og forskere i medierne. Men i selve praksis formår lærerne at indeholde begge dele. De er normative og har en holdning til skolens rolle i samfundet, de ser en værdi i udvikling af det enkelte menneske, men samtidig er lærerne didaktikere som arbejder evidensbaseret og som har fokus på, at eleverne skal opnå både viden og færdigheder. Den reelle uoverensstemmelse ligger nærmere i **hvordan** der arbejdes. Lærerne i mine interviews arbejder med mål nogle gange i form af fokuspunkter andre gange i form af målpile, men de arbejder med mål - der hvor det giver mening. De er modstandere af ensretning, de frygter den dag, hvor hele distriktsskolen underviser i det samme indhold, den samme dag på den samme måde (bilag 3). Det går imod deres grundlæggende antagelse, som omhandler autonomi. Derudover arbejder lærerne med evidens. De arbejder med erfaringen som baggrund for deres evidens. De afprøver målpilene, og finder ud af hvordan, hvornår og hvorfor det virker, og så anvender de dem. Det handler om "situeret professionalisme" (Hedegaard-Sørensen, Inkluderende specialpædagogik, 2013) og handler om "*at viden udfolder sig i relationen til praktiske situationer, hvor læreren handler, skønner, justerer, vurderer, reflekterer og teoretiserer i situationer*" (Hedegaard-Sørensen, Inkluderende specialpædagogik, 2014, s. 32).

Derudover så implementeres folkeskolereformen ud fra et hierarkisk perspektiv, hvor disciplineringen af lærerne sker gennem top-down processer, hvor staten dikterer via

folkeskolereformen, hvilken læring der skal fokuseres på og hvorledes denne læring fremmes. Det betyder, at skolen som organisation kommer til at være præget af collection code med en stærk rammesætning i forhold til styring af skolen oppefra, og samtidig en høj klassifikation da der kommer til at eksistere en stærk afgrænsning af rollerne mellem politikere, ledere og lærere. Modsat er lærerne i forhold til pædagogiske og didaktiske valg præget af integrated code, hvor den pædagogiske debat i hvert fald tidligere, udvikles i samarbejde med både kollegaer og ledelse.

## 12. Konklusion.

Formålet med mit bachelorprojekt har været en nysgerrighed efter at undersøge, hvorledes man som lærer kan navigere i krydspresset mellem konkurrencestatens syn på læring og lærerens rolle i praksis.

Konkurrencestatens syn på læring med fokus på kompetencer og færdigheder har siden 1996 eksisteret i folkeskolens formålsparagraf. Derudover pointerer folkeskolereformen, at lærerne skal arbejde med mål som grundlag for deres undervisning, så eleverne kan blive så dygtige, som de kan. Eleven dannes via tilegnelsen af kompetencer, så de kan motivere sig selv til at være selvforsørgende og bidrage til arbejdsmarkedet og dermed til nationens konkurrenceevne.

Konkurrencestatens syn på inklusion findes i en økonomisk diskurs, hvor alle individer skal kunne indgå i det samfundsmæssige fællesskab, et fællesskab som er arbejdet eller markedet. Risikoen er ifølge Alexander Von Oettingen, at der kommer til at eksistere en slags tunnelsyn eller kyklopisme (DR P1, 2014), og det der er for enden af tunnelen er arbejdsmarkedet. Men tunnelsynet kommer til at medføre, at vi skaber eksklusion, da betingelsen for at være inkluderet er, at man som menneske har en "brugsværdi" i forhold til arbejdsmarkedet og nationens konkurrenceevne. Denne kyklopisme er en modsætning til NVIE's inklusionsbegreb hvor *"alle borgere har lige muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer og lige adgang til velfærdsamfundets ressourcer"* (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2014).

Lærerne står i et dilemma, som umiddelbart kan anses for uløseligt da det drejer sig om at forene to forskellige lærings- og menneskesyn, som anfægter hinanden bl.a. via grundlæggende antagelser.

Læreren kan dog vælge at vedkende sig sin rolle og forpligtelse til at løse de opgaver som suverænitetsmagten, i form af staten dikterer. Dette gælder både i forhold til folkeskolereformen og inklusionsloven. Lærerne kan ensrette deres undervisning, både i egne klasser, på tværs af klasser, årgange og skoler og via evalueringer dokumentere at alle eleverne har levet op til FFM. Dette vil, i lyset af lærernes grundlæggende antagelser på nuværende tidspunkt være en svær proces, da lærerens grundlæggende antagelser bygger på autonomi og demokrati. En omlægning af de grundlæggende antagelser, vil være særdeles vanskelig, da den vil udløse store mængder af grundlæggende utryghed, som kan medføre, at lærerens forsvarsmekanisme sættes i gang, og at man derefter søger sammenhold med personer, med samme antagelser. (Schein, 1994).

Alternativt kan lærerne "gøre som de plejer". De kan tilpasse sig symbolsk til omgivelsernes krav, men ikke ændre nævneværdigt på den daglige praksis (Olesen J., 2007). Konsekvensen af denne strategi kan risikere at være strammere lovgivning, for at få lærerne til at "rette ind". Dermed bliver lærerens autonomi langsomt mere og mere indskrænket, og lærerne risikerer til sidst at miste retten til at vide bedst i forhold til pædagogiske arbejde og elevernes læring i skolen, og dermed mister lærerne deres ret til at bestride de arbejdsfunktioner, de har i kraft af deres uddannelse.

Den sidste vej som jeg ligeledes mener, er den vej, lærerne skal gå drejer som om handling. Lærerne skal tage situeret professionalisme (Hedegaard-Sørensen, Inkluderende specialpædagogik, 2013) med i vores sprog, og så sætte fokus på at det er det, lærerne kan. Lærerne kan tage deres viden, og så handle, vurdere, reflektere mv., og den viden som de tager med sig, den kommer bl.a. fra international forskning, men ligeledes fra praksis og er dokumenteret f.eks. via beskrivende læringsituationer. Lærerne skal italesætte, at de kan noget særligt. Lærerne kan forene det pædagogiske, det normative med det didaktiske og derigennem skabe læringsmiljøer som sikrer imødekommelsen af det enkelte barns behov og skabe individer, som kan være med til at forme virkeligheden. (Raahauge, 2015)

Lærerne skal anskue inklusion som en professionsdiskurs (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2014) og koble inklusion ind i deres lærerfaglighed. Idealene om at skolen skal give børn, uanset behov, de bedste betingelser for læring (EVA, 2013) skal italesættes, og lærerne skal arbejde med inkluderende læringsfællesskaber, hvor inklusion skabes socialt via relationerne til eleverne, men ligeledes igennem faglighed og læring.

Jeg mener, det er denne vej, lærerne er nødt til at bevæge sig ned ad, og vejen kan findes via folkeskolereformen, hvor et af de 3 hovedformål er at *"tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis"* (Undervisningsministeriet, Den nye folkeskole, 2014)

Lærerne skal være bevidste om, at de med Michael Lipsky's ord er Street-level bureaucrats og dermed de "ultimate policy-makers" (United States Studies Centre, 2010). Dermed kan lærerne via deres profession være med til at definere, hvilken diskurs der skal følges, men ligeledes hvilket formål skolen skal have i samfundet.

Lærerne er derfor nødt til at positionere sig, og i kraft af deres position, fastholde retten til at vide bedst i praktisk forstand (Olesen J. , 2007), og dermed styrke professionens identitet.

### 13 Perspektivering.

Jeg er bevidst om, at profileringen af lærerprofessionen ikke kan gøres af lærerne selv. Det kræver ligeledes en indsats fra statens side. Efter lockouten i 2013, har lærerne stået med en opfattelse af ikke at være blevet hørt og anerkendt. Selvom det endelige resultat havde været det samme, så betyder anerkendelse af lærerprofessionen, som en vigtig del af samfundets funktion og i kraft af konkurrencestaten fokus på arbejde, en del for lærerens identitet. Derfor kræver det, at tilliden imellem parterne genopbygges, og der findes en fælles vej i udformningen af fremtidens skole.

Lærerne skal holde fast i, at de vil være med til, at skabe de elever som i fremtiden skal skabe samfundet, for hvad bliver resultatet, hvis skolen alene producerer elever med et tunnelsyn mod markedet, og at samfundet når eleverne forlader folkeskolen opdager at konkurrencestats paradigme ikke længere er det rette vej at gå. Så risikerer vi at stå med borgere der i vildrede ikke evner at se andre veje.

**Konkurrencestaten er et valg vi træffer – ikke et vilkår.**

## 14. Bibliografi

- Bøjgaard, S. (2016). *Specialpædagogik*. I C. Quvang (red). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bernstein, B. (2001). *Pædaogik, diskurs og magt*. København K: Akademisk Forlag.
- Binderup, T., & Kær, R. U. (april 2015). Læringsmålstyret undervisning og databaseret dialog. *KvaN 101*, s. 47-57.
- BUPL. (2010). *Gråzonebørn*. København Ø: BUPL.
- DR P1. (25. oktober 2014). Eksistens - Hvordan skolereformen påvirker vores syn på dannelsen. København.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen*. København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Esbjerg Kommune. (10. 03 2016). *Esbjerg Kommune*. Hentede 25. maj 2016 fra Esbjerg Kommune - : <http://www.esbjergkommune.dk/forside/pressemeddelelser.aspx?PID=70483&Action=1&NewsId=4887>
- EVA. (2012). *Fælles mål, en undersøgelse af lærerernes brug af fælles mål*. Danmarks Evalueringsinstitut. København Ø: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København Ø: Danmark Evalueringsinsitut.
- EVA. (2013). *Udfordringer og behov for viden*. København Ø: Danmarks Evalueringsinstitut.
- FN's Handicapkonvention. (2009). *FN's Handicapkonvention*. FN.
- Folketinget. (28. april 2012). L 103 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. København, Danmark.
- Folketinget. (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)*. København: Folketinget.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden, seksualitets historie 1*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Gyldendal. (17. januar 2014). *Den store danske*. Hentede 10. maj 2016 fra Den store danske: [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk)
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. (November 2014). Inkluderende specialpædagogik. *KVAN 100*, s. 65-77.
- Hjort, K. (2015). Adgang til omsorg og læring - om nogle af konkurrencestatens konsekvenser. I K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten* (s. 35-52). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.



- Hjorth, K., & Engel, S. (2007). *Internationalisering og professionalisering*. København Ø: BUPL.
- Husted, J. (2006). Fra folkeskole til læreranstalt. *KvaN 74*, s. 59-68.
- Hvidberg, C. (april 2015). Målstyret læring i praksis. *KvaN 101*, s. 58-69.
- Illeris, K. (november 2014). Inklusion og eksklusion i konkurrencestatens skole. *KvaN 100*, s. 18-28.
- Illeris, K. (juni-august 2014). Konkurrencestaten som naturlov. *Forskerforum*, s. 24-25.
- Illeris, K. (2015). *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg C: Samfundskitteratur.
- Jørgensen, K. M. (2009). Foucault - magt, viden og disciplinering. I M. Hansen (red), *50 samfundstænkere* (s. 533-545). København: Gyldendalske.
- Kestler, A. (23. august 2013). *Politikken*. Hentede 22. maj 2016 fra Politikken: <http://politiken.dk/indland/politik/ECE2056921/corydon-konkurrencestat-er-ny-velfaerdsstat/>
- Kjær, N. K., Pedersen, H. C., & Kristiansen, E. (2011). *Guide til spørgeskemaundersøgelser, interview og observationer*. Brabrand: Forlaget '94.
- Kristensen, S., & Jacobsen, M. H. (2009). Erving Goffman. I M. Hansen (red), *50 samfundstænkere*. København: Nordisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K. (21. september 1981). Skolens formål. *Forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole*. Folkeskolen.dk.
- Løw, O. (2011). En elev er ikke bare en elev. I D. B. Mortensen, T. Pedersen, & J. Christiansen, *Specialpædagogik - en grundbog* (s. 201-218). 2011: Hans Reitzels Forlag.
- Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (3. marts 2016). *Undervisningsministeriet*. Hentede 24. maj 2016 fra Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Laeringsmaalstyret-undervisning/Undervisning-med-udgangspunkt-i-laeringsmaal>
- Molbæk, M., Quvang, C., & Sørensen, L. H. (2014). *Deltagelse og forskellighed*. Aarhus C: ViaSysteme.
- Mortensen, B. D. (2015). *Konkurrencestatens pædagogik*. Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Nilsson, R. (2009). *Michel Foucault - en introduktion*. København K: Hans Reitzels Forlag.

OECD. (u.d.). *OECD*. Hentede 22. maj 2016 fra [www.oecd.org](http://www.oecd.org):  
<https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>

OECD. (u.d.). *OECD*. Hentede 22. maj 2016 fra OECD: <http://www.oecd.org/about/>

Olesen, J. (2007). *Når loven møder børns organisationer*. København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Olesen, N. L. (2015). Dit studieliv. I S. Bøjgaard (red), & (. A. Schleicher, *Dit studieliv* (s. 124-149). København: Akademisk Forlag.

Olsen, J. V. (15. september 2006). *Folkeskolen*. Hentede 24. maj 2016 fra Folkeskolen:  
<https://www.folkeskolen.dk/43691/laererrollen-i-en-opbrudstid>

Olsen, J. V. (19. august 2014). *Folkeskolen*. Hentede 22. maj 2016 fra Folkeskolen:  
<https://www.folkeskolen.dk/548309/professor-faelles-maal-giver-laererne-nyt-ansvar>

Olsen, J. V. (17. december 2015). *Folkeskolen*. Hentede 11. april 2016 fra Folkeskolen:  
<https://www.folkeskolen.dk/577743/laeringsmaalstyret-undervisning-skiller-vandene>

Pedersen, O. K. (2015). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I K. Illeris (red), *Læring i konkurrencestaten* (s. 13-34). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Pedersen, O. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels forlag.

Qvortrup, L. (maj 2015). Baggrund for og diskussioner af Visible Learning med særligt henblik på lærings- og vidensbegrebet. *Paideia* (09), s. 22-33.

Raahauge, J. (2015). Der er menneskevid forskel for halvdansk og halfdansk. *KvaN 101*, s. 112-122.

Rasch-Christensen, A. (april 2015). Mål for elevers læring. *KvaN 101*, s. 7-15.

Regeringen. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København S: KL.

Regeringen og KL. (2013). *Aftale om kommunernes økonomi for 2013*. Regeringen og KL.

Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. København: Forlaget Valmuen.

Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. København: UVM.

Undervisningsministeriet. (2014). *Den nye folkeskole*. København: UVM.

Undervisningsministeriet. (2014). *Folkeskoleloven*. København: UVM.

Undervisningsministeriet. (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen*. København: UVM.

Undervisningsministeriet. (2008). *Salamancaerklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. København: UVM.

Undervisningsministeriet. (u.d.). *Undervisningsministeriet*. Hentede 22. maj 2016 fra [www.uvm.dk: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test](http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test)

United States Studies Centre. (23. februar 2010). Street Level Bureaucrats with Michael Lipsky. Sydney, Australia.

Vogt, L. (2015). Meningen med de nye Fælles mål. *KvaN 101*, s. 16-29.