

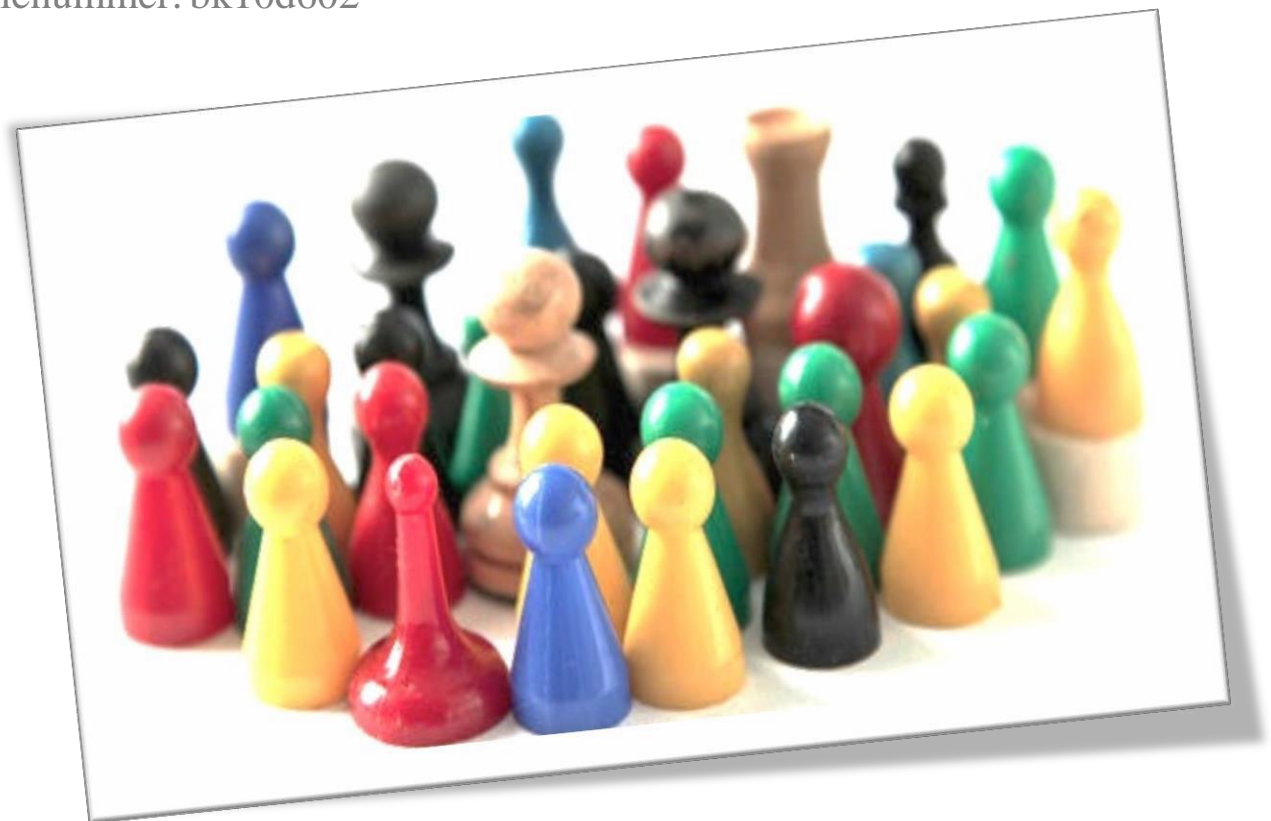
Et kritisk blik på køn som inklusionsindsats.

Professionsbachelorprojekt:

Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS

Sara Holm

Studienummer: bk10d602



Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| INDLEDNING | 3 |
| PROBLEMFOMULERING | 5 |
| METODE..... | 5 |
| TEORI | 8 |
| DEN BIOLOGISERENDE TILGANG TIL KØN OG ELEVHED..... | 8 |
| DEN SOCIALKONSTRUKTIVISTISKE POSITION | 9 |
| DOING GENDER..... | 10 |
| DISKURSIV PRODUKTION AF SELVET | 10 |
| DISKURS..... | 12 |
| DEL 1: DEN DISKURSIVEREDE RIGTIGHED..... | 13 |
| EN KØNNET RIGTIGHED..... | 13 |
| DRENGENE ER BEDRE TIL AT FORSTYRRE I UNDERVISNINGEN. PIGER ER TIL AT SE PÆNE UD | 15 |
| PIGER KAN NOGET ANDET END DRENGE, OG DRENGE KAN NOGET ANDET END PIGER | 17 |
| RASMUS' FORTÆLLING | 17 |
| RIGTIGE DRENGE OG RIGTIGE PIGER ER "NORMALE" | 18 |
| TEGNETS BETYDNING FOR DEN DISKURSIVEREDE SUBJEKTIVERINGEN | 23 |
| DELKONKLUSION..... | 24 |
| EN RIGTIG ELEVHED..... | 24 |
| PIGERNE ER STILLE, DRENGENE ER FORSTYRRENDE | 25 |
| LÆRER-ANNS KONSTRUKTION | 26 |
| NOGEN GANGE... HVIS DE BARE GAD AT HOLDE DERES MUND..... | 27 |
| ET KØNSPARADOKS..... | 29 |
| DELKONKLUSION: DEN RIGTIGE ELEVHED ER EN KROPSMÆRKET PIGEPOSITION | 31 |
| DEL 2: INKLUSIONSBEGREBETS DISKURSIVE RAMMER..... | 32 |
| INKLUSIONSSTRATEGIEN: "ØGET INKLUSION" PÅ GLOSTRUP SKOLE..... | 32 |
| OM FÆLLESSKABER | 33 |
| OM SPROGET | 35 |
| LÆRER-ANN'S KONSTRUKTION AF ELEVPOSITIONER..... | 36 |
| FORSLAG TIL INDSATS | 36 |
| LÆRER-ANN'S KONSTRUKTION AF DEN GODE UNDERVISNING | 37 |
| FORSLAG TIL INDSATS | 37 |

| | |
|--|--|
| KONKLUSION | 38 |
| PERSPEKTIVERING | 40 |
| LITTERATUR | 41 |
| BILAG 1: INTERVIEWGUIDE TIL INTERVIEW MED RASMUS | 43 |
| BILAG 2: INTERVIEW MED RASMUS | 45 |
| BILAG 3: INTERVIEWGUIDE TIL INTERVIEW MED LÆRER-ANN..... | 46 |
| BILAG 4: INTERVIEW MED LÆRER-ANN..... | 47 |
| BILAG 5: SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE..... | FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET. |

Indledning

På vegne af Nordisk Ministerråd, NSS udarbejder Susanne V. Knudsen og Kirsten Reisby en rapport med overskriften: ”Køn, ligestilling og skolen 1990-2004”. I rapporten gives en oversigt over ligestillingspædagogiske strategier gjort i uddannelsespolitikken. Af rapporten fremgår det, at Norden, i en årrække på 14 år, har arbejdet med enslydende forskningsstrategier samt, at man i Norden, uafhængig om forskningen er gjort i Norge, Sverige, Finland eller Danmark har fået enslydende forskningsresultater vedr. køn og kønnede problemstillinger i uddannelsessystemet. Rapporten henviser bl.a. til køns- og etnicitetsforsker Dorthe Staunæs’ forskning: ”(...) *der findes flere skolekøn end de stille piger og de dominerende drenge*” (NIKK 2005:2). Alligevel viser forskningen, at når lærerne møder eleverne, i skolens sociale felt, da gøres det med udgangspunkt i stereotype forståelseskategorier af, *hvad drengene er* samt, *hvad pigerne er*. (Nørgaard 2010:95). Således en tokønnetstænkning baseret på diskursive og ikke-italesatte forståelser. Af denne grund har de uddannelsespolitiske tiltag i Sverige, Norge og Finland søgt, med et mere eller mindre kritisk blik på køn som en pædagogisk udfordring, at løsne op og italesætte den tidligere fremherskende tokønnetheds-diskurs som eleverne blev mødt og forstået gennem. Det bemærkelsesværdige er dog, at Danmark jf. rapporten, som det eneste land i Norden udmærker sig ved *ikke* at have foretaget sig nogen nævneværdige tiltag. (NIKK 2005: 24)

I mit møde med lærerprofessionens virke synes det pædagogisk praksisfelt da heller ikke, at have gjort et professionaliseret og kritisk blik på køn som pædagogisk udfordring, ej heller at have draget nogle pædagogiske og/eller didaktiske konsekvenser af forskningen. Snarere har jeg oplevet en tenderen mod at skolen undlader at forholde sig til køn som en pædagogisk udfordring.

Provokerende sagt en tendens til at skolen forholder sig kønsblind. Dette selvom, at Søndergaard i sin bog ”Tegnet på kroppen” skriver: *”Man kan ikke vælge ikke at udtrykke noget; Man kan ikke vælge ikke at blive forstået i forhold til køn i kulturer, hvor køn er gennemgående konstruktionselementer i den sociale orden”* (Søndergaard 2006:35). Her med hovedbudskabet: vi gør vores køn, og andre, vi møder, forstår os gennem de forskellige diskurser for, hvordan vi skal se ud, være og gøre i forhold til den kropsmærkning vi er bærer af. Køn er med andre ord en orienterings- og betydningsbærende kategori; *en gennemgående konstruktionselement i den sociale orden*

En mulig begrundelse for at vi i Danmark ikke har debatteret køn i forhold til vores nabolande kan findes i, at en inklusionsdebat har raset i Danmark, som 10’ernes mantra, og at fokuseringen i den danske uddannelsesdebat har taget sit udgangspunkt heri snarere i en kønsdebat. Men jeg tænker; behøver den ene debat nødvendigvis at udelukke den anden? Kan man ikke betragte et kritisk blik på køn, som værende noget der fremmer en pædagogisk inklusionsstrategi, som en indsats, der kan virke fremmende når målsætningen, er at optimere mulighederne for alle elevers sociale og faglige deltagelse? Kan en mulig inklusionsindsats således være det perspektiv, som Dorthe Staunæs pointerer, at et arbejde med køn kan være et arbejde med: *”at åbne op for, at verden kan være anderledes, og at forstyrre det, der er størknet som rigtigt, sandt og dominerende”* (Staunæs 2004:83). Bent Madsen skriver således om inklusionsarbejdet, at et arbejde med inklusion handler *”om at vide, hvad der ekskludere, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer.”* (Madsen 2009:11).

I følgende projekt vil min fokusering derfor være på, *hvordan køn og elevhed konstrueres blandt elever og lærere på mellemtrinnet*. Herunder, og i særlig grad, *hvordan køn spiller ind i skolen diskursive konstruktioner af rigtig elevhed? Hvordan skal man med andre ord være og gøre for at blive betragtet som kønnet rigtige* og, hvordan står de forskellige positioner, at være og gøre køn på, i relation til de subjektiveringsmuligheder eleverne har for at være en *rigtig elevhed* – således en elev, der aflæses som en ”god” elev i skolens diskursive rammer? Kan elevernes måder at gøre køn på blive en ekskluderende faktor og derved modarbejde en inklusionsindsats om at optimere alle elevers sociale og faglige udvikling gennem deltagelse? Hvordan kan man i så fald udvikle en inklusionsindsats, som arbejder med dette?

Problemformulering

Hvordan konstrueres køn og den gode elev blandt elever og lærere på mellemtrinnet?

Hvordan kan jeg som lærer arbejde inkluderende gennem et kritisk blik på køn?

Metode

Ovenstående problemformulering vil jeg besvare vha. et empirisk materiale indsamlet på Glostrup skole. Jeg har således tre materialer jeg i følgende projekt trækker på: 1. En kvantitativ spørgeskemaundersøgelse foretaget på sjette klassetrin, 2. Et kvalitativt forskningsinterview med eleven, Rasmus og 3. Et kvalitativt forskningsinterview med Rasmus' lærer, Ann. Se evt. transskriberede interview i bilag 2 og 4. Endvidere trækker jeg, i anden del af projektet, på Glostrup skoles strategi for øget inklusion. Dette gør jeg for at kunne formulere en inklusionsindsats med et kritisk blik for køn som en mulig pædagogisk udfordring. Dette som en samlet del af deres foreliggende inklusionsstrategi.

Første del af problemformulering vil jeg indledningsvis besvare vha. spørgeskemaundersøgelsen, hvorfra jeg vil undersøge, hvordan eleverne på sjette klassetrin konstruerer køn. Dette ved at udlede diskurserne for *kønnet rigtighed* i skolens sociale og faglige aktiviteter fortalt gennem et kvantitativt elevperspektiv. Her vil min analysemetode være rettet mod 1. at udlæse diskurserne for *kønnet rigtighed*, som et udtryk for, *hvad* min empiris elevsubjekter mødes med og 2. at udlæse diskurserne for *kønnet rigtighed*, som et udtryk for, *hvad* min empiris elevsubjekter selv benytter og forstår sig selv og hinanden igennem. Dette forstået som en *commonsense diskurs*. Denne udledte diskurs vil jeg efterfølgende supplere med et kvalitativt forskningsinterview med Rasmus. Rasmus er et kropsmærket drengsobjekt til hvem, der – ifølge spørgeskemaundersøgelsen – knytter sig nogle forventninger til. Her vil jeg gennem elevinterviewet med Rasmus udlede, hvordan ovenstående diskurser kan gribe ind i Rasmus' narrative fortælling som et udtryk for, hvordan køn konstrueres i klassens intersubjektive rum. Dette ved at indtage en socialkonstruktivistisk og postrukturalistisk position, hvori jeg vil betragte elevsubjektet, selvets udvikling, som en diskursiv produceret størrelse. Af elevinterviewet vil jeg således udlede, *hvilke* elevpositioner man – ud fra Rasmus' elevsubjektsperspektiv – kan indtage for, at man i Rasmus' konstruerede køns kategorier kan aflæses som enten *kønnet rigtighed* eller *kønnet forkerthed*. Dette eksemplificeret i to elevsubjekter, som af Rasmus konstrueres som *kønnet forkertheder*. De kønnede konstruktioner som jeg har udledt af

spørgeskemaet og af elevinterviewet med Rasmus vil jeg derefter sætte ind i lærerens diskursiverede konstruktioner af *rigtig elevhed*, som den konstrueres i et kvalitativt forskningsinterview med lærer-Ann (Rasmus' lærer). Her vil jeg undersøge, *hvad* hun betragter som *rigtig elevhed* udtrykt i elevpositioner, og modsat, *hvad* hun betragter som *forkert elevheder* begrebsat i en *tidrøverkategori*. Dette med hensigten at undersøge og levere et øjeblikbillede af, *hvordan* elevsubjekternes kropsmærkede køn kan være i spil i skolens tilbud om subjektivering og mulige elevpositioner. Således vil jeg undersøge, hvor eventuelle modsætninger imellem diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* kan opstå. Dette som et udtryk for, hvordan køn og den gode elev konstrueres i klassen intersubjektive rum.

I projektets første del undersøger jeg således 3 overordnede spørgsmål: 1) Hvad forstår eleverne på 6. klassetrin ved *kønnet rigtighed*? Herunder, *hvordan* kan de diskursiverede forventninger til *kønnet rigtighed* være med til at sætte rammerne for, hvordan eleven kan *være* og *gøre* for at være ”*kønnet rigtige*? Og 2) Hvad forstår elever og lærere ved *rigtig elevhed*? Herunder, *hvordan* kønsdiskursen i fortællingen om den ”gode”, den *rigtige elevhed* kan være med til at sætte rammerne for, hvordan eleverne kan *være* og *gøre* for at være *rigtige elevheder*? Og afslutningsvis, 3) *hvilke* elever er i risikogruppen for, at blive ekskluderet? Er der en sammenhæng mellem kategorien *kønnet rigtighed*, som eleven bliver til gennem subjektiveringer, subjektpositioner og tilbud om subjektivering og de diskurser, der ligger for en *rigtige elevhed*.

Dette skal lede frem til anden del af min problemformulering: ”*Hvordan kan jeg som lærer arbejde inkluderende gennem et kritisk blik på køn?*” ved at være et øjeblikbillede af, *hvordan* køn spiller ind i klassen sociale felt og i konstruktionerne af en *rigtig elevhed*. Dette i relation til Bent Madsens citat: ”*om at vide hvad der ekskludere for at udvikle en pædagogik, der inkluderer*”. (Madsen 2009:11)

I projektets anden del vil jeg således sætte mine analyser fra del 1, vedr. *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*, ind i en diskursiv ramme i og omkring *den inkluderende skole*. Her vil jeg indledningsvis analysere Glostrup skoles strategi for øget inklusion, som værende et foreliggende udgangspunkt, hvorfra jeg vil inddrage interviewet med lærer-Ann som eksemplificerede udgangspunkter for ekskluderende og inkluderende tilbud om subjektivering og subjektpositioner, hvorfra jeg vil argumentere for, at udvide inklusionsbegrebets diskursive ramme til også at indeholde et

professionaliseret kønsblik, som en del af Glostrup skoles inklusionsstrategi. Her vil jeg overvejende tage udgangspunkt i svenske metodematerialer til at arbejde normkritisk, som et foreliggende eksempel på, hvordan man kan arbejde med at udvide de kønnede diskurser.

Følgende er centrale begreber brugt i opgaven. Dette som konsekvens af min socialkonstruktivistisk og poststrukturelle position: *diskursiverede subjektivitetsprocesser*, *subjektiveringsbetingelser*, *subjektpositioner*, *forhandling* og *diskursiverede subjektiveringstilbud*. Endvidere vil jeg benytte udtrykkene ”*at gøre køn*” og ”*at bære kropstegn*”, som *pigeligt kropsmærket* eller *kropsmærket drenge*. Dette skal betragtes som en markering af min videnskabsteoretiske position, hvor jeg betragter køn, og derved kønnede positioner som værende noget man *gør* og ikke noget man *er*.

Ovenstående vil jeg undersøge vha. begreberne, *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*. Disse er egne begreber sat ind i en overordnet socialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk rammesætning, hvor jeg betragter *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* som sociale kategorier, der er blevet konstrueret lokalt gennem fælles sandheder om, hvad der er rigtigt og forkert. Fordi kategorierne er lokalt konstruerede kan disse variere alt efter, *hvilken* skoleklasse eller klassetrin man befinder sig i. Her tager jeg således kun udgangspunkt i sjette klassetrin på Glostrup skole. Typisk anvendes kategorierne, *køn* og *elevhed* alene. I mit projekt har dog valgt at sætte *rigtig* og *rigtighed* foran og bagved, som et udtryk for, at kategorierne – foruden at være organiserende- og betydningsbærende – også besidder en vis form for rigtighed i måden de gøres på, dvs. at eleven kan bryde med diskurserne for *kønnet rigtighed* og derved blive betragtes som *kønnet forkerthed* på samme måde, som at eleven kan *gøre forkert elevhed*.

Den poststrukturelle position anvendes i nærværende som en undersøgelsesstrategi til at anlægge et anerledes blik, på det, der fremstår som selvfølgelig viden – som en *commonsense diskurs* – ved at tage udgangspunkt i *det* som bryder med diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*. Dvs. at jeg inspireret heraf vil anvende positionen som en inspiration til at ryste den *commonsensediskurs* der ligger for *køn* og *elevhed* ved at fremdrage det, som fremstår ”*anerledes*”. (Knudsen 2010:49) Dette vha. en dekonstruktion af køn som en poststrukturalistisk strategi. Her vil jeg gennem mit projekt, konstruerer modsætninger mellem drenge og piger som en umiddelbart tokønnethed, hvorfra jeg vil frembringe Hassan og Sofie, som eksemplariske for, hvordan de bryder med klassens *commonsensediskurs* som et udtryk for, hvordan pige og drengepositioner kan overlappe hinanden,

hvorfra en dekonstruktion af diskurserne kan sættes ind. I nærværende for at skabe et grundlag for at anvise måder til forandring i anden del af opgaven som en formuleret inklusionsstrategi.

Teori

Den biologiserende tilgang til køn og elevhed

Fordi jeg har valgt at trække på en socialkonstruktivistiske og poststrukturalistisk rammesætning betyder det, at jeg også har fravalgt en anden, om end en meget fremtræden position til mit problemfelt, nemlig den biologiserende tilgang til køn. Fordi den biologiserende position er så fremtræden som den er vil jeg allerede nu redegøre for denne.

Som repræsentant for den biologiserende tilgang kan især nævnes Gideon Zlotnik, der med sin bog "De stakkels drenge" fra 1984 påbegyndte en debat om piger og drenge muligheder og adfærd begrundet i kønnets biologiske forskelle. I bogen beskriver han, hvordan pige-køn og dreng-køn udvikler sig forskelligt, hvorfra han konkluderer, at drenge er det svage køn, der diskrimineres i skolen, og som ikke modtager de rette betingelser for udfoldelse. Her er pointen, at især skoler, ikke "er indrettet til at kunne rumme dreng-elever, som utilsigtet konsekvens bliver stemplet som vilde, umodne og problembørn". (Danmarks Evalueringsinstitut 2009:7)

Derudover udkommer Ann-Elisabeth Knudsen, i midten af 2000, med sin bog, "Pæne piger, dumme drenge", hvor hun på samme vis som Zlotnik anlægger et en udpræget biologiserende tilgang til problemfeltet, hvori hun konkluderer, at der er gennemsnitlige biologiske forskelle på piger og drenge, hvorfor hun argumenterer for en kønsadskilt undervisning. Dette til gavn for begge køn. (ibid.)

Ens for både Zlotnik og Knudsen er, at de begge argumenterer ud fra en biologiserende tilgang, hvor elevpositioner i mere eller mindre grad afhænger af elevens kropsmærkede køn. Her vil jeg som tidligere nævnt indtage en socialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk position, og derfor stille mig i opposition til den biologiserende tilgang.

Den socialkonstruktivistiske position

I projektet anvender jeg en overordnet socialkonstruktivistisk rammesætning, hvorfor jeg kort vil redegøre for det socialkonstruktivistiske udgangspunkt. Den socialkonstruktivistiske position arbejder i feltet mellem samfund og individ, som værende gensidige afhængige af hinanden. Dette er en proces kaldet gensidig processering som jeg senere vil udfolde. I dette afsnit skal blot nævnes 4 nøglepræmisser ved den socialkonstruktivistiske position. Disse 4 nøglepræmisser er opstillet af Vivien Burr i bogen ”*Introduction to Social Constructionism*” (Burr:1995). Her anskueliggjort af Jørgensen og Phillips i ”*Diskursanalyse - som teori og metode*”

De 4 nøglepræmisser.

1. ”*En kritisk indstilling overfor selvfølgelig viden*”
2. *Historisk og kulturel specificitet*
3. *Sammenhæng mellem viden og sociale processer*
4. *Sammenhæng mellem viden og social handling*”

(Jørgensen & Phillips 2006:14)

Med vendingen *en kritisk indstilling overfor selvfølgelig viden* anses, at ”*selvfølgelig viden*”, ikke kan betragtes som en objektiv sandhed, men derimod skal betragtes som en afspejling og et produkt af den måde vi kategoriserer og betragter verden på, og at denne, vores viden, kun er tilgængelig gennem diskursiverede kategoriseringer. Dette implicerer for mit projekt, at jeg betragter kategorierne, *køn* og *elevhed* som konstruerede kategorier, og ikke de eneste måder, at gøre *køn* og *elevhed* på, men at disse er konstrueret og diskursiverede i en *historisk og kulturel specificitet*. Her er de sociale kategorier foranderlige over tid gennem gensidig processering mellem samfund og subjekt, hvorved diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* kan skifte indhold. *Den historiske og kulturelle specificitet* er, i den socialkonstruktivistiske position, indlejret i subjektet i form af konstruerede diskurser, som skabes og opretholdes i de sociale processer gennem sproget som medierende led og opretholdes gennem kontinuerlige forhandlinger i interaktioner på skolen, på lærerværelset, i familien osv, hvor vi ”(...) *opbygger fælles sandheder og kæmper om, hvad der er sandt og falsk.*” (Jørgensen & Phillips 2006:14) som det 3. nøglepræmis: en *sammenhæng mellem viden og sociale processer*. I de sociale processer foregår en forhandling af de diskursiverede sandheder om, hvad der er *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* er. Vores *sociale handling*, således 4. nøglepræmis, er bestemt af vores måder at forstå verden på som et udtryk for de fælles sandheder,

der er blevet forhandlet som såkaldte verdensbilleder, der ligger til grund for vores forhandling af subjektpositioner og tilbud om subjektivering. I denne bliver nogle handlinger muliggjorte, mens andre handlinger bliver utænkelige. (Ibid.).

Doing gender

Begrundet i de 4 nøglepræmisser betragter jeg køn ud fra et ”*doing gender*” perspektiv. Med dette henledes opmærksomheden på, at køn ikke er noget vi ”*er*” eller ”*har*”, således at vores gøren ikke er biologisk bestemt, men at køn er noget der gøres, skabes og opretholdes i *historiske, kulturelle* og forhandlede *fælles sandheder*, om hvordan man *skal gøre* og *være* for at være en kønnet rigtighed. Dette som en sammenhæng mellem *viden og sociale processer* og *viden og social handlen*. Dvs. en forståelse af køn som et kulturelt fænomen som en kontrast til Zlotnik og Knudsens biologiserende tilgang. Dette begrundes jeg i, at man ikke kan tage udgangspunkt i gennemsnitlige betragtninger, hvori den diskursiverede produktion af selvet ikke medtænkes som en markør for elevens subjektivering.

Diskursiv produktion af selvet

Jeg har valgt at inddrage positioneringsteorien udarbejdet af Rom Harré og Van Langehoven i artiklen: ”*Positioning Theory*” fra 1999. Dette begrundes i, at teorien giver mulighed for at betragte elevsubjektet som en diskursiv og relationel konstitueret størrelse, hvis subjektivitet konstitueres gennem de, i feltets, forhandlede og moralsk ordnede subjektpositioner, hvori der foreligger subjektiveringstilbud, som subjektet kan appropriere i sin narrative fortælling, hvorfra de sendes tilbage til de diskursiverede omgivelser i en ny form. (Harré og Van Langenhove 1999:16;) Dette perspektiv medfører for mit projekt, at jeg vil betragte min empiris elevsubjekter, som både under egen og under andres indflydelse når de udvikler et *selv*, hvorfor teorien kan begribe den proces, som sættes i gang når eleven indgår i forskellige diskursive praksisser, gennem hvilke, at bestemte subjektiveringsprocesser kan sættes i gang. (Davies & Harré, 1990:51; 1999:40; Harré & Van Langenhove, 1999:9-10). Teorien er derfor anvendelig til at forstå den socialkonstruktivistiske position, i ovenover skitserede afsnit, hvor samfund og subjekt betragtes som gensidigt afhængige af hinanden i en gensidig processering. Her er det for Davies centralt, at diskurserne *er* selve det subjektiviteten er udgjort af, som noget elevsubjekterne, subjektiverer og subjektiveres gennem. (Søndergaard:84) Når jeg i opgaven benytter begrebet, *diskursiverede subjekter* er det således en understregning af, at subjektiviteten, i et poststrukturalistisk perspektiv *er* diskurser. Et elevsubjekt

eksisterer således ikke i sig selv, men får først eksistens i det øjeblik en diskursiv ramme producerer det. (Søndergaard 2000:82)

Harré og Langenhoven har således udviklet en model, som kan demonstrere positioneringsteoriens forståelse af subjektiveringsprocessen som opstået gennem sociale interaktionsprocesser. Denne vil jeg kort redegøre for som baggrund for min anvendelse. Skolen leverer overordnet set nogle diskurser som eleverne møder, og betragter sig selv og hinanden gennem. Disse kan eleverne da appropriere til en kontrakt, således at elevsubjektet begynder, at omtale sig selv derefter, hvorfra kontrakten kan privatiseres så eleven begynder at forbinde sine tanker og følelser til den gældende diskurs. Når denne kontrakt er approprieret kan kontrakten således i større eller mindre grad blive gjort til ens egen, hvor den kombineres med andre approprierede kontrakter i elevens selv, hvorfra elevsubjektet kan sende den tilbage til kulturen, eventuel i en ny form. Dette i høj grad gennem sproglige ytringer. Hvis de ytrede approprierede/eller privatiserede kontrakter efterfølgende accepteres i klassens sociale felt og approprieres af de andre elevsubjekter så kan man sige, at det er blevet til et generelt syn på den pågældende kategori, og processen starter forfra. (Harré & Van Langenhove 1999:131-132).

Harré og Langenhoven skriver således: ”*An individual emerges through the processes of social interaction, not as a relatively fixed end product but as one who is constituted and re-constituted through the various discursive practices in which they participate.* (Harré & Langenhoven 1999:35). Det fremhæves, at subjektet aldrig er en færdiggjort ej heller fuldendt størrelse, hvorfor at ovenstående proces ikke leder til ét færdigt produkt, men i stedet må betragtes som en foranderlig og processuel præget størrelse af de diskursiverede relationer, som elevsubjektet er deltager i. Som Harré og Langenhoven definerer teorien således: “*Positioning theory focuses on understanding how psychological phenomena are produced in discourse.*” (Harré & Langenhoven 1999:4) Harré og Langenhoven har i nogen grad samme subjektoplevelse som den socialkonstruktivistiske position. Dog betragter Harré og Langenhoven subjektet som bestående af *ét selv* og flere såkaldte ”*personaer*”. Selvet, som begrebsættes som Self1, er individets såkaldte personlige identitet. Self1 vil således ikke ændre sig, hvis elevsubjektet blot indtræder i en ny position om end det i nogen grad kan medføre en ændring i elevsubjektets handlinger. En ændring i handling og/eller subjektpositioner tilskrives således elevens forskellige personaer. Personaer er den måde, elevsubjektet positionerer sig selv overfor andre i forskellige diskursive praksisser. Det er

eksempelvis i tilstedeværelsen af personaer, at eleven kan agere i overensstemmelse med de diskursiverede forventninger og krav, som én situationen stiller. Personaer er så at sige mere offentligt repræsenterede – og således dem jeg kan udlede i følgende projekt – mens Self1 er dét som ligger bag. Self1 skal dog stadig forstås diskursivt, som et *selv*, der kan ændres og udvikles gennem elevens deltagelse i en relationel og diskursiv praksis. Således kan elevens som fremstår på den ene måde i én relation skifte persona og fremføre sig med én anden persona i en anden social sammenhæng. Dette kan give udslag i, at eleven fremfører sig og opleves på én måde i et klasselokale mens at eleven i et andet fremfører sig og opleves på en anden måde.

Supplerende anvender jeg Karsten Hundeides begreb ”det intersubjektive rum” (Hundeide, 2003:159), om det rum, hvori bl.a. køn og elevheder forhandles. Hundeide beskriver ligesom Harré og Langenhoven elevens relationelle omgivelser som bestående af positioner, hvori vi alle har en forhandlet position. Disse forhandlinger er i vid udstrækning foregået ”stiltiende” (Hundeide 2003:159) og opfattes, ligesom hos Harré og Langenhoven, som væsentlige elementer i elevernes subjektiveringsprocesser. I forlængelse heraf mener Hundeide, at produktionen af en ”anderledes” elev, en elev som *ikke* lever op til kategoriens fremherskende diskurser først og fremmest produceres i forhandlinger og i positioneringer (Hundeide 2003:166), hvorfra der udvikles kontrakter, som ”*anerledes*”, ”*normal*”, ”*sjov*”, ”*kønnet forkert*hed” ”*kønnet rigtigh*ed” mm. (Hundeide 2003:61)

Med dette perspektiv vil der altid finde positioneringer sted. Dvs. at man under talehandlingen, ved sit tøjvalg og kropssprog altid tildeler sig selv eller andre positioner. Med dette perspektiv vil jeg således betragte subjektet som diskursiveret, dvs. underlagt de, i feltets, forhandlede og diskursiverede sandheder samtidig med at subjektet med sin positionering og approprierede kontrakter er medskaber af selv samme konstruerede diskurser.

Diskurs

I nærværende projekt anvender jeg diskursbegrebet. Dette med udgangspunkt i Foucault forståelse, som defineres ud fra følgende: ”*Vi kan kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [...Diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for*” (Foucault 1972:117). Foucault har en socialkonstruktivistisk tilgang til diskursbegrebet, hvori diskursbegrebet forstås som en diskursiv

konstruktion af ”virkeligheden”, som konstrueres gennem kontinuerlige forhandlinger, hvorved at virkeligheden ligesom selv *er* diskursiv. Her er det vigtigt, at bemærke at sproget udgør en central rolle i skabelsen af en diskursiv konstruktion. Diskursen kan således være en *commonsense*, hvilket betyder, at det er diskurser, som ikke er professionaliseret, men som er blevet til uden om de mere bevidste processer.

Del 1: Den diskursiverede rigtighed

En kønnet rigtighed

Jeg fokuserer i følgende på *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* som værende to lokalt konstruerede orienterings- og betydningskategorier. Endvidere vil jeg inddrage kategorierne *kønnet forkerthed*, *kønnet drengerigtighed* og *kønnet pigerigtighed*, som anvendes til analysen.

Her vil min analysemetode, inspireret af den poststrukturalistiske position, være rettet mod 1. at udlæse diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* som et udtryk for, *hvad* sjette klassetrins elevsubjekter mødes med og 2. at udlæse diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* som et udtryk for, *hvad* sjette klassetrins elevsubjekter selv benytter og forstår sig selv og hinanden igennem. Dette vil jeg indledningsvis gøre gennem en spørgeskemaundersøgelse foretaget på Glostrup skoles sjetteklasespor, hvorfra jeg vil udlede diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* i skolens intersubjektive rum ud fra et kvantitativt baseret materiale. Dernæst suppleret med et kvalitativt forskningsinterview med Rasmus, hvor jeg vil udlede, hvordan ovenstående diskurser kan gribe ind i Rasmus’ narrative fortælling om sig selv og de konstruktioner han gør med udsigt til det Andet samt, *hvordan* disse kan blive betragtet som en approprieret kontrakt i Rasmus’ positioner som elevhed. Dette med formålet at undersøge, hvordan køn og elevhed konstrueres på sjette klassetrin.

I analysen af diskurserne for *kønnet rigtighed* vil jeg *kun* tage udgangspunkt i elevernes perspektiv og *ikke* i lærerens opfattelser af *kønnet rigtighed*. Læreren vil være udgangspunktet senere i projektet. Dette fravalg skal dog samtidig problematiseres idet lærerens og skolens diskursiverede forventninger til køn *har* en indflydelse på de subjektiveringsprocesser eleverne kan gøre. Fravalget skal alene ses som et udtryk for projektets naturlige begrænsninger.

Lærerens diskursiverede opfattelser vil jeg inddrage i undersøgelsen af *rigtig elevhed*. Dette gennem ét kvalitativt forskningsinterview med læreren til de deltagende elever i 6. Klasse. Her vil jeg undersøge, *hvad* læreren forstår ved *rigtig elevhed* som værende de elevsubjekter, der aflæses i klassens intersubjektive rum som en god elev, og ikke mindst vil jeg heraf fremdrage, *hvilke* elevsubjekter, der er i risikogruppen for at blive ekskluderet som følge af klassens diskursiverede tilbud om subjektivering. *Rigtig elevhed* vil jeg afslutningsvis sammenlignes med diskurserne for *kønnet rigtighed*. Er der således en sammenhæng i, *hvad* der betragtes som *kønnet rigtighed* og de elever, som ekskluderes fra kategorien, en *rigtig elevhed*?

Indledningsvis er det med forbehold, at jeg gør brug af spørgeskemaet som undersøgelsesmetode. Generelt kan man sige om spørgeskemaet, at metoden er anvendelig når hensigten er at indsamle en større mængde data til beskrivelse af et observeret fænomen. Spørgeskemaet er dog mindre anvendelig når hensigten er, som det er i mit tilfælde, at forstå de interpersonelle subjektiveringsprocesser, der sker under forskellige diskursive rammer. Her må spørgsmål såsom elevernes respektive muligheder for svar i den givne kontekst nødvendigvis overvejes, eksempelvis overvejelser over, i hvilket omfang eleverne er påvirkede af hinanden. I mit tilfælde synes en tendens til, at eleverne *gjorde grin* med hinanden (og med undersøgelsen); muligvis, som et udtryk for en forhandling af subjektpositioner i klassens intersubjektive rum. Da eleverne besvarede undersøgelsen var der således høj latter og vittigheder.

Når jeg alligevel har valgt, at benytte undersøgelsesmetoden trods dens svagheder skyldes det, at jeg på den ene side ønsker at få et større overblik samtidig med, at jeg på den anden side vil inddrage en Foucauliansk inspireret tilgang som supplerende behandling af empirien – nemlig den, at ét udsagn trods alt afkrydses frem for et andet udsagn ud fra betragtningen: "*hvordan går det til, at netop dette og intet andet udsagn fandt sted på dette sted?*" (Foucault 1970: 156). Således, hvordan udsagnet kan betragtes som et udtryk for sjette klassetrins *commonsensediskurs* vedr. konstruktionen af køn og rigtig elevhed. Dermed ikke sagt, at jeg ikke vil konkludere på elevernes tilkendegivelser for det vil jeg i form af, at jeg vil udlede tendenser i elevernes svar, men min pointe er, at jeg i højere grad vil gøre dette ud fra en betragtning af, at dette udsagn siger noget om den *commonsense*, der ligger i kategorierne, *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*. Endvidere får jeg, gennem mit senere interview med Rasmus og med lærer-Ann, en fornemmelse af de interpersonelle

relationer og kønnets betydning i konstruktionen af elevhed som jeg ikke kan udelede gennem min spørgeskemaundersøgelse, hvorfor jeg med en undersøgelse, der dækker et helt sjetteklasespor om muligt kan generalisere fænomenet til at være bestående andre steder end i den 6. Klasse som Rasmus og lærer-Ann er repræsentanter for.

Jeg har således foretaget en spørgeskemaundersøgelse hos 6. Klassesettrin på Glostrup skole. Her har 34 elever fordelt på 19 piger og 15 drenge deltaget.

Drengene er bedre til at forstyrre i undervisningen. Piger er til at se pæne ud

Jeg har udarbejdet spørgeskemaundersøgelsen med udgangspunkt i to analysekategorier.

1. forholdet mellem drenge og piger i undervisningen mht. faglighed og elevpositioner, og
2. forholdet mellem drenge og piger mht. *hvem* man er sammen med og *måden* man er sammen på i frikvarteret, i SFO'en osv.

I analysekategorien: *"Forholdet mellem drenge og piger i undervisningen mht. faglighed og adfærd"* opstillede jeg eksempelvis følgende 3 udsagn: *"Drenge er bedre i skolen end piger"*, *"Piger er bedre i skolen end drenge"* og *"Der er ingen forskel på, hvad drenge og piger er gode til"*. Her havde eleverne 6 svarmuligheder: *"helt enig"*, *"enig"*, *"hverken enig eller uenig"*, *"uenig"*, *"helt uenig"* og *"ved ikke"* (se bilag for flere eksempler)

Med udgangspunkt i ovenstående eksempel fremgår det, at 25 ud af de 34 deltagende elever har svaret *"meget enig"* eller *"enig"* i, at *pigerne er bedre i skolen end drenge*. Her er der således enighed i, at de kropsmærkede piger, for hvad angår udefinerede skoleaktiviteter, umiddelbart betragtes som bedre end de kropsmærkede drenge. Disse svar fordeler sig på tværs af respondenternes kropsmærkning. Denne enighed gør sig endvidere gældende i følgende, hvor eleverne overvejende mener, at kropsmærkede drenge er mere forstyrrende end kropsmærkede piger. Dette fremgår af udsagnet: *"Drenge er mere forstyrrende end piger i undervisningen"*, hvor 29 ud af 34 deltagende elever, har svaret *"meget enig"* eller *"enig"* til udsagnet.

Eleverne har haft mulighed for at skrive uddybende kommentarer til spørgeskemaets udsagn, hvilket mange af eleverne har benyttet sig af. Her ses en overvægt i, at eleverne mener, at pigerne generelt *bare* snakker sammen som forstyrrende mens kropsmærkede drenge bliver taget til indtægt for at være *"højråbende"* og *"larmende"*. Tre kropsmærkede piger har uddybende forklaret om

drengene: ”De kaster rundt med ting.”, ”Drengene råber op hele tiden. Piger er mere stille” og ”Drengene er højtråbende”. Dette synspunkt deler to kropsmærkede drenge, som har uddybet: ”drengene har mere energi end pigerne, Og de [drengene] gider ikke at lave opgaver” og ”Dreng snakker Piger laver tingene”.

Endvidere, har kun 2 ud af 33 elever svaret ”meget uenig” eller ”uenig” under udsagnet: ”Drenge er mere stille end piger” mens 31 ud af 33 elever har svaret ”meget enig” eller ”enig” i, at ”piger er mere stille end drenge” – en klar tendens til, at piger, for hvad angår de adspurgte elever, tages til indtægt for at være mere stille, mens kropsmærkede drenge i overvejende grad tages til indtægt for at være forstyrrende.

Ydermere fremgår det, at de kropsmærkede drenge tages til indtægt for at være gode til sport/idræt/fodbold mens kropsmærkede piger er bedst til de boglige og faglige fag.

Her har eleverne under uddybende kommentarer skrevet følgende: ”Pigerne er bedre til de ting der kræver tålmodighed” mens ”dregende har mere krudt i røven”. Én anden elev, en kropsmærket pige skriver: ”piger gode til mane ting f.eks. at vaske op. Drenge er lidt stærkere end piger”. Det samme skriver en kropsmærket dreng: ”drenge bedre til sport og slåse” og ”Piger er bedre til at vaske op og lave mad”.

Nedenfor ses eksempler på kommentarer til udsagnet, ”Drenge er bedre end piger i skolen” og ”Piger er bedre end drenge i skolen”.

Pige: ”Piger er dedre til at skrive. Drengene er bedre end piger til fodbold”

Pige: ”Drenge kan det med atletiske ting mens pigerne er en smule bedre med de ”kloge” ting”

Pige: ”Drenge: sport. Piger: at huske ting man lærer”

Pige: ”drengene er bedere til sport og piger er bedere til at se film og skole”

Pige: ”Drenge er bedre til idræt fordi de er mere aktive. Piger er bedre til at tænke mens drengene larmer”

Dreng: ”Dreng – Fodbold. Piger – Undervisning”

Dreng: ”dregne er bedre til sport. Pigerne er bedre til de ting der kræver tålmodighed”

Dreng: ”drenge. Sport. Piger. at lære”

Piger kan noget andet end drenge, og drenge kan noget andet end piger

De adspurgte elever på sjette klassetrin konstruerer jf. spørgeskemaundersøgelsen følgende om køn:

1. at der er grundlæggende forskel på drenge og piger.
2. at *piger kan noget andet end drenge, og at drenge kan noget andet end piger*.
3. at piger overvejende er stille og flittige mens drenge overvejende er sjove og forstyrrende.
4. at piger er gode til de faglige og boglige fag mens drenge er gode til idræt og sport.

Disse fire forskelle, som jeg i ovenstående har udlæst af spørgeskemaundersøgelsen, betragter jeg nu som et udtryk for elevernes *commonsense diskurs*. Her som en stiltiende og ikke-italesat eller professionaliseret forståelse af køn som et udtryk for 1., *hvad* min empiris elevsubjekter i sjette klasse mødes med og 2. Som et udtryk for, *hvad* min empiris elevsubjekter i sjette klasse selv benytter og forstår sig selv og hinanden igennem. Således elevernes egne diskursiverede forståelser og konstruktioner af køn.

Begreberne, *drengeligt-* og *pigeligt kropsmærkede* som jeg ovenover anvender om det biologiske køn, er et begrebspar inspireret og hentet fra Søndergaards forskning, gjort i bogen: *”Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia.”* Søndergaard konstruerer begrebet, de *kropsmærkede tegn* begrundet i, at begrebsparret: *”kan virke fremmedgørende for et fænomen, som fremstår så selvfølgelig for os at vi næsten ikke kan få øje på det”* (Søndergaard 2006:90). Begrebsparret skal således ses som et poststrukturelt knep til at anskue kønnet som en konstrueret størrelse; et fremmedgørende begreb til at forstyrre klassens *commonsense diskurs*.

Rasmus’ fortælling

Følgende vil jeg undersøge ovenstående *commonsense diskurs* nærmere. Her med formålet at undersøge, hvordan ovenstående kan gribe ind i konstruktionen af *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* som et udtryk for, hvordan køn konstrueres i klassen intersubjektive rum. Nærværende skal betragtes som et øjebliksbillede udledt fra Rasmus’ elevposition som ét drengeligt kropsmærket elevsubjekt. Således ville konstruktionerne om muligt have lydt anderledes, hvis min interviewperson havde været en anden. Dette skal alene betragtes som et udtryk for, *hvordan køn*

kan konstrueres og være på spil i konstruktionen af rigtige elevheder samt, *hvordan* de diskursiverede tilbud om subjektpositioner, som følge af konstruktionerne, kan medkonstituere diskurserne for, hvordan eleven kan *være* og *gøre* for at være ”*kønnet rigtig*”. Dette fortalt ud fra Rasmus’ elevperspektiv.

Når jeg undersøgelsesmetodisk anvender det kvalitative forskningsinterview lægger jeg mig op af Steinar Kvales overvejelser over emnet, som gjort i bogen: ”*InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*”. Heri skriver Kvale om objektiviteten modsat subjektivitet i det kvalitative forskningsinterview: ”*Interviewet er som sådan hverken en objektiv eller en subjektiv metode – dets væsen er intersubjektiv interaktion*” (Kvale 2004:74). Grundet mit socialkonstruktivistisk perspektiv er det uvæsentligt, at tale om objektivitet modsat subjektivitet da ”*selvfølgelig viden*” under alle omstændigheder på betragtes som et udtryk for forhandlede og diskursiverede sandheder. Kvale skriver om formålet med de kvalitative forskningsinterview: ”*at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på fortolkninger af meningen med det beskrevne*” (Kvale 2004:41). Der sker dog en forskydning idet jeg med min videnskabsteoretiske position, afviser troen på en objektiv sandhed med *en kritisk indstilling overfor selvfølgelig viden*, hvorfor jeg må være bevidst om, at jeg ikke kan komme bagom forståelserne af diskurserne, men at analysens genstandsfelt netop *er* diskurserne, dvs. at analysens og mit interviews formål vedrører de udsagn i interviewet, som konstruere de fælles sandheder, som accepteres som en selvfølgelig viden (som diskurser), der kan fastlægge bestemte elevpositioner i klassens intersubjektive rum (Jørgensen & Phillips 2006:31). Dog må jeg være bevidst om, at jeg selv er medskaber af de udledte diskurser. Det skyldes, at interviewet må betragtes som en social praksisform – en *intersubjektiv interaktion*, hvori der ligger en diskursiv forhandling, i hvilken vi så at sige konstruerer *fælles sandheder*. Jeg får således ikke adgang til en række af objektive diskurser upåvirket af tid og sted.

Rigtige drenge og rigtige piger er ”normale”

I nedenstående konstruerer og positionerer Rasmus det drengeligt kropsmærkede elevsubjekt med en elevposition, der: ”*slås*” og ”*svarer igen*”. Dette mens de pigeligt kropsmærkede, bliver konstrueret med udgangspunkt i en konstrueret pigekategori som: ”*stille*” ”*sladrer*” og ”*laver deres ting*”. Således er Rasmus’ konstruktioner enslydende med, hvad eleverne jf. spørgeskemaundersøgelse har udtrykt af kønnede forventninger. Her udtrykker Rasmus, at der er en

stor forskel på piger og drenge i nogle tilfælde, hvor Sofie fremhæves ved at være: ”*ligesom drengene*”.

Nedenstående er et uddrag fra interviewet med Rasmus:

Mig: Tænker du, at der er forskel på piger og drenge i klassen?

Rasmus: Jaa. Der er mega meget forskel på nogle af pigerne. Så er der andre.

F.eks. Sofia. Hun er ligesom drengene.

Mig: Hvordan er hun ligesom drengene?

Rasmus: Hun slås og svarer igen, og sådan. Det ved jeg ik' det er hun bare.

Og så er hun ikke sådan en der hele tiden, er sådan uhhh (laver en bevægelse med sine håndled så de bliver løse).

Mig: Er Sofia en som du kan li' at være sammen med

Rasmus: Ja.

Mig: Hvorfor?

Rasmus: det ved jeg ikke, hun er vel sjov. (...)

Rasmus: Jeg er meget sammen med Emil, men det ved du. Vi laver også meget ballade sammen i timerne. Og så... Oliver og Simon.

Mig: Hvad med Hassan?

Rasmus: nej, for Hassan er lidt mere ligesom pigerne og sådan. Han er altid stille, og laver sine ting, og engang vi var sammen så var mega nederen og sladrede til Ann (deres lærer) om at vi ikke lavede noget og sådan.

Rasmus laver således en konstruktion af en kropsmærket drengekategori, som en *kønnet drengerigtighed*, der skal ”*slås*”, og ”*svare igen*”. Dette cementeres yderligere i relationen til Oliver, Simon og Sofie, som begrundes i, at de ”*laver ballade sammen i timerne*”. Af denne konstruktion fremgår det, at Rasmus betragter sig selv som deltager i den konstruerede drengekategori. Dette som et kropsmærket elevsubjekt med en dertilhørende elevposition som ”*slås*” og ”*svare igen*”.

Trods at Sofie fremhæves som en undtagelse kan der ud fra ovenstående udledes to køns kategorier som Rasmus orienterer sig i, hvoraf det fremgår at Rasmus positionerer sig selv som værende en del af den konstruerede drengekategori. Trækker jeg på min teoriramme bliver elevsubjektet til i de relationelle og diskursive omgivelser eleven befinder sig i, hvorfor at Rasmus' positioneringer og

kategoriseringer kan betragtes i forlængelse af positioneringsteoriens processer, hvorigennem elevsubjektet udvikler en fornemmelse af sig-i-verden, som kontinuert enhed over tid.

Disse processer kan – med udgangspunkt i positioneringsteoriens udvikling af subjektiviteten – omfatte følgende: 1. en tilegnelse af diskursiverede forståelseskategorier, som kategorier, der ekskludere nogle og inkludere andre: ”*Learning of the categories which include some people and exclude others, e.g. male/female, father/daughter*” (Davies & Harré 1990:47); 2. at deltage i de diskursiverede praksisser, hvorigennem de konstruerede kategorier tillægges et diskursivt meningsindhold. Dette gennem narrative fortællinger, hvor subjektpositioner udvikles og tilbydes; 3. en positionering af selvet i forhold til kategorierne og deres narrative fortællinger, hvilket implicerer en positionering af, at man tilhører én kategori frem for en anden og 4. En erkendelse af, at man besidder egenskaber, der placere én som medlem af visse underkategorier og ikke af andre. Således en udvikling af en selvforståelse, af at man som et subjekt hører til i verden på bestemte måder og derfor ser verden fra en således positioneret persons perspektiv. (ibid.)

Her positionerer Rasmus sig i en konstrueret drengekategori, hvorfra det han ser fortolkes, som en fornemmelse af sig-i-verden, en intersubjektiv kompetence, Rasmus har tilegnet sig som en kompetent deltager i et kulturelt fællesskab. Det skal da fremdrages, at indholdet i de respektive kategorier, som subjektet appropriere/privatiserer og betragter sig selv og andre gennem, kan variere da indholdet i kategorierne bliver forhandlet gennem de, i feltets, diskursiverede og konstruerede sandheder – således lokalt konstruerede forståelser af, hvad drengesubjekter *er* og *gør*. Det, at elevsubjekterne orientere sig i kategorier, hvorfra der udvikles en fornemmelse af et selv-i-verden, er således ikke problematisk i sig selv snarere er del af subjektiveringsprocessen, som en kompetent deltager. Der, hvor problematikken kan opstå er når kategorierne, eleverne orienterer sig i, bliver fastlåste og begrænsende for elevens subjektiveringsbetingelser og tilbud om subjektivering.

Når Hassan inddrages skyldes det, at Hassan fremfører sig med elevpositioner, der for Rasmus konnoterer pigelighed og pige-positioner med den konsekvens, at Rasmus konstruerer og positionerer Hassan som ”*anerledes*”. Ifølge Rasmus’ konstruktioner er Hassan lidt ligesom pigerne – ”*han er mega nederen*”, underforstået, at Hassan på samme måde som pigerne er elevsubjekter, som sladrer når et konstrueret drengesubjekt i en konstrueret drengekategori ”*laver ballade*”. Trækker jeg på min teoriramme finder der til alle tider positioneringer sted. Her vha. af Staunæs

begrebsanvendelse, hvor Rasmus gør det med udsigt til det ”Andet”. (Staunæs 2004:67) Således kan man sige at Rasmus konstruerer og positionerer sig selv med udsigt til det Andet, det ”*anerledes*”, ”*det pigelige*”, hvorigennem han indirekte konstruerer og positionere sig selv som værende ”*normal*” og, ikke mindst, som en del af ”*det drengelige*” i en konstrueret drengkategori.

Grundet det forhold, at Hassan er et kropsmærket dreng spørger jeg Rasmus i følgende:

Mig: men Hassan er stadig en dreng?

Rasmus: ja (smiler), det er han det? Ej, det er jo heller ikke sådan at man skal opføre sig sådan hvis man er en dreng.

Det understøttes, at Hassans med sin fremførelse og elevpositioner, der for Rasmus konnoterer pigelighed og pige-positioner, udfordrer og forstyrrer Rasmus’ konstruerede drengkategori, der skal ”slås” og ”lave ballade”. Denne konstruktion af et kropsmærket drengsubjekt-position udfordres særligt da jeg spørger ind til Hassan som værende en kropsmærket dreng qua de kropstegn Hassan øjensynlig er bærer af. Det får Rasmus til at sige ”Ej, det er jo heller ikke sådan at man skal opføre sig sådan hvis man er en dreng”. Som det fremgår bliver Rasmus’ konstruktioner af køns-kategorierne og de dertilhørende forventede elevpositioner mere flertydig da jeg spørger ind til Hassan. Dette vil jeg vende tilbage til senere. Blot skal nævnes, at der ligger en tendens i, at når et elevsubjekt skal beskrives da bruges kønnet og køns-kategorierne i overvejende grad som beskrivende markør – som et udtryk for en ikke professionaliseret commonsense diskurs – mens at kønnet når det, som i ovenstående, sættes på som overvejende begrundelse da fremstår mere flertydigt og nuanceret.

Gennem inddragelsen af Hassan, som en poststrukturalistisk strategi, synliggøres det, at der i Rasmus’ konstruerede køns-kategorier er en *rigtighed* og en *forkerthed* i de elevpositioner man forventes at indtage. En *kønnet drengerigtighed* er således, ifølge Rasmus’ konstruktion, at man positionerer sig som én, der ”slås”, ”svare igen”, ”lave ballade” og ”sjov”. Dette for at være *kønnet rigtig*. Man skal således ikke, ligesom Hassan, gøre sit køn i overensstemmelse med det Rasmus har konstrueret som en *kønnet pigerigtighed* og pige-position. Sofie udfordrer på samme måde som Hassan, den af Rasmus’ konstruerede pige-kategorier, som hun qua sin kropsmærkning burde befinde sig i. Sofie og Hassan kan derfor kategoriseres som det, der af Staunæs begrebsættes som

grænsefigurer. De bryder med diskurserne for *kønnet rigtighed* ved at indtage eller forhandle andre elevpositioner end dem som umiddelbart foreligger qua deres kropstegn i Rasmus' konstruktioner.

Judith Butler (Butler 1999:23) skelner, i sin bog, "Gender Trouble", mellem *samtalerne: sex, gender, sexual practice* og *desire*, som værende elementer, hvorfra kønnet skabes gennem en indforstået kohærens. Hun skriver.

"Intelligible" gender are those which in some sense institute and maintain relations of coherence and continuity among sex, gender sexual practise, and desire. (ibid.)

Når der er kohærens mellem samtalerne da kan subjektet aflæses som et *kulturelt forståeligt køn* (Staunæs anvender begrebet *kontekstuel genkendelig*). I interviewet, hvor Rasmus konstruerer Hassan, er der *ikke* kohærens mellem samtalerne. Her konstrueres Hassan som "*en af pigerne*" fordi han er "*stille*", "*sladrer*", "*har løse håndled*" og "*laver sine ting*", hvorved grundlaget for en anerledesheds-kategorisering og anerledesheds-positionering er lagt med udsigt til det Første.

Det kan da udledes, at Rasmus' konstruktion af kønskategoriene er opdelte i binære betydninger, hvor forventede elevpositioner ordnes. Dette i høj grad baseret på kropstegn, hvorigennem elevsubjekter ordnes i approprierede og lokalt forhandlede køns kategorier, hvilket medfører en mangelfuld genkendelighed af Hassans og Sofie da de begge, med deres fremførelse og elevpositioner – som grænsefigurer – gør en *kønnet forkerthed*. Havde de konstruerede køns kategorier være konstrueret på en anden måde med et andet diskursivt indhold så havde Hassan og Sofie om muligt været kontekstuel genkendelige for Rasmus. Dvs., havde den konstruerede køns kategori været konstrueret på en anden måde med andre tilbud om elevpositioner da havde Hassan om muligt *ikke* været konstrueret og positioneret som "anerledes" jf. en "*kønnet forkerthed*". Dette for at fremhæve, at de sociale kategorier, *pigekategori, drengekategori* og *rigtig kønnet*, er lokalt konstruerede. De behøver således ikke være et udtryk for generelle kulturelle konstruktioner om, hvad der er *rigtig* og *forkert*. Dette er alene et udtryk for, hvordan Ramus' konstruktioner, om end det kan betragtes som et udtryk for de diskurser Rasmus har mødt, og derved har approprieret i sin egen narrative fortælling, som tilhørende én kategori frem for en anden jf. positioneringsmodellen, hvor subjektiveringsprocessen "[...] afhænger af de tilgængelige diskursive og sociale praksisser." (Staunæs:55).

Er eleven ikke genkendeligt jf. konstruktionerne af *kønnet rigtighed*, så kan eleven blive mødt med forskellige ekskluderende praksisser i skolens intersubjektive rum. (Søndergaard 2006:33) Den manglende kontekstuelle genkendelighed i Rasmus' konstruktion af Hassan og Sofie har således forskellige konsekvenser. Hos Hassan medfører det eksklusion af "drenggruppen" og en konstruktion og positionering af ham som "anerledes" mens Sofie bliver konstrueret og positioneret som "sjov". Dette som følge af, at Sofie, jf. Rasmus' konstruktion, fremfører sig som *noget* der for Rasmus konnotere "drenghed", altså en genkendelighed i Rasmus' konstruerede drengkategori.

Derfor kunne det udledes, at genkendeligheden ligger, i *performativiteten*¹ - i fremførelsen af kønnet – og mindre i elevens kropsmærkning. Dette udfordres dog i Rasmus' positionering af Sofie som en "drengpige", hvorved Sofies kropsmærkning indgår om en subjektposition, hvorigennem hun af Rasmus er ordnet i en ny orden, men hvor denne, hendes kropsmærkning stadig er afgørende.

Tegnets betydning for den diskursiverede subjektivering

Når Rasmus således konstruerer og positionerer Hassan, som "anerledes" gøres det med udsigt fra en konstrueret og approprieret drengkategori til det Andet (det "anerledes", det "pigelige"), hvorved Rasmus indirekte positionerer sig selv som værende det Første (det "normale", "det drengelige"). Dette kan således betragtes:

1. som et udtryk for de diskurser Rasmus ser og forstår sine klassekammerater gennem og
2. som et udtryk for de diskursiverede måder at gøre drenghed på, som på han selv er blevet mødt med gennem subjektiveringsprocessen.

Sidstnævnte at måden, hvorpå man gør drenghed er blevet approprieret som en kontrakt om, som giver udslag i de konstruktioner Rasmus gør om sig selv, som én elevposition, der "laver ballade" og "svarer igen". Dvs. at Rasmus' kropsmærkning er vendt indad, hvorved at tegnet – eksemplificeret i Rasmus' "drengetøj" – ikke *kun* er et tegn fra kroppen til omgivelserne om, i *hvilken* diskursiv kønskategori Rasmus skal ordnes og forstås gennem, men at det i lige så høj grad er et tegn, som vender indad i Rasmus subjektiveringsproces, hvor tegnet kan give udslag i de

¹ Judith Butler anvender begrebet, performance om det at gøre kønnet.

elevpositioner han gør i relation til, *hvordan* man skal *være og gøre* for at være kønnet rigtig. Således, at kropsmærkningen bliver handlingsanvisende som ”rigtige” og ”forkerte” elevpositioner, hvis elevsubjektet, i klassen intersubjektive rum, og i den konstruerede drengekategori skal aflæses som kontekstuel genkendelig, som en *kønnet rigtighed*. Kropstegn kan i dette perspektiv således *ikke* bare betragtes som kropstegn, men også som tegn, der henviser til særlige typer af elevpositioner og tilbud om subjektivering.

Delkonklusion

I nærværende kan det konkluderes, at eleverne på sjette klassetrin ordner og forstår sig selv og hinanden gennem skarpt opdelte og binære køns kategorier, hvorfra det bl.a. udledes, at *”drengene kan noget andet end piger og piger kan noget andet end drenge”*. Endvidere, gennem Rasmus’ konstruktion, at der er rigtige og forkerte måder at gøre sit *kønnet* på, hvilket kommer til udtryk i det elevpositioner man, jf. Rasmus’ konstruktion, forventedes at tage i klassen intersubjektive rum. Dette eksemplificeret gennem inddragelsen af Hassan, som med udsigt til Rasmus’ konstruerede køns kategori, blev positioneret ”anerledes” grundet Hassans elevpositioner som, for Rasmus’ konnoterede pigelighed og pige positioner. Man kan dertil sige, at jeg med min inddragelse af Rasmus’ elevperspektiv blot får fortalt én konstruktion, hvorfra diskurserne for *kønnet rigtighed* og *kønnet forkertthed* sluttet. Ikke desto mindre så leverer Rasmus’ konstruktioner et øjebliksbillede af, hvordan køn konstrueres i klassens intersubjektive rum som en proces, hvori eleverne forstår sig-i-verden gennem dét at tilhøre én kategori frem for en anden. Her får vi bl.a. fortalt, *hvilke* måder man skal fremføre sit køn på, hvis man af Rasmus skal betragtes som *kønnet rigtighed* samt, hvordan kønnet spiller ind som måder at gøre elevhed på, hvor de fremgår at kropsmærkede drenge skal *”slås”, ”svare igen” og ”lave ballade sammen i timerne”*.

En rigtig elevhed

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan *rigtig elevhed* konstrueres blandt lærere og elever på sjette klassetrin. Dette vha. tidligere udledte diskurser i spørgeskemaundersøgelsen og i elevinterviewet med Rasmus. I følgende vil jeg endvidere introducere mit sidste empiriske materiale, som er et kvalitativt forskningsinterview med Rasmus’ lærer, Ann. Her vil jeg undersøge, *hvad* Ann betragter som *rigtig elevhed* udtrykt i elevpositioner, og modsat, *hvad* hun betragter som *forkert elevhed*

begrebsat i en *tidsrøverkategori*, hvorfra jeg – udover en undersøgelse af, hvordan *rigtig elevhed* konstrueres – vil sammenligne den diskursiverede og konstruerede *rigtig elevhed* med tidligere udledte diskurser for *kønnet rigtighed*. Således vil jeg undersøge, hvor eventuelle brydninger eller modsætninger imellem diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* kan opstå.

Modsat *rigtig elevhed* anvender jeg i følgende begrebet, *tidsrøverne*, om de elever, der af Ann og af eleverne på sjette klassetrin konstrueres og positioneres som forstyrrende for den almindelige undervisningspraksis og læringssituation. Dette valg begrundes i, at lærer-Ann gennem interviewet, konstruerer nogle elevsubjekter som problematiske, hvilket er kategoriseringer jeg vil fravælge i et senere inklusionsperspektiv, hvorfor jeg vil erstatte begrebet med noget, der i mit projekt udledes som mere operationaliserbart. Her skal blot nævnes, at tidsrøverkategorien kun kan eksistere, hvis der i undervisningens formulerede målsætninger, er lagt op til mere traditionelle læringsmål og undervisningspraksisser, der skal foregå på en snor uden for mange forstyrrelser. Dvs. uden for mange positionerede *tidsrøvere*.

I følgende forstår jeg tidsrøverkategorien som en social orienterings- og betydningskategori på samme måde som forståelsen af *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*.

Centralt er det, at jeg, i følgende afsnit, ikke vil problematisere den udledte konstruerede elevhed. Dette tages op i anden del af opgaven, hvor jeg vil arbejde med at udvide diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*. I følgende vil jeg blot udlæse konstruktionen af *rigtig elevhed* og konstruktionen af en *tidsrøver*, som et øjebliksbillede af, hvordan *rigtig elevhed* konstrueres og, hvordan kategorierne *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* kan opfattes som modsætningsfyldte.

Pigerne er stille, drengene er forstyrrende

Af spørgeskemaundersøgelsen viste sig en udpræget tendens til, at pigeligt kropsmærkede overvejende bliver taget til indtægt for at være ”*stille*”, ”*tålmodige*” samt gode til skolens mere faglige og boglige aktiviteter mens de kropsmærkede drenge blev taget til indtægt for at være gode til idræt, sjove og forstyrrende i undervisningen. Således kan udledes, at tidsrøverpositionen foreløbigt tildeles det drengeligt kropsmærkede elevsubjekt mens det pigeligt kropsmærkede elevsubjekt tildeles en *rigtig elevhedsposition*, som værende elever, der ”*rækker hånden op*”, ”*er aktive*”, ”*laver deres ting*” osv.

Gennem interviewet med Rasmus kan det udledes, at Rasmus' tildeler sig selv og sin konstruerede drengkategori, tidsrøverpositionen, hvilket bl.a. eksemplificeres i Rasmus' konstruktion af Hassan og i relationen til Emil, Oliver, Simon og Sofie, som begrundes i at de laver ”ballade sammen i timerne”, ”svarer igen” osv. Denne elevposition var, for Rasmus, således noget der konnoterede drengelighed, en *kønnet drengerigtighed*.

Følgende er et uddrag fra interviewet med Rasmus, hvori Rasmus konstruerer Tanja, som et elevsubjekt, der besidder en elevposition, som lærer-Ann godt kan lide. Dette skyldes, ud fra Rasmus' elevperspektiv, at hun ikke siger noget i undervisningen medmindre hun har det korrekte svar samt at hun er stille og fordi Tanja ikke laver ballade ”ligesom ham selv”.

Rasmus: *Det er jo fordi, altså, Ann. Vi ved jo godt hvem hun bedst kan lide. (Rasmus smiler, og kigger ned) Hun kan bedst lide Tanja. Men det er jo også... Tanja er pisse irriterende.*

Mig: *hvorfor tror du hun bedst kan lide Tanja?*

Rasmus: *Hun siger aldrig noget... Og laver aldrig ballade ligesom mig. Jo, så er det fordi at hun altid har de heeeelt rigtige svar i timen.*

Det udledes, at Tanja, som en umiddelbart stille elev, er et kontekstuel genkendeligt køn da Tanja lever op til de konstruktioner, der blev udledt for en *kønnet pigerigtighed* af spørgeskemaundersøgelsen og af interviewet med Rasmus. Endvidere konstrueres den *rigtige elevhed*, i ovenstående som ”stille” og en elevhed, der siger ”de heeelt rigtige svar” i undervisningen, hvorfor at Rasmus tildeler den *rigtige elevhed* til Tanja. Det fremgår således, at Rasmus har en klar opfattelse af, hvad *rigtig elevhed* er og ikke er.

Lærer-Anns konstruktion

I følgende vil jeg tage udgangspunkt i lærer-Anns konstruktion af *rigtig elevhed* og *tidsrøverpositionen*.

Mig: *når du tænker på skolen kommende store inklusionsprojekt, hvilke elever tænker du der kan være i fare for eksklusion?*

Ann: jamen, der er diagnosebørnene, som kommer med alverdens ting (..)

Mig: er det kun diagnosebørn, som du tænker er i risikozonen for at blive ekskluderet

Ann: nej men de fylder jo mest. Der er f.eks. de her drenge. Ja, dem har du selv mødt. De fylder også meget, og hvis det bare var sådan at man engang imellem kunne be' dem om at arbejde selv, men det kan de jo ikke. Her den anden dag kastede de mel i hele hjemkundskabslokalet fordi jeg lod dem være alene et øjeblik. Og så er der de stille piger, som bare kommer og har lavet deres ting (...)

I ovenstående er det først og fremmest konstruktionen af ”diagnosebørn” (også en diskursiv forståelseskategori), som italesættes af lærer-Ann. Efterfølgende konstrueres og positioneres Rasmus’ drengekategori som en udfordring for undervisningen i et inklusionsperspektiv. Her fremgår det af lærer-Anns konstruktion af *tidsrøveren*, at det *især* er de kropsmærkede drengeelever, som tages til indtægt for, at ”*fylde meget*”. Denne gruppe af kropsmærkede drenge konstrueres, i ovenstående, som nogle, der ikke kan arbejde selv når de bl.a. efterlades alene. Dette i modsætning til konstruktionen og positioneringen af de kropsmærkede piger, som konstrueres som stille og uden problemer. Her nævnes ”*de stille piger, som bare kommer og har lavet deres ting.*” Man kan derfor udlede, at der i ovenstående, tildeles elevpositioner fordelt på en *tidsrøverkategori*, hvori tegnet synes at blive en afgørende markør for denne tildeling.

Nogen gange... Hvis de bare gad at holde deres mund

Tidsrøverkategorien konstrueres yderligere i lærer-Anns konstruktion af den gode undervisning:

Ann: Altså her den anden dag havde jeg undervisning med en klasse, og den gik bare som smurt uden nogen større udsving og det gav en hel anden undervisningsro, hvor eleverne virkelig kunne fordybe og at kunne vi samlede op uden at klokken ringede inden så de alle for ud. Bagefter tænkte jeg at det virkelig gav noget hos eleverne. Men det er også en generel rigtig sød og høflig klasse.

Her fremgår det, at den gode undervisning, i lærer-Anns konstruktion, er en undervisning ”uden nogen større udsving”, med ”undervisningsro”, ”fordybelse” og en overholdt tidsplan. Altså kan man slutte; en undervisning uden for mange positionerede tidsrøvere, der forstyrrer klassen orden.

Da jeg spørger om det er 6. Klasse, som min empiri tager udgangspunkt i, hvor ovenstående undervisningen har været gennemført, konstrueres Rasmus' sjette klasse som en generel urolig klasse.

Mig: Var det 6.klasse?

Ann: (griner) nej. 6. Klasse er en meget urolig klasse, men det ved du jo. Nogen gange... hvis de bare gad at holde deres mund. Jeg mener. De drenge, det opfører sig som om de ejer hele verden. Det er et eksempel på at nogen skal splittes op, men hvem skal gøre det? Det kan man jo ikke bare. Og, hvad så med de andre. Der er jo også nogle rigtig søde elever mellem dem, som bare vil lære noget. Specielt pigerne i klassen, og så selvfølgelig Hassan.

Sara: Hvem tænker du på når du siger, de nok skal klare sig

Ann: ej, men det er jo nærmest alle de andre. Altså bortset fra drengene.

Sara: Tænker du også på Sofie når du siger det?

Ann: Jamen, Sofie. Ja, det er jo lidt mærkeligt. Nu har jeg haft klassen siden 4., og der var hun simpelthen så sød. Nu er hun virkelig svær at arbejde med, hun var med til den der melkamp jeg fortalte om tidligere.

Hun siger således: ”Nogen gange... hvis de bare gad at holde deres mund. Jeg mener. De drenge, de opfører sig som om de ejer hele verden”. Her fremhæves, at det i overvejende grad er kropsmærkede drengesubjekter, som har ”problemet”. At *tidsrøver* kategorien tilfalder den diskursiverede drengelighed ses således i, at de fremhæves som *tidrøvere* i den forstand, at de kropsmærkede drenge omtales negativt som elevsubjekter, der forstyrrer klassens orden. Endvidere fremhæves det, at den *rigtige elevhed* tilfalder den diskursiverede pigelighed, hvilket udledes da Ann fremdrager de kropsmærkede piger (og Hassan), som specielt ”*dem som bare vil lære noget*” mens de andre (underforstået ”drengegruppen”) burde opsplittes som en løsning på ”problemet”. Ifølge Anns konstruktion, tilfalder problemet således de kropsmærkede drenge, som ”*tror de ejer hele verden*”. Med det udledes; de elever, som fremfører sig med en diskursiv konnoterede drengelighed. Den konnoterede drengelighed betragtes dog af eleverne som sjov, og som en del Rasmus' konstruktion af en *kønnet drengerigtighed*, hvorved det kan fremdrages, at der et modsætningsforhold i, at de elever, som fremfører sig med en konstrueret *drengerigtighed*

konstrueres af lærer-Ann som tidsrøvere, som nogle der er ”*svære at arbejde med*”. Således synes der at være et modsætningsforhold i kategorierne *kønnet drengerigtighed* og *rigtig elevhed*.

Dette cementeres yderligere gennem inddragelsen af Hassan og Sofie som Ann konstruerer som undtagelser i de konstruerede dreng- og pigekategorier. Sofie som jeg tidligere kategoriserede som en grænsefigur i forhold til hvem der brød med diskurserne for *kønnet rigtighed*, konstrueres nu af lærer-Ann som et elevsubjekt, der engang var sød - således engang var en *rigtig elevhed*, men som nu konstrueres som ”*svær at arbejde med*”. Dette som en del af den konstruerede drengkategori, hvorigennem hun konstrueres og positioneres ”*tidsrøver*”. Således var Sofie ligeledes med til tidligere episode i hjemkundskab uden dog at være blevet nævnt. Her indgik hun i konstruktion af ”*(...) de her drenge. Ja, dem har du selv mødt. De fylder også meget, (...)Her den anden dag kastede de mel i hele hjemkundskabslokalet fordi jeg lod dem være alene et øjeblik. (...)*”. Sofie indgår således, på trods af, at hun er et kropsmærket pigesubjekt i Anns konstruktion af den konstruerede drengelighed. Her betragtes Sofie som en grænsefigur til både *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* idet hun bryder med, hvad Ann forventer af en pigelighed på samme måde som, at Sofie konstrueres som en grænsefigur til *rigtig elevhed* ved at bryde med, hvad Ann forstår ved en *rigtig elevhed*. Her som en elevhed, der kan indgå i en konstrueret god undervisning med ”*undervisningsro*” og ”*fordybelse*” uden at forstyrre.

Hassan, som jeg også kategoriserede som grænsefigur, konstrueres og fremhæves derimod, i interviewet med Ann, som en ”*sød*”, ”*flittig*” og ”*dygtig elev*”, der ”*nok skal klare den*”. Dette på linje med den konstruerede pigekategori. Med andre ord: der hvor Hassan ekskluderes af drenggruppen som én *kønnet forkerthed* med de elevpositioner han gør sig, der aflæses han, som en *rigtig elevhed* i Anns konstruktion af en *rigtig elevhedskategori* mens bl.a. Rasmus og Sofie konstrueres som ”*problematisk*” elever. Her fremstår Rasmus og Sofie som grænsefigurer til *rigtig elevhed* idet de bryder med lærer-Anns konstruerede gode undervisning og gode elevhed.

Et kønsparadoks

Da jeg spørger ind til om der er andre strategier for inklusion for hhv. kropsmærkede drenge og kropsmærkede piger fremgår tidligere udledte paradoks.

Mig: Nu siger du, at der udover diagnosebørn, er drengene som ikke kan arbejde selv og pigerne, som bare laver deres ting. Tror du at der er én måde at inkludere drengene på, og én måde at inkludere pigerne på, eller er det ens?

Ann: Ej, men det er heller ikke sådan at der er en inklusionsstrategi til pigerne og en til drengene. Det er mere individuelt. Der synes jeg ikke at man umiddelbart har forskellige inklusionsstrategier. Umiddelbart tænker jeg ikke det er forskelligt.

Elevens kropsmærkede køn har undervejs i interviewet været en central markør i Anns elevkonstruktioner, mens at der nu opstår en flertydighed i, at Ann konstruerer inklusionsindsatsen som en individuel indsats. Dette i skarp kontrast til tidligere konstruktion:

Ann: jo det gør det. Man kan jo se at drenge ikke har en fantastisk skolegang. Der er jo alt for meget røv til bæk, jeg synes ikke det er en drengorienteret skole. Det er en meget boglig skole, en bogfaglig skole. Og allerede i børnehaven er der røv til bæk og skal lære at lave bogstaver. Og det gør at drenge får det sværere. Pigerne har jo stadigvæk mere lyst til at sidde og lave noget. Og det vil drengene ikke. Skoolen er snævret ind i forhold til drengenes måde at agere på. Selvfølgelig tager vi ud og leger og sådan.. men det er stadigvæk en meget meget boglig skole

På den ene side markerer Ann, at der *ikke* er forskel på de inklusionsstrategier, der skal gøres for hhv. drenge og piger mens, at hun på den anden side konstruerer, at skolen marginaliserer og ekskluderer drengene ved *ikke* at være ”en drengorienteret skole”, hvorfor at drengene har det ”svært” når skolen er boglig. Paradokset består således i, at den konstruerede drengegruppe på den ene side fremstår som en homogen gruppe bestående af kropsmærkede drenge mens, at kønnets konstruktioner optræder flertydigt i, at inklusionsindsatsen er mere individuel. Samtidig fremstår drengegruppen, i Anns konstruktioner, som en homogen gruppe bestående af drengeobjekter, der ”*ikke kan arbejde selv*”. Dette på trods af at ”gruppen” også indeholder Sofie som kropsmærket pigesubjekt. Af uddraget kan fremledes en diskursiv forståelse af, at det kropsmærkede pigesubjekt – ordnet i en konstrueret pigekategori – har: ”*mere lyst til at sidde og lave noget Og det vil drengene ikke*”. Her fremgår Anns diskursive forventninger til en konstrueret pigekategori i, at de

kropsmærkede pigesubjekter befinder sig godt i en ”*bogfaglig skole*” med ”*røv til bænk*”, hvorfor hun slutter, at folkeskolen er ”*snævret ind i forhold til drengenes måde at agerer på*”

Det fremgår, at Ann, på samme måde som eleverne, ordner og forstår eleverne i konstruerede køns kategorier ved, at kropsmærkede drenge gør én slags elevhed; ”*forhold til drengenes måde at agerer på*” og at kropsmærkede pigerne gør en anden slags elevhed: ”*mere lyst til at sidde og lave noget*”.

Afslutningsvis kan man konkludere, at Ann konstruerer den *rigtige elevhed*, som elevsubjekter, der ”*har lavet deres ting*”, er ”*stille*” og som ydermere kan indgå i en konstrueret undervisning ”*uden nogen større udsving*”, med ”*undervisningsro*”, ”*fordybelse*” og en overholdt tidsplan, hvilket blev tildelt en konstrueret pigelighed. Dette er enslydende med elevernes egne konstruktioner af den gode elev jf. spørgeskemaundersøgelsen og Rasmus’ konstruktioner, som han eksemplificerede i Tanja.

Delkonklusion: Den rigtige elevhed er en kropsmærket pige-position

Det fremgik af spørgeskemaundersøgelsen og af interviewet med Rasmus, at eleverne på sjette klassetrin, konstruerede køn gennem skarpt opdelt køns kategorier, hvor ”*drene kan noget andet end pigerne og pigerne kan noget andet end drengene*”. Dette blev yderligere cementeret gennem interviewet med Rasmus, hvoraf det fremgik, at der er ”*rigtige*” og ”*forkerte*” måder at fremføre sit køn på, hvilket kom til udtryk i de elevpositioner man forventedes at tage som et kontekstuelt genkendeligt køn. Dette kunne således blive approprieret i elevens egen narrative fortælling som en kontrakt, hvorfra elevens kropsmærkning blev vendt indad som subjektiveringstilbud – i måder, at gøre sine elevpositioner på – i klassens intersubjektive rum. Følgende blev således fremledt gennem inddragelsen af Hassan, som en grænsefigur, der gjorde sin kropsmærkning forkert jf. Rasmus’ konstruerede og approprierede drengekategori med den konsekvens, at Hassan blev positioneret ”*anderledes*” og ”*pigelig*”. Dette mens Hassan, af Ann, blev fremhævet som en undtagelse i den konstruerede drengekategori som værende en god elevhed. Endvidere fremgik det, at Ann ordnede eleverne i to køns kategorier, hvori de kropsmærkede drenge blev konstrueret som en homogen elevgruppe, der blev konstrueret som ”*svære*” i undervisningen mens de kropsmærkede piger blev konstrueret som uden problemer. Disse konstrueret som en *rigtig elevhed*, som en homogen gruppe, der: ”*har lavet deres ting*” og er ”*stille*”. Dette blev udledt gennem konstruktionen af den gode undervisning, som forudsatte elevsubjekter, der kunne indgå i en undervisning ”*uden nogen større*

udsving”, med *”undervisningsro*”, *”fordybelse*” og en overholdt tidsplan. Gennem elevinterviewet med Rasmus og et efterfølgende interview med Ann tegnede sig et billede af, at de elever som fremførte sig med elevpositioner, som konnoterede drengelighed i Rasmus’ konstruerede drengekategori, var sammenlignelige med de elevpositionerne, som Ann konstruerede som tidsrøvere og problematiske for undervisningen. Således fremstod Sofie igen som en grænsefigur i Ann’ konstruktioner da hun blev konstrueret som en del af dreng- og tidsrøverkategorien. Det blev udledt, at den rigtige elevhed, i Anns konstruktion, i høj grad blev konstrueret som en kropsmærket pige eller én elevposition som fremførte sig med, hvad Rasmus konstruerede som en pigelig konnoteret elevposition. Elevens kropsmærkning har undervejs været en afgørende markør i Anns og Rasmus’ konstruktioner, mens, at der opstod et paradoks i, at kønnet blev mere flertydigt når det blev sat på som overvejende inklusionsindsat.

Således har jeg i ovenstående leveret et øjebliksbillede, af hvordan køn og elevhed kan konstrueres på skolens mellemtrin, gennem de i feltets, forhandlede og diskursiverede køns kategorier.

Del 2: Inklusionsbegrebets diskursive rammer

Anden, og sidste del af dette projekt vil omhandle det meget omdiskuteret inklusionsbegreb som mange skoler skal søge at implementere i praksis. I nærværende vil jeg inddrage Glostrup skoles formulerede inklusionsstrategi, som den fremgår i strategiplanen: *”Øget inklusion – et fælles ansvar”*. Her vil jeg argumentere for at udvide inklusionsbegrebet og inklusionsstrategiens diskursive ramme til også at indeholde et professionaliseret kønsblik som et forandringsarbejde, der kan professionalisere de diskursiverede køns kategorier, som ligger til grund for *kønnet rigtighed* og *rigtige elevhed* samt det føromtalte kønsparadoks.

Inklusionsstrategien: ”Øget inklusion” på Glostrup skole

Glostrup skole har ligesom de fleste andre skoler i Danmark påbegyndt implementeringen af inklusionsfremmende tiltag. Som et led i implementeringen har skolen udarbejdet inklusionsstrategien: *”Øget inklusion – et fælles ansvar”*. (Glostrup:7)

I strategiplanen formuleres kerneopgaven i arbejdet med inklusion: ”(...) *at skabe en inkluderende kultur, der understøtter og udvikler alle børns og unges sociale og faglige kompetencer. En inkluderende kultur tager afsæt i værdierne inkluderende sprog og fællesskaber*”. (ibid.)

I ovenstående opfattes *sproget* som én ud af to væsentlige grundlag for inklusion. Dette bliver begrundet i strategiplanen i, at sproget skaber grundlaget ”*for den opfattelse, andre har af os, vi har af dem, og vi har af os selv*”. (ibid.) Denne betragtning af sproget som medierende led i eleven subjektiveringsproces ligger således tæt op af mine betragtninger i dette projekt. Af denne grund skriver Glostrup skole i strategiplanen, at måden, hvorpå der i skolens intersubjektive rum tales sammen er: ”*afgørende for dem, vi taler til og om*” (ibid.). Det fremhæves ydermere, at det har stor betydning om man, som lærer, siger ”*et barn med vanskeligheder*” eller ”*et barn i vanskeligheder*”. De skriver ”*Nye muligheder skabes ved at tænke på og tale om, til og med børn og unge med udgangspunkt i deres potentialer*”. (ibid.)

Andet grundlag for inklusion findes således i fællesskabet. Glostrup skole skriver: ”*Fællesskabet og de gode relationer mellem børn, mellem børn og voksne samt indbyrdes mellem de voksne er afgørende for børnenes og de unges udvikling og læring*”. (ibid.) Derfor skal skolen arbejde med ”*at udvikle og styrke børnenes relationer og fællesskaber, så alle kan drage nytte af dem*”. (ibid.)

Grundet Glostrup skoles egen understregning af *fællesskaber* og *sprog*, som væsentlige bidrag til en god inklusionskultur, vil jeg nu arbejde videre med det fundament, som her er skabt.

Om fællesskaber

En af de organisationer, som videreudvikler på inklusionsbegrebet er NVIE, National Videncenter for Inklusion og Eksklusion. De har bl.a. formuleret *differentierede fællesskaber*, som Glostrup skoles strategi mere specifikt kan sigte mod. Med *differentieret fællesskaber* sigtes, at alle elever skal indgå i ét samlet fællesskab, som på et overordnet plan skal binde elever og lærere sammen, hvorfra mindre fællesskaber kan uddifferentiere sig. (Kornerup 2009:49). Her kan det store fællesskab, således Glostrup skole finde sit meningsindhold udtrykt i skolens formålsparagraffer: ”*være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati*” (Undervisningsministeriet 2009), hvori fællesskabet jf. strategien skal sigte mod: ”(...) *at skabe en inkluderende kultur, der understøtter og udvikler alle børns og unges sociale og faglige kompetencer*.” (Glostrup:7)

Centralt i fortællingen om inklusion tilhører begreberne *udvikling* og *deltagelse*. Inklusion er at øge mulighederne for udvikling og deltagelse, hvori det forstås, at elever og lærere sammen skaber udviklings- og deltagelsesbetingelserne for hinanden. Dette formulerer jeg til, at man må forstå elevsubjekterne og den måde elevsubjekterne udfolder sig på med udsigt til elevernes diskursive og relationelle sammenhæng – og med min fokusering – med udsigt til diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* som kategorier, der griber i elevernes subjektiveringsprocesser. Det professionaliserede kønsblik består heri, at man må spørge, *hvilke* muligheder for positionering og subjektivering, som en god elevhed, har Rasmus når han blot lever op til de diskursive praksisser, der eksisterer i det fællesskab og i den konstruerede drengkategori han er en del af. *Hvilke* muligheder for positionering og subjektivering som en god elevhed har Rasmus således *også* når den gode undervisning og den rigtige elevhed konstrueres som elevpositioner der står i modsætning til de konstruerede drengpositioner? Eller mht. til Hassan: Hvilke subjektiveringsbetingelser har Hassan når han qua sine elevpositioner, som den gode elevhed, ekskluderes som kønnet forkerthed i elevfællesskabets diskursiverede forståelser af *drengerigtighed*? Således må eleven i et inklusionsperspektiv betragtes gennem de subjektiveringsmuligheder og deltagelsesmuligheder, der står til rådighed i det store fællesskab.

Det er således gennem en betragtning af skolens egne diskursiverede tilbud om subjektivering, at elevernes deltagelses- og subjektiveringsmuligheder kan synliggøres og derved blive mulige at gøre til genstand for forandring. (Krogerup 2009:59). Fokuseringen i et inklusionsperspektiv, med et kritisk blik for køn, flyttes således fra Hassan og Rasmus' individperspektiv, fra at man finder problemet i eleven til at være nogle strukturer, der vedr. fællesskabet – en egenskab ved fællesskabet, hvori nogle elevpositioner er mere mulige end andre.

Når jeg i følgende projekt har konstrueret tre grænsefigurer (Hassan og Sofie i forhold til *kønnet rigtighed* og Sofie og Rasmus i forhold til *rigtig elevhed*) skyldes det, at der i fællesskabet og i klassens intersubjektive rum, er begrænsninger i måder at køn og elevhed på. Her kan Hassan og Sofie, som grænsefigurer til *kønnet rigtighed* og Rasmus og Sofie, som grænsefigurer til *rigtig elevhed* først blive konstrueret grænsefigurer med udsigt til det Andet, det "normale", "normen". Af denne grund bliver spørgsmålene, som kan bidrage til at optimere mulighederne for alle elevers deltagelse, følgende:

1. *hvilke* muligheder for elevpositioner giver vi i det store fællesskab, som hedder Glostrup skole?
2. *hvordan* kan Glostrup skoles facilitere flere forskellige subjektiveringstilbud, så eleverne kan indtage andre subjektpositioner end dem, som fordeler sig i *rigtige elevheder* og modsat i en *tidsrøverposition*?
3. *hvordan* kan Glostrup skole løsne op for, at eleverne skal indtage bestemte elevpositioner for at være *kønnet rigtige*?
4. således, *hvordan* kan vi udvide og differentiere forventningerne til *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*?

Om sproget

Andet grundlag defineres af Glostrup skole, som værende sproget. Sproget er, jf. min teoriramme, et medierende led, gennem hvilken, at den diskursiverede virkelighed bliver til. Sproget må derfor betragtes som fundamentet i konstruktionen af de diskursiverede kategorier, *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed*, som eleverne forstår sig selv og hinanden gennem, hvorfor at sproget kan betragtes som et redskab til at facilitere Glostrup skoles store fællesskab, hvori målsætningen i et inklusionsperspektivet er at øge udviklings- og deltagelsesmulighederne.

Med udgangspunkt i strategiplanen bliver spørgsmålet følgende:

1. *hvordan* vi kan tale med og om eleverne for at løse op for diskurserne for *kønnet rigtighed* og *rigtig elevhed* således, at denne fælleshed, som skal binde eleverne sammen er inklusiv i den forstand at den åbner op for andre genkendelige subjektpositioner?

Således overvejelser over, hvordan skolen, gennem sproget, kan facilitere andre subjektiveringstilbud end dem, der fordeler sig i de opdeltede og binære tilbud om subjektpositioner som en konsekvens af en ikke-italet eller professionaliseret commonsense diskurs om, *hvordan* eleverne skal *være* og *gøre* for at være *kønnet rigtige*.

For at gøre emnet mere konkret tager jeg udgangspunkt i lærer-Anns konstruktion af elevpositioner og af den gode undervisning som tidligere udledt.

Lærer-Ann's konstruktion af elevpositioner

Central må nævnes lærer-Anns konstruktion af kropsmærkede drengesubjekter – som en homogen gruppe – og, som ”dem”, der har problemet. Med Glostrup skoles formulering, at sproget skaber grundlaget ”for den opfattelse, andre har af os, vi har af dem, og vi har af os selv”. I kraft af, at lærer-Ann konstruerer tidsrøveren som især kropsmærkede drengesubjekter kan hun blive medkonstituerende af den tidligere udledte commonsensediskurs, som hun 1. kan betragte eleverne gennem, som derved kan lukke blikket for andre elevsubjekter og andre elevpositioner og 2. At hun kan medkonstituere en diskurs, som eleverne kan appropriere og forstå sig selv og hinanden gennem. Herunder, at de kropsmærkede drengesubjekter kan appropriere denne kontrakt, hvilket utilsigtet kan medkonstituere og/eller fastholde kropsmærkede drengesubjekter i en komplementær position, hvori de, jf. kontrakten, skal leve op til gældende forventninger; at de skal ”lave ballade”, ”slås”, ”kaste med mel” osv for at være *kønnet rigtige*. Det samme er således gældende for konstruktionen af de kropsmærkede piger, som utilsigtet kan appropriere en *stille-pige-position*, en *flittig-pige-position* osv. for at være *kønnet rigtige*.

Forslag til indsats

I en inkluderende indsats med udsigt til køn som betydningsbærende kategori må det italesættes, at der, i klassen intersubjektive rum er flere køn end blot de diskursiverede drenge- og pigekategorier. Dette omfatter således en professionalisering af det føromtalte paradokset. Et forandringsarbejde kan da bestå i at fastholde og italesætte paradokset som en pædagogisk udfordring ved, at man som lærer, er opmærksom på, hvordan man selv er medkonstituerende og medforhandlende af gældende diskursive køns kategorier, som eleverne forstår sig selv og hinanden gennem. Laves en fastlåsning på paradokset kan dette motivere en til at få øje på, at blikket måske er for entydigt koncentreret om eksempelvis de ”stille piger” og den kropsmærkede drengetidsrøver, og dermed være lukket for de elevpositioner, som falder ved siden af de ”stillepiger”-konstruktioner” og ”de svære drenge”-konstruktioner. Først ved at åbne blikket for at der er flere køn, kan man se og tilbyde flere køn og elevheder udspille sig i de subjektiveringstilbud eleverne jf. positioneringsteorien tager op og gør til sine egne. (Knudsen 2010:68) Dette aspekt må formuleres som en fælles indsats, der skal præge det store fællesskab, hvor blikket for flere køn og flere udviklings- og deltagelsesmuligheder skal italesættes som et fælles ansvar.

Lærer-Ann's konstruktion af den gode undervisning

Ann konstruerer en undervisning, der er gået godt, som en undervisning med ”undervisningsro” og ”fordybelse”. Når en undervisning konstrueres ud fra ovenstående kriterier ekskluderes en vis gruppe af elevsubjekter og forhandlede elevpositioner. Herunder kan udledes den gruppe af elevsubjekter, der fremfører deres køn i overensstemmelse med tidligere udledte diskurser som en *rigtig drengelighed*. Med én undervisningsform, som *alene* tager udgangspunkt i ovenstående kriterier, vil det være de samme tilbud om subjektivering, som tilfalder de samme elever. Det kan da påpeges, at tidsrøverkategorien kun kan konstrueres, når konstruktionen af en gode undervisning er, at undervisningen skal foregå på en snor uden for mange forstyrrelser med ”fordybelse” og ”undervisningsro”. Af denne grund kan man med et inkluderende kønsperspektiv planlægge varierende undervisningsformer med andre (del)målsætninger end *kun* de mere traditionelle.

Forslag til indsats

En formuleret (del)målsætning i undervisningsplanlægningen kan således være at udvide diskurserne for køn og kønnede elevpositioner. At planlægge en undervisningen ud fra et inkluderende princip kan da gøres ud fra følgende grundprincipper.

Her inspireret af en normkritisk pædagogik i metodebogen, ”*I nörmens öga*”.

- Altid en klar målsætning med undervisningen: Hvorfor gør vi det nu? Hvad er budskabet? Kan alle være med?
- Fokuser og problematiser normen og dens konsekvenser i stedet for at fokuserer på dem, som ”afviger” fra normen (som grænsefigurer).
- Undlad at bekræfte normer og forestillinger. Dvs. i stedet for at tale om, *hvordan* piger og drenge *er* kan man tale om, *hvilke* forventninger og forestillinger der er til piger og drenge, hvorfra det kan italesættes, hvordan disse normer og forventninger kan have betydning for de handlinger vi gør os. (Brade 2008:189)

Ovenstående er et eksempel på, hvordan man i klassen intersubjektive rum konkret kan arbejde med de diskurser og diskursiverede subjektiveringstilbud, som påvirker os selv og eleverne i hverdagen. Dette med en fokusering på køn som kategori. Således en måde, hvorpå man, som lærer, kan

italesætte diskurserne for *kønnet rigtighed* så denne fælleshed, som skal binde elever og lærere sammen er inklusiv i den forstand at de åbner op for andre genkendelige subjektpositioner.

Endvidere må man, som lærer, altid have et kritisk blik for køn for, hvad angår de diskurser, som indirekte formidles i undervisningens læremidler. Overvejelser kan være følgende:

- Hvordan bliver pige/kvinder og drenge/mænd i fremstillet i:
 - Tekster?
 - Opgaver?
 - Billeder?
- Hvordan er samspillet mellem tekst og billede? Forstærker eller formidler tekst og billede de udledte diskurser for piger og drenge? Er de situationer, hvori piger og drenge bliver afbilledet som medkonstituerende af diskurser?
- Hvilke aktiviteter bliver pige og drenge fremstillet i?
- Forekommer der stereotype billeder af piger og drenge? (Brade 2008:31)

Således kan man vurdere læremidlet og overveje, hvad læremidlet betyder for elevernes diskursiverede forståelser af køn og mulige elevpositioner, hvorfra man evt. kan videreudvikle på materialet – enten som et oplæg til debat eller som et materiale eleverne kan undersøge med målsætningen om at udlede de diskursiverede forventninger og normer som formidles.

At arbejde normkritisk i sin pædagogiske praksis betyder, at ville arbejde med, *hvordan* normer for køn påvirker os i vores dagligdag, som diskursive praksisser vi indgår i. Dette i kontrast til en entydig fokusering på de elevsubjekter, som bryder med normen (Åkerlund 2011:7), hvilket uhensigtsmæssigt kan medkonstitueres diskurserne i et ”os” (de rigtige)” og ”de andre (de forkerte)”. Der står således: ”*Istället för att bara prata om de som bryter mot normerna vill vi fokusera på hur normer bidrar till att vissa människor ses som avvikare och andra som normala.*” (Åkerlund 2011:10).

Konklusion

Det fremgik, at eleverne på mellemtrinnet, konstruerede køn og elevhed gennem en række af diskursive forventninger til, *hvad* drenge og piger *er* og *gør* i skolens sociale og faglige aktiviteter,

hvorigennem jeg udledte at de kropsmærkede pigesubjekter blev taget til indtægt for at være ”*stille*”, ”*tålmodige*” og ”*flittige*”. Dette mens de kropsmærkede drengesubjekter blev taget til indtægt for at være ”*forstyrrende*” og ”*sjove*”. Således, at de kønnede diskurser, som eleverne forstod sig selv og hinanden gennem, var skarpt opdelt i to binære køns kategorier, hvilket blev cementeret i, at Rasmus som et kropsmærket drengesubjekt konstruerede og positionerede Hassan og Sofie, som ”*anerledes*”. Disse blev positionerede med udsigt til Rasmus’ diskursive forståelser af, hvad drengelærer og pigelærer *er* og *gør* ordnet i konstruerede dreng- og pigekategorier. Her var Hassans elevposition, som en god elev ugenkendelig for Rasmus’ konstruerede drengkategori og drengelighed med den konsekvens, at Hassan blev konstrueret og positioneret som en konnoteret pigelighed og anderledeshed. Hassan og Sofie blev således opfattet som grænsefigurer, der blev skabt med udsigt til det Første, ”det normale”, hvorfra jeg konkluderede, at diskurserne havde en *kønnet rigtighed* og *kønnet forkerthed*, som var begrænsende for elevens subjektiveringstilbud og deltagelsesmuligheder som elevheder og elevpositioner i skolens sociale og faglige fællesskab. Med min betragtning af selvet som en diskursiv produktion, gennem gensidig positionering og processering som princip, blev dette udtrykt i, at eleverne forstod sig selv og hinanden gennem en række diskursive forståelser som de var blevet mødt med. Her med min fokusering på køn som betydningsbærende kategori, der var approprieret i konstruktionen af andre og udfoldet i kontrakter i elevsubjektets egen narrative fortælling om sig-i-verden.

Den gode elev, blev konstrueret, som ”*stille*” og ”*søde*” elever, der kunne fordybe sig i en undervisning uden for mange forstyrrelser, hvilket var en elevhed, der endvidere blev tildelt den konnoterede og konstruerede pigelighed. Her var diskurserne for Rasmus’ konstruerede drengelighed og lærerens konstruerede rigtige elevhed modsætningsfyldte, hvoraf det fremgik at de elever som fremførte sig med en konnoterede og konstrueret drengelighed blev fundet ”*svære*” i et inklusionsperspektiv. Her argumenterede jeg for, at eleverne, i et inklusionsperspektiv, skulle betragtes og forstås i elevernes diskursive og relationelle sammenhæng, hvorved at blikket måtte vendes indad mod skolens store fællesskab og egen undervisningspraksis samt mod de subjektiveringstilbud, som fællesskabet og undervisningen stillede til rådighed. Således en betragtning af, at fællesskabet og undervisningen var medkonstituerende af de diskursive kategorier, som eleverne forstod sig selv og hinanden gennem. En inklusionsindsats med et kritisk blik for køn blev derfor begrundet i at udvide diskurserne for kønnet rigtighed og rigtig elevhed, hvorved flere genkendelige subjektiveringer og elevpositioner kunne tilbydes. Her præsenterede jeg

et normkritisk pædagogisk standpunkt i forlængelse af Glostrup skoles foreliggende strategi for øget inklusion som en strategi til at udvide de diskursive forventninger, som forelå i konstruktionerne af kønnet rigtighed og rigtig elevhed således at andre tilbud om subjektivering og elevpositioner kunne optages. Dette skulle således formuleres som en fælles indsats, hvori det blev italesat, at der er, i skolen sociale og faglige fællesskab, er flere køn end blot de diskursiverede og konstruerede drengekategorier og pigekategorier, hvorved at forandringsopgaven lå i at professionalisere et kønsparadoks med et kritisk blik for køn, som et fænomen, der bliver til i lokalt konstruerede forhandlinger. Med fokusering på Glostrup skoles strategi skulle dette foregå gennem *differentierede fællesskaber* og sproget, hvorfra sproget som medierende led i den diskursive konstruktion, blev betragtet som et redskab til at facilitere et overordnet fællesskab, hvori flere køn kunne komme til udtryk.

Perspektivering

Det fremgår af Glostrup skoles hjemmeside, at de, i et inklusionsperspektiv, har valgt en fokusering på en etnicitetskategori. Dette formuleret i et to-sprogsprojekt. De skriver:

”Formålet med samarbejdet er at løfte fagligheden blandt tosprogede børn og unge i dagstilbud, fritidstilbud og skoler, så forskellen mellem tosprogede og etsprogede elevers skolepræsentationer mindskes”.

Selvom projektet ikke fremgår som en direkte del af Glostrup skoles inklusionsstrategi må det alligevel betragtes som en del af den samlede indsats for øget inklusion. Der arbejdes derfor i nogen grad – om man er enig eller ej i ovenstående udgangspunkt – med en fokusring på etnicitet, som en social og betydningsbærende kategori, som en indsats for øget inklusion. Undervejs i mit projekt har jeg udledt en række diskurser for køn og elevhed, som eleverne forstod sig selv og hinanden gennem. Etnicitet kan ligesom køn betragtes som en diskursiv kategori, der konstrueres lokalt gennem forhandlede sandheder. Her fremgik det gennem min empiriindsamling, at Hassan foruden at blive konstrueret med udsigt til en kønskategori, også blev konstrueret med udsigt til en etnicitetskategori, hvorfor det kunne være interessant (og yderligere kompleksitetsforøgende) at undersøge diskurserne og evt. brydninger mellem diskurserne for køn og etnicitet. Dette i en undersøgelsen af fællesskabets diskursiverede tilbud om subjektivering som en rigtig elevhed med

en intersektional analysetilgang. Herigennem kunne et spørgsmål være, hvordan lærer og elever konstruerer etnicitet, som en diskursiv forståelse, hvorfra man kan fokuseres på, *hvordan* skolen som et fællesskab evt. kan facilitere flere subjektiveringstilbud.

Litteratur

- Brade: Lovise & Engström, Caroline (2008): *I nörmens öga: Metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm. Friends
- Butler, Judith & Elliot, M (red.) (1999): *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*. Routledge.
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage
- Davies, B & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1) , 43-63,
- Danmarks evalueringsinstitut (2009). Blik for køn i pædagogisk praksis. Lokaliseret på <http://www.eva.dk/projekter/2008/koen-og-uddannelsesvalg>
- Davies, B & Harré, R (2014). *Positionering: Diskursiv produktion af selver*. København: Forlaget Mindscape
- Hundeide, Karsten (2004): *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk forlag
- Kirk, Ane & Scott, Katrine Scott, (red.) (2010). *Åbne og lukkede døre – en antologi om køn i pædagogik*. København. Forlaget Frydenlund,
- Knudsen, V. Susanne (2010). *Køn i skolen. Køn, pædagogik og pædagogiske tekster*. København: Frydenlund
- Kornerup, Ida (2009). Inklusion som begreb og styringsredskab. I: Pedersen, Carsten. (red.) *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen* (s.41-77). København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, Steinar (2004) *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Madsen, Bent (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I: Pedersen, Carsten. (red.) *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen* (s.11-40). København: Hans Reitzels Forlag

- Nordisk Ministerråd (2005). *Køn, ligestilling og skolen 1990-2004*. Lokaliseret på http://www.nikk.no/wp-content/uploads/NIKKpub2005_skole_Skolerapport.pdf
- Staunæs, Dorte (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Søndergaard, Dorte Marie (2006). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag
- Søndergaard, Dorte Marie (2000). *Kønnet Subjektivering*. Dorte Marie Søndergaard introducerer Bronwyn Davies. *Kvinder, køn og forskning* 9, 81-88
- Tetler, Susan (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Nordisk Forlag A/S
- Undervisningsministeret: *Fælles Mål 2009*. Lokaliseret på <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). *Positioning Theory*. Blackwell Publishers. Oxford:
- Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips (2006). *Diskursanalyse - som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Åkerlund, Carl (red.) 2011. *Bryt!. Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Stockholm.
- Glostrup kommune (2013): *Øget inklusion – et fælles ansvar*. Lokaliseret på <http://glostrupskole.skoleporten.dk/sp/file/b3060d33-e8ed-4837-9e75-0a2c3f003d72/inklusion.pdf>

Bilag 1: Interviewguide til interview med Rasmus

| Temaer | Interviewspørgsmål |
|--|---|
| Briefing og præsentation | <p>Jeg præsenterer mig selv, mit projekt og hvilke emner jeg vil komme ind på i løbet af interviewet. Jeg fortæller, at jeg optager det til brug i min opgave, og at jeg selvfølgelig ikke fortæller det videre til nogen</p> <p>Jeg beder interviewpersonen præsentere sig selv.</p> |
| Generelt om forskellene mellem piger og drenge i undervisningen | <p>Synes du der generelt er forskel på piger og drenge og den måde i er på i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du prøve at beskrive, hvordan? Måske har du nogle eksempler? <p>Er drengene bedre i skolen end piger eller er det omvendt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du prøve at beskrive, hvordan? Måske har du nogle eksempler? <p>Er drengene bedre til at forstyrre i undervisningen end piger eller er det omvendt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du prøve at beskrive, hvordan? Måske har du nogle eksempler? <p>Hvem rækker mest hænderne op i timen, er det drengene, piger eller er I lige gode til det? Er der forskel på, hvornår i rækker hånden op?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du prøve at beskrive, hvordan? Måske har du nogle eksempler? <p>Hvem kan være mest stille i pigerne, er det drengene, piger eller er I lige gode til at være stille?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du prøve at beskrive, hvordan? Måske har du nogle eksempler? <p>Hvem kan være mest stille i pigerne, er det drengene, piger eller er</p> |

I lige gode til at forstyrre?

- Kan du prøve at beskrive, hvordan? Måske har du nogle eksempler?

Om, hvem Rasmus er sammen med i skolen/undervisningen

Hvem er du mest sammen med i skolen?

- hvorfor er du mest sammen med dem?

Hvis I skal lave gruppearbejde og I selv må vælge grupperne, hvem vælger du så?

- Hvorfor vælger du dem?

Generelt om forskellene mellem piger og drenge uden for undervisningen

Hvem er du mest sammen med væk fra skole, altså i klubben eller derhjemme?

- hvorfor er du mest sammen med hende/ham?
- Hvad gør det sjovt at være sammen med hende eller med ham?
- Hvordan er i sammen?
- Er der forskel på hvem du er sammen med i undervisningen end hvem du er sammen med derhjemme?

Er der forskel på, hvordan pigerne er sammen på, og hvordan drengene er sammen på eller er sammen på samme måde?

- Kan du prøve at beskrive, hvordan? Måske har du nogle eksempler?

Debriefing

- Er der noget du synes er vigtigt at sige om noget af det jeg har spurgt om eller om det jeg ikke har spurgt om?
- Tak for interviewet, jeg er rigtig glad for at du gad det med mig. Det har været spændende og lærerigt.

*Bilag 2: Interview med Rasmus***Briefing og præsentation**

Mig: Hej igen. Rasmus. Kan du huske da I udfyldte spørgeskemaet her for et par uger siden. Det er lidt det samme jeg vil spørge dig om nu. Det er ikke fordi du har svaret forkert eller noget... Faktisk ved jeg ikke engang, hvad du har svaret, men det her er mere uddybende og det omhandler, ligesom spørgeskemaet om forholdet mellem drenge og piger. Interviewet vil vare ca. en halv time. Og det du svarer er kun mellem dig og mig. Er du okay med det? (Rasmus nikker)

Hvad synes du om spørgeskemaet i udfyldte? Var det okay?

Rasmus: ja, det var det vel. Jeg kan egentlig ik' så godt huske det, men noget af det kan jeg godt.

Generelt om forskellene mellem piger og drenge i undervisningen

Mig: Det var meget om forskellen mellem piger og drenge. Tænker du, at der er forskel på piger og drenge i klassen?

Rasmus: Jaa. Der er mega meget forskel på nogle af pigerne. Så er der andre. F.eks. Sofia. Hun er ligesom drengene.

Mig: Hvordan er hun ligesom drengene?

Rasmus: Hun slås og svarer igen, og sådan. Det ved jeg ik' det er hun bare. Og så er hun ikke sådan en der hele tiden, er sådan uhhh (laver en bevægelse med sine hænder så de bliver løse).

Mig: Er Sofia en som du kan li' at være sammen med

Rasmus: Ja.

Mig: Hvorfor?

Rasmus: det ved jeg ikke, hun er vel sjov.

Mig: Hvem er du mere sammen med.

Rasmus: Jeg er meget sammen med Emil, men det ved du. Vi laver også meget ballade sammen i timerne. Og så... Oliver og Simon.

Mig: Hvad med Hassan?

Rasmus: nej, for Hassan er lidt mere ligesom pigerne og sådan. Han er altid stille, og laver sine ting, og engang vi var sammen så var mega nederen og sladrede til Ann (deres lærer) om at vi ikke lavede noget og sådan.

Mig: men Hassan er stadig en dreng?

Rasmus: ja (smiler), selvfølgelig er han det?

Mig: når du nu siger, at I laver ballade sammen i timerne tænker du så, at drengene er bedre til at forstyrre undervisningen eller er pigerne lige så gode om det, som i er?

Rasmus: Pigerne laver overhovedet ikke lige så meget ballade som drengen. Det er fordi de bare sidder og snakker sammen og griner og sådan. Vi er meget mere larmende og vi får også altid ballade.

Mig: Nu siger du, at i er larmende, og sådan. Kan du prøve at beskrive, hvordan i er larmende, hvis du har nogle eksempler?

Rasmus: Det ved jeg ikke.

Mig: ej, det er også lige meget, Rasmus. Hvis du så skal sige, hvem der er bedst i skolen? Hvem synes du så det er? Jeg mener hvem synes du er bedst i skolen?

Rasmus: Det er Louise eller Tanja. Øhhh, eller Caroline.

Mig: Hvorfor er det dem?

Bilag 3: Interviewguide til interview med lærer-Ann

| Temaer | Interviewspørgsmål |
|---------------------------------|---|
| Briefing og præsentation | <p>Jeg præsenterer mig selv, mit projekt og hvilke emner jeg vil komme ind på i løbet af interviewet. Jeg fortæller, at jeg optager det til brug i min opgave.</p> <p>Jeg beder interviewpersonen præsentere sig selv.</p> |
| Generelt om inklusion | <p>Hvad forstår du ved inklusionsbegrebet?</p> <p>Har i fundet frem til en fælles forståelse på skolen?</p> <p>I har diskuteret eller talt om det på skolen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du prøve at beskrive, hvad i har talt om? Måske du har nogle eksempler? <p>Har i fundet frem til nogle fælles strategier?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du prøve at beskrive det ? Måske du har nogle eksempler? |

Kender du til strategiplanen?

- Hvis ja, har I været med i udarbejdelsen?

Har I nogle faste strategier, hvis én elev har det svært?

- Hvis ja, hvordan kunne de se ud?

Hvilke elever finder du sværest at inkludere?

- Har I nogle konkrete strategier for det?

Om, den gode undervisning?

Hvordan kan en god undervisning se ud for dig?

- kan du prøve at give mig et eksempel?

Defriefing

- Er der noget du synes er vigtigt at sige om noget af det jeg har spurgt om eller om det jeg ikke har spurgt om?
- Tak for interviewet, jeg er rigtig glad for at du gad det med mig. Det har været spændende og lærerigt.

Bilag 4: Interview med lærer-Ann

Sara: Hvis du gider at fortælle mig, hvilke arbejdsområder eller funktioner du dækker?

Ann: hmm, ja. Jeg er almindelig lærer var jeg lige ved at sige i dansk og kristendom i 8. Klasse og så har jeg en 6. Klasse i historie og kristendom og så er jeg bibliotekar og så har jeg nogle støttetimer på en dreng i 9. Klasse... i dansk.

Sara. Ja

Ann: ja, det er så det

Sara: Okay. Det var ikke så lidt. Hm.. Lige for at introducere så hedder jeg Sara, og jeg skriver en opgave, en bacheloropgave om inklusion og i den sammenhæng koncentrerer jeg mig om de elever som ikke nødvendigvis eller umiddelbart har en diagnose, men som af en eller anden årsag falder ud fra det som er det normale, hvis man kan sige det og i den sammenhæng benytter jeg et begreb som hedder tidsrøvere. Ehh, de kan lige så godt kaldes gråzonebørn, men det er i hvert fald dem jeg er primært fokuseret på.

Og så vil jeg spørge ind til nogle ting omkring, hvad du føler om hele der her inklusionsbegreb. Og lidt om, hvordan den gode undervisningssituation kan se ud hos dig?

Overordnet, hvad forstår du ved inklusionsbegrebet, og om I har diskuteret eller talt om det på skolen.

Ann: ja, jeg vil ikke sige at vi har... Jo, vi har jo diskuteret det på sådan et overordnet plan, hvad er inklusion er, men det handler om for os om de børn der har en diagnose, og hvordan vi inkludere dem, og sådan, ik. Jeg synes jo for mig at det er et bredere begreb for så vidt for jeg synes jo generelt at inklusion er noget der hedder... Hvad er det vi snakker om når vi skal inkludere? Er det kun børn med diagnoser eller er det ikke også alle de forskellige mennesker og mennesketyper vi er og de børn der ikke har diagnose er der jo også mange af der skal inkluderes. Det kan jo også være én der umiddelbart har det svært fordi mor og far er skilt, der er jo en masse følelser han går og tonser med. Det er jo også inklusion af deres problemer kan man sige så jeg synes det er egentlig et bredere begreb. Men når vi taler om det sådan generelt så er det jo børn med diagnoser, som vi sådan overordnet taler om.

Sara: Så i undervisningen når de her nu ved jeg ikke hvordan det var før, men man taler om at flere børn skal inkluderes. Har I på skolen lagt nogle strategier, har i talt om processen?

Ann: Ja det vi gør sådan... Vi har nu i 8 klasse en dreng, som i 6-7. Klasse fik en sukkersyge diagnosticeret og så viser det sig at han faktisk også har en asperger, og noget autisme. Altså i asperger, autisme spektret i hvert fald kan man sige. Og så er vi sådan. Det forløb, der hedder at han bliver henvist til Glostrup. Hmm. Og vi er oppe til nogle møder med forældre og hospitalet. Og så prøver vi så at.. Vores psykologi går også ind og så prøver vi at snakke om, hvad vi kan gøre for ham, hvordan vi skal gribe tingene an er jo nu specifik for denne her elev at konkretisere nogle arbejdsopgaver. Ehh og det gør vi jo så godt vi nu kan. Samtidig er der jo altså... Nu det store problem. Nu snakker jeg jo bare, ik?

Sara: Jo, jo endelig.

Det store problem som jeg ser i det er at nogle af det børn stadigvæk.. at man jo har en forventning til at det kan gå op til en almindelig afgangsprøve. Og det kan de jo ikke. Og så kan vi jo at vi så må se på om det kan lade sig gøre, måske er det noget de kan gå op i og måske er der ikke. Altså, jeg savner sådan lidt. Altså ud over folkeskole tiden. Hvad gør man så, ikke? Men, det arbejder vi også på med vores uuv-vejleder. Så må vi sætte os ned med ham og hans forældre og spore os ind på hvad der er for ham. Noget der kan hjælpe. Så rent strategisk så må vi sætte os ned og finde ud af hvad kan vi gøre for det her barn. Så har vi nogle ganske få støttetimer, som er både til denne her

elev, men også til en anden elev i klassen. Ikke en med diagnose, men som er et barn som er ude i noget angst og noget med nogle problemer der. Så må man jo noget med at tilrettelægge; hmm. kan han følge med her og kan han ikke det så er de bare ærgerligt for man kan ikke. Og det er jo helt vildt ærgerligt, men man kan bare ikke, ellers i min verden kan man ikke lave dobbelt bogholderi på den måde, at man tilrettelægger noget specifikt til ham andet end man selvfølgelig prøver at tænke over hvordan man siger til ham hvordan denne opgave skal gribes an eller at man har nogle materialer der passer bedre til ham.

Sara. Mmm Ja. Det er så meget fagligt baseret, hvad med i klassen, hvis vi tager udgangspunkt i ham, hvordan bliver han inkluderet. Tror du han føler sig inkluderet i miljøet klassen.

Anette: ja, for. Ham her er et eksempel på at han. Han bliver.. Han er i klassen, han er med når de går ud og spiller fodbold eller ud og leger, men han. Hvis man skal sige det sådan. Han er ikke ægte inkluderet. Lige nu skal vi lave projektopgave.. vi er i gang med grupper og der er vi nødt til at placere ham i en gruppe. Selvom det er en vældig sød og social klasse så vil de helst ikke have ham i deres gruppe. Når man så kommer og spørger, hvad kan i ikke og så videre så gør de det, med det er ikke sådan at de gør det af sig selv. Man vælger jo aldrig og det kan man jo godt forstå for lige præcis denne her elev kan ikke gøre noget selvstændigt, men han er der jo og han bliver ikke drillet eller noget. Men han er ikke én som nogen nogensinde opsøger, aldrig. Og det tænker jeg. Han er endda meget sådan stille. Der er jo ikke noget udfarende i ham, men der er bare ikke nogen der bliver venner med ham. Det er der ikke

Sara: Din oplevelse sådan i det generelle er det af dem som bliver ekskluderet i det her sociale fællesskab. Ikke nødvendigvis fagligt dem som skiller sig ud. Det er også derfor jeg kalder dem tidsrøvere for det er dem der tager rigtig meget af lærerens tid, og det går fra andre elever. Hvad er det typisk der sker der, hvad er det typisk for elever der skiller dig ud. Er det de udfarende eller de stille

Ann: Jeg har ikke haft nogle elever som er ekstrem udfarende, men i en anden klasse havde jeg en pige som vi troede havde ADHD, det havde hun ikke. Men hun var ekstrem fintfølelse

Og fik lavet konflikter med de andre i klassen selvom der ikke var det så opfattede hun det. Og det gik der jo rigtig meget tid med, dels at snakke med hende for hun blev ked af det og så havde man jo også mange samtaler med klassen om hvordan man skulle takle hende. Og det synes jeg brugte rigtig meget tid på og hvis man så har nogle som er endnu mere udfarende så går der jo rigtig meget tid. Jeg har også haft i samme klasse som pigen han havde tourette, og lavede lyde og sådan. Og så havde han rigtig mange ting som aldrig blev sat diagnose på. Og han kom jo også i konflikter og

han var jo mæg irriterende for de andre for han lavede lyde og han var meget regi i sin måde at tænke tingene på for ham kunne tingene jo ikke være anerledes og i mellemtrinnet især når vi lavede lagkagen. De andre tænkte at de kunne være sjovt at lave lidt om på tingene, men nej for ham kunne der ikke bare laves om og så kom han i konflikter og sådan og op og slås så der er hele tiden sådan nogle ting der, man skal forholde sig til, hvis det så er børn som er endnu være. Man bruger rigtig rigtig meget tid.

Sara Nu har du talt meget om diagnoser, vil du sige det primært er dem som der påtager sig den rolle eller har du og eksempler på at det er helt almindelige børn som tager sig nogler positioneringer som forstyrrende, reagere anerledes.

Det kan det sagtens være, det kan sagtens være almindelige børn. Den klasse jeg har nu har der været en pige, og hun ar sådan lidt truende, og hvis de ikke gjorde som hun sagde, ville hun få sine storesøster eller sine kærester til at banke dem. Og det er sådan at jeg lige pludselig opdager at der foregår noget, hvor de andre elever ikke tør at sige noget eller gøre noget. S det kan sagtens være børn som får sig sådan nogle positioner. Det er især det der med en magtpositioner. Og det kræver jo også meget arbejde. Og det igen noget med at få de andre til at indse.

Sara: For nogle år side tale man meget, der var den der diskurs om at. Ehh. at drengene blev glemt i skolen. Og det er lige som, at hele det her diagnose begreb gik ind overtog den her diskurs. Nu taler man meget det diagnoser, hvor man før tale om den feminine skole overfor den maskuline og lærerroller og sådan. Fornemmer du at hele det her fænomen ikke eksisterer mere.

Ann: jo det gør det. Man kan jo se at drenge ikke har en fantastisk skolegang. Der er jo alt for meget røv til bæk, jeg synes ikke det er en drengeorienteret skole. Det er en meget boglig skole, en bogfaglig skole. Og allerede i børnehaven er der røv til bæk og skal lære at lave bogstaver. Og der gør at drenge får det sværere. Pigerne har jo stadigvæk mere lyst til at sidde at lave noget. Og det vil drengene ikke. Skoolen er snævret ind i forhold til drengenes måde at agerer på. Selvfølge tager vi ud og leger og sådan.. men det er stadigvæk en meget meget boglig skole

Sara: nu sidder i jo meget i teams og så videre. Er det et emne i berører i teamsamarbejdet.

Ann: Nej. Det er det ikke. Dette er meget op til den enkelte lærer. Det er overhovedet ikke noget vi taler om. Altså, nu er jeg i en sjette klasse, og der skal man rette tingene ind, og de vil gerne have computere og sådan. Og så laver de jo alle andre ting, men det giver dem også et frirum. Men det er samtidig også svært for samtidig skal vi rette ind efter nationale test og sådan. Så vi har ikke så store armbevægelser. At nu skal vi ud og gå en tur, eller kom nu drenge, nu skal vi ud og hamre lidt

eller hvad det u kan være. Men det er ikke noget der diskuter. Og det er simpelthen fordi vi har inklusionen osv.

Altså i alle de andre år jeg har været lærer så går andre ting ind og overtager, og vi kan jo ikke det hele. Og så glemmer vi lidt den ting. Så går tingene ind og overvejer. Og så glemmer man jo lidt den almindelige drenge og pige ting.

Sara: Hvilke strategier har i?

Ann: vi har ikke nogle strategier. Altå det er meget op til den enkelte lærer, vi har ikke nogle overordnede strategier. Det er ikke fordi man skal udelukke børn, men nogle gange kunne jeg godt bruge en ting, hvor man kunne sige her til og ikke længere. NU kan klassen ikke magte mere. Så er den der forældre lærer forældre ledelse, men vi mangler altså noget, hvad gør vi nu. Vi har nogle med besværligheder, men vi skal have dem med på tur. Men det er fordi vi er bange for at straffe børn, og det gør jo bare at vi ikke kan sige her til og ikke længere. Ingen tør at sige her til og ikke længere. Det er selvfølgelig ikke at slå, men en eller anden straf.

Der mangler vi noget som, hvis ikke du kan være med i hjemkundskab så kan du ikke være med i hjemkundskab en anden gang og det er noget men det er jeg blevet en smule for bange for at sætte nogle grænser. Og det gælder både dem med diagnoser og dem uden.

Sara: når du tænker på skolen kommende store inklusionsprojekt, hvilke elever tænker du der kan være i fare for eksklusion?

Ann: jamen, der er diagnosebørnene, som kommer med alverdens ting og sager, som lige pludselig skal ind i klassen. Øhh. De tager bare så meget tid fra alle de andre elever, som måske ikke har diagnoser.

Sara: er det kun diagnosebørn, som du tænker er i risikozonen for at blive ekskluderet.

Ann: nej men de fylder jo mest. Der er f.eks. de her drenge. Ja, dem har du selv mødt. De fylder også meget, og hvis det bare var sådan at man engang imellem kunne be' dem om at arbejde selv, men det kan de jo ikke. Her den anden dag kastede de mel i hele hjemkundskabslokalet fordi jeg lod dem være alene et øjeblik. Og så er der de stille piger, som bare kommer og har laver deres ting. Det er jo sådan en som Louise. Hendes forældre er jo selv skolelærere så hun skal jo nok klare den.

Sara: Nu siger du, at der udover diagnosebørn, er drengene som ikke kan arbejde selv og pigerne, som bare laver deres ting. Tror du at der er én måde at inkludere drengene på, og én måde at inkludere pigerne på, eller er det ens?

Ann: Ej, men det er heller ikke sådan at der er en inklusionsstrategi til pigerne og en til drengene. Det er mere individuelt. Der synes jeg ikke at man umiddelbart har forskellige inklusionsstrategier. Umiddelbart tænker jeg ikke det er forskelligt.

Sara: Jeg har været inde at læse på inklusionsstrategien. Jeg skal bare lige høre, er det en i bruger i det daglige er det et redskab i det daglige.

Ann: Ehhh. Griner

Sara: skal jeg lige læse den op? Det er 4 indsatser: Ledelse af inklusion, organisering og ressourcer viden og kompetencer og forældresamarbejdet

Ann: Jeg synes jo ikke at vi er så lang i den proces

Sara: Er det noget i brugt i teammøder

Ann: nej, ikke endnu.

Hvordan ser den gode undervisning ud for dig

Sara: Okay, jeg ved vi er ved at løbe tør for tid, og sådan. Du skal jo også tilbage. Men hvis du gider at fortælle mig lidt om hvordan den gode undervisning ser ud for dig? Altså det her undervisninger, hvor du kommer ud med en Yes-følelse over undervisningen

Ann: jo, det er når vi har nået dagen program dybest set. Sådan når der ikke har været konflikter. Eller, hvis vi har haft en god diskussion, hvor eleverne har været aktive og lært noget.

Sara: Hvordan kunne det være?

Ann: Altså her den anden dag havde jeg undervisning med en klasse, og den gik bare som smurt uden nogen større udsving og det gav en hel anden undervisningsro, hvor eleverne virkelig kunne fordybe og at kunne vi samlede op uden at klokken ringede inden så de alle for ud. Bagefter tænkte jeg at det virkelig gav noget hos eleverne. Men det er også en generel rigtig sød og høflig klasse. Det er sjældent at der er rigtig larm derinde eller de store konflikter.

Sara: Var det 6.klasse?

Ann: (griner) nej. 6. Klasse er en meget urolig klasse, men det ved du jo. Nogen gange... hvis de bare gad at holde deres mund. Jeg mener. De drenge, det opfører sig som om de ejer hele verden. Det er et eksempel på at nogen skal splittes op, men hvem skal gøre det? Det kan man jo ikke bare. Og, hvad så med de andre. Der er jo også nogle rigtig søde elever mellem dem, som bare vil lære noget. Specielt pigerne i klassen, og så selvfølgelig Hassan.

Sara: Hvem tænker du på når du siger, de nok skal klare sig

Ann: ej, men det er jo nærmest alle de andre. Altså bortset fra drengene.

Sara: Tænker du også på Sofie når du siger det?

Ann: Jamen, Sofie. Ja, det er jo lidt mærkeligt. Nu har jeg haft klassen siden 4., og der var hun simpelthen så sød. Nu er hun virkelig svær at arbejde med, hun var med til den der melkamp jeg fortalte om tidligere.

(....)

Sara Holm
Bk10d602

Bachelorprojekt 2014
Almene læreropgaver

Blaagaard/KDAS
Læreruddannelsen

Sara Holm
Bk10d602

Bachelorprojekt 2014
Almene læreropgaver

Blaagaard/KDAS
Læreruddannelsen

Sara Holm
Bk10d602

Bachelorprojekt 2014
Almene læreropgaver

Blaagaard/KDAS
Læreruddannelsen