Indholdsfortegnelse

1. Indledning **2**
2. Problemformulering **3**
3. Læsevejledning **3**
4. Empiri og metode **5**
S-klassen 5
Simon 5
Det kvalitative interview 6
Observationer 7
Validitet og reliabilitet 8
5. Baggrund for teorivalget **10**
Valg af prisme 10
Et poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk prisme 10
6. Teoriafsnittet **11**
Diskurs 11
Positionering 12
Subjektivering 13
(Magt)relationer 14
(Meta)kontrakter 15
Et sociokulturelt perspektiv på læring 16
Elever i vanskeligheder 17
Narrativer 19
7. Analyse **22**
Lenes fortælling om Simon 22
Delkonklusion - opsamling på Lenes fortælling 27
Konflikterne 28
Simon og de andre elever 29
Andre voksnes fortælling om Simon 30
Observationer 31
Dilemmaet 34
8. Konklusion og handleperspektiv **36**
Indsats på 2 niveauer 37
Professionel kapital 39
9. Perspektivering **41**
10. Litteraturliste **42**

1. Indledning

I den danske folkeskole er der de seneste år kommet et betydeligt fokus på inklusion. Lovgivningsmæssigt kan dette ses i lovændringen fra august 2012 om øget inklusion med en ny afgrænsning af specialundervisningen (Dyssegaard & Søgaard, 2013:3). Flere elever fra specialområdet skal inkluderes i den almene undervisning. Nærværende opgave forholder sig ikke til inklusion som værende et spørgsmål om placering, men et spørgsmål om, at alle elever, uanset hvilke vanskeligheder de er i, og uanset hvor de er placeret, har mulighed for at befinde sig og deltage i et professionelt læringsfællesskab. Et læringsfællesskab, der giver den enkelte elev de bedste rammer for tilhørsforhold, bevægelse og for at blive til som menneske (Nielsen, 2009:1).[1]

Lærergerningen er et relationsarbejde (Skibsted, 2015), og det er netop relationen og den menneskelige interageren, jeg finder spændende - men samtidig også så utrolig kompleks. Lærere har et kæmpe ansvar hvilende på deres skuldre, fordi de er med til at forme fremtidens mennesker. Som den professionelle har læreren det overordnede ansvar for at opretholde en positiv lærer-elev-relation, også selv i de mere komplicerede relationer. (Skibsted, 2015:31)

Jeg er gennem mit studie blevet mere og mere optaget af, hvordan jeg som lærer kan arbejde med elever i vanskeligheder, og dette findes relevant fordi, "*Undersøgelser af problemadfærd i norske og danske skoler konkluderer, at 7-12 % af elevpopulationen i alderen 10 -17 år udviser tilstrækkelig uønsket adfærd på skolen til, at det er rimeligt at benytte betegnelsen problemadfærd*" (Nordahl et al. 2013:62).

Dét, der især har fanget min interesse indenfor dette område, er de fortællinger, der ofte følger i kølvandet på disse elever. I flere af mine praktikker er jeg blevet indhyllet i negative fortællinger om elever i vanskeligheder, som, mod min vilje, har farvet mit syn på disse børn, indtil jeg selv fik lov til at danne mig min egen mening. Mange af fortællingerne har været negative, og eleverne blev beskrevet som værende adfærdsvanskelige, problematiske og ødelæggende for fællesskabet. Det virker for mig, som om fortællingerne overskygger muligheden for at se styrkerne og det positive hos den elev, som står lige for næsen af en. Derfor har jeg fundet det yderst interessant og relevant at gå på opdagelse i nedenstående problemformulering.

[1] Nielsen (2009) skriver i sin tekst, "[…] *at inklusion ikke er et spørgsmål om placering, men om at befinde sig i et fællesskab, der giver muligheder for tilhørsforhold, bevægelse og udvikling.*"

2. Problemformulering

Hvilken betydning har lærerens narrativer for subjektiveringsmulighederne i forhold til en elev i vanskeligheder, og hvordan kan jeg som lærer (med fokus på kommunikation) være med til at styrke denne elevs subjektiveringsmuligheder?

3. Læsevejledning

Opgaven er inddelt i 6 overordenede dele.
Indledningsvis, i den første del, præsenteres den udvalgte empiri og metode. Først ses der på baggrunden for valget af den indsamlede empiri. Her præsenteres min praktiklærer Lene, S-klassen og eleven Simon fra S-klassen, som hele denne opgave er bygget op omkring. Herefter præsenteres metodevalget, som består af et kvalitativt interview med Lene samt observationer jeg har gjort mig under min praktikperiode. Dette suppleres med tanker om både validitet og reliabilitet i forhold til udførslen af opgaven.

I anden del præsenteres baggrunden for teorivalget. Her præsenteres en poststrukturalistisk/socialkonstruktionistisk ramme, som jeg indledningsvis forholder mig metareflektorisk til, for at pointere at forskellige hændelser kan anskues på forskellig vis. Det afhænger af den ramme/det prisme, man anskuer verden igennem.

I opgavens tredje del er det mit teorivalg, der er i centrum. Her starter jeg med at gøre rede for min forståelse af begreberne diskurs, positionering, subjektposition og subjektivering, for netop at blive klogere på, hvad det er, der konstituerer begrebet subjektivering. I forhold til diskursbegrebet inddrages Iram Kawaja og Dorte Staunæs. I forhold til positioneringsbegrebet er det især Kawajas forståelse af Davies og Harré's dynamiske positioneringsbegreb, der er i centrum, og sidst men ikke mindst, inddrages Jette Kofoed og Dorte Staunæs i forhold til at definere begrebet subjektivering. Herefter inddrages der teori om (magt)relationer og (meta)kontrakter for netop at se nærmere på den lærer-elev-relation, som er med til at danne rammerne for elevens subjektivering i skolen. I teorien om (magt)relationerne anvendes Carsten Hundeides omskrivning af det såkaldte Thomaspostulat samt Berit Bae's forståelse af begrebet definitionsmagt. Anne-Lise Løwlie Schibbye indrages slutteligt med hendes teori om, hvordan man som lærer kan indgå i en anerkendende og dermed ligeværdig subjekt-subjekt-position i forhold til sine elever.

Herefter inddrages Carsten Hundeide's teori om metakontrakter med henblik på at se nærmere på, hvordan man som lærer gennem sine handlinger kan skabe en tillidsfuld lærer-elev-relation.
Efter afsnittet om (meta)kontrakter inddrages Lene Tanggaards socio-kulturelle perspektiv på læring. Dette gøres med henblik på at eksemplificere, at vores måder at lære noget på er nært forbundet med den subjektposition, vi tilbydes i klassens læringsfællesskab. Dette underbygges med en henvisning til den såkaldte Rosenthal-effekt.
I teoridelens næstsidste afsnit inddrages Thomas Nordahl et al., da deres bog bygger på forskningsbaseret viden omkring adfærdsproblemer hos børn og unge. Ved hjælp af Nordahl et al.'s begreber præsenteres, blandt andet, min definition af elever i vanskeligheder samt en systemisk forståelse i forhold til arbejdet med elever i vanskeligheder. Da Nordahl et al. benytter termen *adfærdsproblemer*, benyttes dette begreb i det pågældende afsnit synonymt med *elever i vanskeligheder*.
Slutteligt inddrages teori om narrativer for at blive klogere på, hvad der konstituerer dette begreb. Her inddrages Ole Løw, Kawaja og Gergen. Begreberne narrativ og fortælling vil blive brugt synonymt i opgaven.

I opgavens fjerde del analyseres empirien, både det kvalitative interview og 2 af mine observationer, ud fra det ovenstående teorivalg med henblik på at svare på problemformuleringens første del.

Herefter, i opgavens femte del, findes konklusionen og handleperspektivet. Her svares der på den sidste del af problemformuleringen.
I denne del inddrages Else Skibsteds begreb om professionel kapital samt hendes model, *En model til udvikling af egen og andres praksis* som et bud på, hvordan der kan handles ud fra et lærerperspektiv. Ole Løw's teori om narrativ vejledning med bevidnende positioner inddrages med det formål at handle ud fra et vejlederperspektiv, da jeg som kommende lærer med linjefaget specialpædagogik også må tænke i de baner. Ole løw finder sin inspiration hos Michael White, som har udviklet ideen om bevidnende positioner.

Slutteligt, i opgavens sjette del, findes perspektiveringen og her inddrages Simons Hertz' bio-psyko-sociale videnskabssyn.

4. Empiri og metode

Simon er den elev, jeg omtaler i min problemformulering. Simon er specifikt udvalgt med baggrund i de observationer, jeg har gjort mig i min 4. års praktik. Her oplevede jeg, hvordan Simon ofte var omdrejningspunktet for diskussioner på lærerværelset, fordi han havde været i konflikter med enten andre elever eller voksne på skolen.
I nedenstående afsnit kommer der en præsentation af hhv. S-klassen og Simon, som understøtter mit valg af empiri.

S-klassen

Lene er dansklærer i S-klassen, som tæller 6 elever i alderen 14 -17 år, 4 piger og 3 drenge. S-klassen er en specialklasse, i en specialafdeling, på en almen folkeskole. Eleverne er i deres elevmapper beskrevet som havende varierende generelle indlæringsvanskeligheder og mere specifikke vanskeligheder, fx ADHD, autismespektrum-forstyrrelser mv..
Lene har 24 undervisningslektioner i klassen, og herudover er der tilknyttet en matematiklærer samt 2 pædagoger, som skiftes til at være i klassen. Desuden arbejder S-klassen ofte sammen med parallelklassen, og derfor står de voksne fra denne klasse også for dele af undervisningen.
Lene har 18 års erfaring indenfor specialområdet, men hun er startet på denne skole i S-klassen efter sommerferien 2014. Det skal nævnes at der efter sommerferien 2015 er blevet ansat en leder til at tage sig af specialafdelingen. Tidligere har der kun været én leder for både det almene og specialområdet.

Simon

Simon er 15 år. Han er adopteret af sine danske forældre, og han har en stedbroder, som også er adopteret. Storebroderen er ude i en kriminel løbebane. Simon er beskrevet som en dreng med generelle indlæringsvanskeligheder, ADHD og desuden er han hørehæmmet på begge ører.
Under min praktik observerede jeg flere gange og fik også fortalt af andre, hvordan Simon kom i konflikter med øvrige elever og lærere. Eksempelvis blev han på et tidspunkt taget i at skubbe hårdt til og råbe af en anden elev i en bybus på vej hjem fra skole. I et andet tilfælde blev der lavet en meget alvorlig underretning, fordi en pige fra en anden klasse beskyldte ham for at have tvunget hende til en seksuel handling. Pigen blev bakket op af hendes lærer, som ikke var i tvivl om at Simon havde gjort det, han blev beskyldt for. Fra

denne lærers side blev der ikke stillet spørgsmålstegn ved om Simon reelt set havde begået dette overgreb eller ej. Men pigen endte med at trække sin forklaring/beskyldning tilbage.
Lene må hele tiden forholde sig til disse fortællinger omkring Simons gøren og laden, og jeg oplevede hende som værende dygtig til at forholde sig objektivt og undersøgende til enhver påstand og situation. Ligeledes oplevede jeg ikke Simon som værende i vanskeligheder i Lenes timer. Derfor fandt jeg det interessant at interviewe Lene for at finde frem til, hvilke narrativer hun trækker på i forhold til Simon, og hvilken indflydelse disse narrativer har for Simons subjektiveringsmuligheder. Lene har på et tidspunkt i min praktik fortalt mig, at hun tidligere har udarbejdet en opgave vedrørende narrativer, og dette synes at skinne igennem hendes tilgang til eleverne.

Det kvalitative interview

Med udgangspunkt i min problemformulering har jeg valgt at lave et kvalitativt interview med Lene. "*De kvalitative forskningsmetoder, som interview […] er udviklet for at kunne belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det social liv*" (Brinkmann og Tanggaard, 2010:17). I mit interview er jeg netop interesseret i at blive klogere på, hvilke narrativer Lene trækker på i forhold til Simon - blive klogere på hendes oplevelser og erfaringsverden. Formålet med mit interview er netop, at blive klogere på hvilken indflydelse Lenes narrativer kan have for en elev som Simon og hans subjektiveringsmuligheder. Hermed forsøger jeg ikke at drage nogen generelle slutninger, men arbejder ud fra den sociale, situerede kontekst omkring Simon.
Mit interview er et kvalitativt semistruktureret interview udført på baggrund af en interviewguide[2]. I forhold til det semistrukturerede interview bør genstanden bestemme metoden, og derfor bør anvendelsen af interviewet som metode gå hånd i hånd med den teoretiske forståelse af genstandsfeltet (ibid.,: 37).
Jeg har stillet mange spørgsmål i min interviewguide, i tilfælde af at samtalen skulle gå i stå. Jeg var dog forinden klar over, at Lene har mange erfaringer og kan tale længe om disse erfaringer. Derfor havde jeg sat mig rigtig godt ind i mine spørgsmål, så jeg kunne håndtere min interviewguide fleksibelt og fokusere på at lytte til Lenes svar frem for at tænke på, hvad næste spørgsmål nu end måtte være. (ibid.,:41) Lene fik gennem hendes fortælling selv svaret på mange af mine spørgsmål.

[2] (Jf. Bilag 1)

Jeg ville som udgangspunkt have kombineret mit interview af Lene med et interview af Simon, men Simons forældre afslog denne mulighed, fordi der var for mange igangværende problematikker omkring Simon på daværende tidspunkt. Dermed kan jeg desværre ikke tage Simons egne oplevelser i betragtning, selvom det havde været interessant at anskue, om Simons selvfortælling bærer præg af en internalisering af de voksnes fortælling om ham. Det kunne have været spændende at undersøge, hvordan Simon opfatter og positionerer sig selv gennem hans egen fortælling.
En af de andre lærer, hvis tilgang til Simon synes diametral modsat af Lenes tilgang, afslog desværre også et interview, hvilket er ærgerligt, fordi det også havde været interessant at se nærmere på hans fortælling og positionering af Simon.
Derfor har jeg valgt at kombinere mit interview med observationer, som jeg har nedskrevet under min praktik.

Jeg har optaget interviewet, for at jeg selv kunne være mere til stede i interviewet og koncentrere mig om at lytte og få stillet mine spørgsmål. Lene blev informeret om, at interviewet blev optaget og opgaven anonymiseret.

Observationer

Observationerne, som anvendes i denne opgave, er som sagt nedskrevet under min praktikperiode som en slags dagbogsnotater, og de er derfor lavet inden tilblivelsens af min problemformulering. Jeg har nedskrevet mine observationer med flere formål. For det første, som en bearbejdningsproces for mig selv. For det andet, som en måde at tage fat i både nogle problematikker eller positive mønstre, som jeg kunne diskutere i mine samtaler med Lene. For det tredje, med henblik på at kunne bruge eventuelle observationer i forhold til min bacheloropgave. Inden min praktik var jeg klar over, at jeg ville skrive om elever i vanskeligheder og noget i forhold til narrativer, men ikke mere end det. Grundet de forskellige formål med mine observationer og et mindre præcist fokus for min bacheloropgave har fokus i forbindelse med mine observationer heller ikke været entydigt.
Min observationsmetode kan kategoriseres som deltagende og ustruktureret i naturlige omgivelser (Kristiansen & Krogstrup, 2003). Deltagende fordi, *"forskeren indgår i en interaktion med det felt, der studeres, og spiller således en aktiv rolle som deltager i det miljø, han observerer* (Fischer, 1995 i Kristiansen & Krogstrup, 2003:54). Ustruktureret i naturlige omgivelser henviser til det modsatte af laboratorieforsøg, *"Individerne studeres som subjekter, hvilket indebærer en fortolkning af det subjektive meningsunivers, som kun*

kan opnåes gennem en forståelse indefra, hvilket vil sige i den kontekst subjekterne befinder sig" (Ibid.,:57). Jeg har både deltaget og opholdt mig i S-klassens naturlige klassemiljø, og her har jeg observeret mange forskellige situationer og efterfølgende nedskrevet dem, jeg fandt interessante i forhold til ovenstående formål på en så nøgtern måde som muligt. Det skal dog tilføjes, at jeg afslutningsvis, i begge mine observationer, har inddraget mine egne personlige tanker og følelser, fordi de afspejler det dilemma, jeg stod i i den pågældende situation.

Mine observationer i praktikken har åbnet mit blik for, at de narrativer, som Simon er omgivet af, har en eller anden form for indvirkning på Simon, hvilket har været grundlaget for problemformuleringens udformning.

Observationerne fungerer som et supplement i forhold til mit interview med Lene, så det ikke står alene og samtidig trækkes ned på et praksisnært niveau. "*Ofte er det en god idé at kombinere interviewforskning med andre undersøgelsesmetoder, fx feltarbejde, der kan give et skarpere blik for, hvad mennesker rent faktisk gør (i modsætning til interviews, hvor folk primært fortæller om, hvad de gør)*" (Brinkmann & Tanggaard, 2010:33). De inddrages, med henblik på at se, om der er en overensstemmelse mellem de voksnes fortælling omkring Simon og deres måde at positionere Simon på, for dermed at kunne finde frem til hvordan Simon subjektiveres i de forskellige voksnes nærvær.

I forhold til brugen af de udvalgte observationer har jeg gjort mig nogle etiske overvejelser. I begge mine observationer har jeg ikke til hensigt at 'udstille' de pågældende lærere, der er nævnt. Observationerne bruges blot som et middel i forhold til at blive klogere på min problemstilling, og observationerne, hele opgaven generelt, er derfor anonymiseret.

Validitet og reliabilitet

Validiteten forståes her som et spørgsmål om, hvorvidt jeg undersøger det, som jeg giver udtryk for. I forhold til problemformuleringens første del, *Hvilken betydning har lærerens narrativer for subjektiveringsmulighederne i forhold til en elev i vanskeligheder […],* bruges mit kvalitative interview til at undersøge, hvilke narrativer Lene gør brug af i forhold til Simon. Derefter analyseres interviewet ved hjælp af den udvalgte teori for at finde frem til, hvilken indflydelse Lenes narrativer har for Simons subjektiveringsmuligheder. Her inddrages fx begreberne diskurs, positionering og subjektposition.

Da Simons subjektiveringsmuligheder også er betinget af andre relationer, har jeg i mit interview spurgt ind til Lenes syn på den fortælling andre voksne i teamet har omkring Simon. I forhold til dette inddrages mine observationer, som et supplement til Lenes

fortælling. Igen analyseres disse data ved hjælp af den udvalgte teori for at finde frem til, hvordan Simon subjektiveres i forskellige læreres nærvær.
Ganske kort berører jeg også Lenes syn på de andre elevers fortælling om Simon.
I forhold til problemformuleringens anden del, *[…] og hvordan kan jeg som lærer (med fokus på kommunikation) være med til at styrke denne elevs subjektiveringsmuligheder,* har jeg valgt at inddrage narrativ teori som et bud på, hvordan jeg som lærer, med linjefag i specialpædagogik, vil kunne være med til at ændre den måde både jeg selv og andre i teamet omkring Simon kommunikerer på. Dette gøres med henblik på at styrke Simons subjektiveringsmuligheder. På denne måde forholder jeg mig løbende til min problemformulering, og dermed anses validiteten som værende ganske udemærket.

Reliabiliteten i denne opgave betinges af, at der kun foreligger ét interview med Lene, og at jeg ikke har haft adgang til øvrige informanter. Det havde ikke blot været spændende, men også højnet reliabiliteten, hvis der kunne fremskrives nogle resultater, som kunne belyse overensstemmelser eller konflikter imellem de forskellige læreres fortællinger omkring Simon og deres måde at positionere ham på gennem flere interviews.
På den måde ville mine resultater have stået stærkere i forhold til at finde frem til, hvilken indflydelse de forskellige læreres narrativer har for Simons subjektiveringsmuligheder.
Én ting er, at jeg kun får Lenes perspektiv på sagen. En anden ting er, at jeg også inddrager hendes fortælling om andre voksne og børns fortælling om Simon. Her ville reliabiliteten have været højere, hvis jeg havde fået lov til at interviewe flere informanter som fx andre lærere, pædagoger, elever og Simon selv.
Mine egne observationer kan dog betragtes som et middel til at højne reliabiliteten samt understøtte de resultater, der er kommet frem i interviewet med Lene. Men samtidig er det også centralt i denne forbindelse at indtænke den kendsgerning, at jeg har været en del af S-klassen i 7 uger, stået for undervisnigen, fået lov til at observere og løbende haft samtaler med Lene - overordnet set har jeg indgået i klassens hverdagsliv. Her kan min analyse og resultater være farvet af denne deltagelse, på trods af at jeg har forsøgt at forholde mig så objektivt som muligt fx gennem brug af teori. Hermed betinges resultaterne altså af min personlige deltagelse og erfaringsverden. Hvis jeg derimod ikke havde haft noget kendskab til klassen og relationerne deri, så kunne analysens fremskrevne resultater måske have haft en anden karakter.

5. Baggrund for teorivalget

Valg af prisme

Carsten Rønn (2011) beskriver en metateoretisk forståelse af forholdet mellem 'viden' og 'virkelighed' i form af 2 verdner, den empiriske og den analytiske verden. Dette forhold findes relevant at inddrage i forhold til at anlægge en metareflektorisk tilgang til udarbejdelsen af denne opgave. Den empiriske verden eller virkelighed er den verden, vi er fælles om som mennesker, og som vi alle umiddelbart oplever at være en del af. Når vi iagttager og fortolker på den empiriske verden, dannes grundlaget for, at der opstår en analytisk verden. Den analytiske verden omfatter tilgængelig viden om den empiriske verden, og den har sit udspring i denne empiriske verden. På den måde udgør den analytiske verden en oversigts-agtig repræsentation af udvalgte træk eller sider ved den empiriske/virkelige verden. "*Den analytiske verdens begreber og kategorier kan metaforisk ses som mentale prismer, gennem hvilke vi bryder virkelighedens lys*" (Rønn, 2011:368). Ved at anskue verden gennem et bestemt prisme eller et bestemt teoretisk sæt briller vælges et syn på verden/virkeligheden, som ville kunne se anderledes ud, hvis vi kiggede på den gennem et andet prisme. Som lærer, som menneske generelt, er dette en vigtig erkendelse, fordi det prisme vi ser verden igennem har betydning for vores måde at tænke på, at forstå verden på og i sidste ende har det også indflydelse på vores måde at handle på.

Et poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk prisme

Denne opgave anskues gennem et poststrukturalistisk/socialkonstruktionistisk prisme. *Socialkonstruktionismen kan betragtes som en del af den større poststrukturalistiske strømning*." (Kawaja, 2005:36) Både poststrukturalismen og socialkonstruktionismen er "*fælles om en erkendelse af, at individ og samfund ikke er to uafhængige størrelser, men at de indgår i gensidigt konstituerende forhold."* (Søndergaard,1996 i Kawaja, 2005:36) Teorierne kan betragtes som, "*to interrelaterede teoriretninger, qua deres fælles antiessentialistiske standpunkt og konstruktionsfokus*" (Kawaja, 2005:36). Begge teorier er koncentrerede om *"sprogets og den sociale interaktions konstruerende funktion"* (ibid.,: 36).

Netop det antiessentialistiske standpunkt samt fokuseringen på sprogets og den sociale interaktions konstruerende funktion er centralt i arbejdet med elever i vanskeligheder, fordi det gør det muligt, at se elevernes vanskeligheder i et mere nuanceret perspektiv end det essentialistiske. Tankegangen i det essentialistiske perspektiv er præget af at individet

rummer en essens, i form af en stabil, indre aflæselig kerne/personlighed (Christensen, 2014:88). Tanken om en fast kerne eller personlighed er et meget statisk begreb, som lægger op til sproglige kategoriseringer af elever som værende adfærdsvanskelige, problembørn, ADHD-børn mv.. "*Idet essentialistiske begreber som "personlighed" afvises i socialkonstruktionismen bliver identiteten til en proces, en flydende størrelse, der er socialt konstitueret og konstituerbar. Selvet betragtes således som noget, der dannes eller opstår i interaktionen, hvilket vil sige igennem samspillet mellem individer"* (Christensen, 2014:88).

I dette prisme bliver vi til som mennesker igennem vores sprog, vores relationer, og den kontekst vi er en del af. Selvet er kontekstafhængigt. Sproget forståes ikke som et redskab til at repræsentere virkeligheden, men i stedet som et redskab til at konstruere virkeligheder. (Kawaja, 2005:37)

Ved at anskue verden gennem et poststrukturalistisk/socialkonstruktionistisk prisme ligger der et kim til forståelse af elever i vanskeligheder i det sprog, de relationer og den kontekst, som eleven er omgivet af. Teorivalget er netop begrundet i, at jeg vælger at se elever som værende *i vanskeligheder* og ikke *med adfærdsproblemer* eller *med særlige behov*. Ovenstående valg af prisme er ikke ensbetydende med, at fx et biologisk/ neurologisk perspektiv ikke findes vigtigt i forståelsen af elever i vanskeligheder, men blot at jeg er mere optaget af sprogets og relationernes betydning. Dette skyldes, at jeg vurderer, at det er gennem dette prisme, at jeg som kommende lærer har den bedste chance for at se børnenes uanede muligheder[3], og komme vanskelighederne i forkøbet eller til livs.

Indenfor poststrukturalismen/socialkonstruktionismen er der fokus på begreber som diskurs, positionering, og subjektivering, og disse begreber udfoldes i nedenstående teoriafsnit.

6. Teoriafsnittet

Diskurs

Diskurs kan defineres ved at være "*en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå, handle på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale, forstå og handle på*. (Staunæs, 2004:57)

[3] Inspirationen til denne formulering er hentet fra Søren Hertz (2015)

Iram Kawajas anvendelse af diskursbegrebet er funderet i en forståelse af diskurser som "*kæder af udsagn, institionaliserede fremstillingsprocedurer (praktikker) samt historiske og kulturelt givne regler, som styrer samtaleprocedurens indhold og form*" (Lindgren, 1996:239 i Kawaja, 2005:37).
Mennesket menes at have et dobbeltforhold til diskurserne, da vi både er underkastet de allerede eksisterende diskurser, men samtidig også er med til at opretholde og rekonstituere diskurserne, qua vores anvendelse af dem (Kawaja, 2005:38).

Diskursbegrebet forståes her som en bestemt forståelses/tolkningsramme, som er historisk og kulturelt afhængig, og som er styrende for vores måde at samtale på, handle på og mere generelt italesætte os selv og vores verden på.
I skolesammehænge kan der altså have udviklet sig en bestemt skolediskurs, som er givet ved en karakteristisk måde at forstå og italesætte noget på i den pågældende konkrete skolekontekst. Det kunne fx være en en diskurs om at mindfulness i undervisningen er godt for eleverne eller en mulighedsdiskurs om at alle elever, uanset hvilke vanskeligheder de er i, kan blive til noget. Som lærer er det vigtigt at være sig bevidst om skolens diskurs, fordi den har/kan have indflydelse på den enkeltes måde at se, tænke, tale, forstå og handle på.

Positionering

I forhold til en definition af begrebet positionering er det relevant at inddrage Davies og Harré's forståelse, "*Positionering, […] er den diskursive proces, hvorved selver lokaliseres i samtaler som observerbart og subjektivt kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab. Der kan ske interaktiv positionering, hvor det, den ene siger, positioner den anden. Og der kan forekomme refleksiv positionering, hvor en person positionerer sig selv."* (Davies & Harré, 2014:31).
Denne definition er et dynamisk alternativ til det mere statiske rollebegreb (Davies & Harré, 1990 i Kawaja, 2005:40). "*Det dynamiske element består i, at positionering defineres, som en proces, hvorigennem den enkelte i en interaktionel kontekst lokaliserer sig selv i forhold til "den anden" på grundlag af de eksisterende diskurser, der præger konteksten"* (Burr, 1995 i Kawaja, 2005:40).
Ved at tage udgangspunkt i ovenstående perspektiv på positioneringsbegrebet brydes Michel Foucault's problematiske fremstilling af et "*diskursivt determineret individ*" (Kawaja, 2005:41), og den forståelse at mennesket grundlæggende er formet af diskurserne.

Davies og Harré's forståelse sætter fokus på, at positionering er en diskursiv proces, hvor det enkelte menneske har mulighed for eller friheden til at vælge at positionere sig i forhold til de eksisterende diskursive subjektpositioner (ibid.,:41).
"*Subjektposition betegner diskursens indhold af bestemte positioner, som den enkelte subjektiverer sig i forhold til"* (Foucault, 1972, i Kawaja 2005:41).
Da begrebet positionering både betegner egen positionering i forhold til de tilgængelige subjektpositioner og omvendt diskursernes positionering af én, følger positioneringsbegrebet op på subjektets dobbelte forhold til diskursen (Davies & Harré 1990, i Kawaja, 2005:41).

Positioneringsbegrebet forståes meget forenklet som den diskursive proces, hvori mennesket prøver at lokalisere/placere sig selv i forhold til andre og andre i forhold til sig selv, og det er gennem denne sociale proces at vi subjektiveres som mennesker.

Subjektivering

Subjektiveringbegrebet forståes her som den måde "*mennesket gøres og gør sig til bestemte subjekter ved at tage de tilgængelige diskurser op og gøre dem til sine egne. Den grundlæggende forståelse er baseret på den dobbelte betydning, nemlig subjektets samtidige underkastelse og kommen til eksistens. Et subjekt forståes både som handlende og samtidig underkastet sine kontekstuelle betingelser* (Kofoed, 2009:105).
Subjektivering handler om, hvem vi har mulighed for at blive i den situerede kontekst, vi befinder os i. Vi subjektiveres, bliver til som mennesker gennem denne dobbeltsidede proces, hvor vi selv kan betragtes som handlende, som nogen der gør; samtidig med at vi også bliver 'handlet med', som nogen der gøres til noget/nogen af andre. Den sociale, kulturelle kontekst der omgiver os, og de relationer som vi i hver især er en del af, spiller altså en central rolle i forhold til vores subjektiveringsmuligheder. Som de to ovenstående afsnit peger på, så er vores subjektiveringsmuligheder givet ved de diskurser, subjektpositioner og positioneringer, der er til stede/finder sted i vores kontekst, og det er gennem disse processer, vi bliver til som mennesker. "*Tilblivelsesprocesser er ikke fritaget for magt, og subjektet er paradoksalt nok afhængigt af magten for netop at blive til som subjekt*" (Staunæs, 2004:56).
I skolesammenhænge bliver det dermed interessant at se nærmere på lærer-elev-relationen, som er givet ved et magtforhold (Løw, 2006:69) for at blive klogere på hvilken indflydelse denne relation har på elevernes subjektiveringsmuligheder.

(Magt)relationer

I skolen indgår læreren i en relation til sine elever, og "*når vi indgår i sociale relationer, vil vi indgå i et magtforhold, om vi vil det eller ej"* (ibid.,:69). I skolesammenhænge er magten fx givet ved at læreren har en definitionsmagt i forhold til sine elever. "*Begrebet definitionsmagt henviser til at den voksne er i en overmægtigt position i forhold til barnet, når det gælder dets oplevelse af sig selv. Børn er meget afhængige af de reaktioner, de får fra deres omsorgspersoner, for at kunne opbygge et billede af hvem de selv er, for at skabe sig selv, for deres selvagtelse"* (Bae, 1995:7).
"Den måde, du definerer et barn på, kan i sin konsekvens blive til virkelighed" (Hundeide, 2004:35)[4]*.* Ovenstående citater er på en og samme tid meget skræmmende og interessante i en pædagogisk sammenhæng, fordi de fremhæver lærerens magtfulde position. Defineres en elev som adfærdsvanskelig kan han/hun i ydereste konsekvens blive adfærdsvanskelig.
Som lærer er det derfor centralt at være sig sin definitionsmagt bevidst, og samtidig ikke udnytte denne magtposition. Vi må som lærere i stedet stræbe efter en anerkendende og ligeværdig relation (Bae, 1995:8).
Anne-Lise Løvlie Schibbye ser anerkendelse som en grundholdning, og pointerer i denne forbindelse vigtigheden af at skelne mellem lighed og ligeværd, "*Komplementære relationer som lærer-elev […] er ulige, men kan udøves ligeværdigt"* (Løw, 2014:190). "*Det betyder ikke, at de er lige, men at begge har lige stor ret til deres egen oplevelse. Min oplevelse af at ville slå en anden har gyldighed. Handlingen kan derimod fordømmes" (Schibbye, 2005 i Løw, 2014:191)*[5]*.*
Ligeværdighedsbegrebet knyttes sammen med det at vise respekt for den andens oplevelsesverden, og dette kalder hun for en subjekt-subjekt-relation (ibid.,:190).

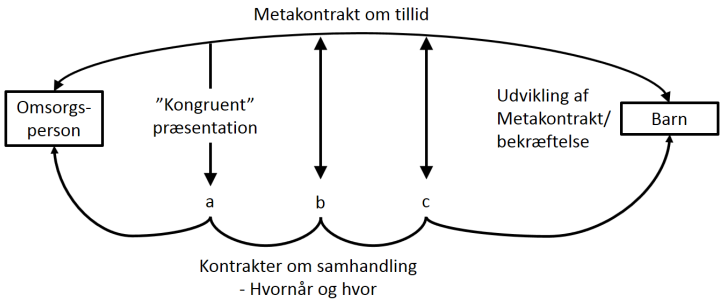
Som den professionelle og voksne i lærer-elev-relationen har læreren det overordnede ansvar for at opretholde en anerkendende og ligeværdig lærer-elev-relation, en subjekt-subjekt-relation - også selv i de mere komplicerede relationer. Læreren har ansvaret for ikke at misbruge sin definitionsmagt ved fx at definere og positionere elever som værende adfærdsvanskelige, fordi det har indflydelse på lærerens handlemuligheder, og i sidste

[4] *Hundides omskrivning af Thomaspostulatet*
[5] Schibbye laver her en reference til den tyske filosof Hegel

ende kan det resultere i en selvopfyldende profeti, som har konsekvenser for elevens subjektiveringsmuligheder.

(Meta)kontrakter

Karsten Hundeide beskriver den gensidige definitionsproces mellem mennesker, der tilbringer meget tid sammen, som "[…] *en forhandlingsproces om, hvem man skal være i forhold til hinanden. Efter et stykke tid indtræder normalt en stabilisering i denne proces, som om man har indgået en skjult kontrakt om, hvem de enkelte aktører skal være i forhold til hinanden. Dette indebærer også en skjult magtkamp om aktørernes positioner og status i forhold til hinanden"* (Hundeide, 2004:41). En kontrakt kan altså forståes som en forhandlingsproces om, hvem man har mulighed for at blive i forhold til hinanden. En kontrakt er et sæt af gensidige forventninger og gensidigt engagement, og kontrakterne etableres som følge af "*gentagne fælles erfaringer i bestemte situationer"* (ibid.,:49).
På sigt vil disse kontraktforhold/aktiviteter kunne udvikle sig til en metakontrakt om fx tillid lærer-elev imellem. En metakontrakt kan betragtes som en mere overordnet og generel kontrakt, fordi mange forskellige kontrakter/konkrete aktiviteter, kan bekræfte denne metakontrakt. (ibid.,:50) Se nedenstående model.



Figur 3. Udvikling af metakontrakter (Hundeide,2004:51)

Etableringen af en metakontrakt i skolesammenhænge kan eksemplificeres på følgende måde: En elev har vanskeligheder i forbindelse med hendes læsning. Hver gang eleven spørger læreren om hjælp, bliver eleven mødt af læreren, som udøver en ligeværdig lærer-elevrelation, hvor læreren handler gennem vejledning, opmuntring og anerkendelse (jf. a,b og c i modellen). Eleven hjælpes på denne måde videre i sin læsning og erfarer at læreren har tiltro til hende og støtter hende i forhold til hendes læsning. Hvis dette er gældende for lærerens praksis, vil disse fælles handlinger/kontrakter, på sigt, kunne udvikle sig til en metakontrakt om tillid lærer-elev imellem.

Det vurderes, at læreren qua sin overmægtige position og definitionsmagt har ansvaret for at skabe det bedst mulige udgangspunkt for, at lærere og elever kan få adskillige fælles gode erfaringer sammen i læringsfællesskabet. På denne måde vil relationen/samspillet kunne udvikle sig i en retning, hvori positive metakontrakter bygget på tillid kan opstå, og dermed danne en bæredygtig ramme både for elevens subjektiveringsmuligheder og læring. Netop læringsbegrebet ses der nærmere på i det nedenstående.

Et sociokulturelt perspektiv på læring

Skolen er et læringsfællesskab, hvor eleverne både skal tilegne sig kundskaber og færdigheder samt lære noget om det at være menneske i vores danske, demokratiske samfund (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling).

Lene Tangaard (Tangaard, 2012) betragter læring som et grundlæggende socialt og kulturelt fænomen, og hun gør brug af begrebet *situeret læring*, der afstår fra læring som lokaliseret ved en intra-psykisk proces, som fx det kognitive perspektiv er optaget af, "*Læring er fortrinsvist noget, vi har for med hinanden, og en hovedpointe i et situeret læringsperspektiv er, at omgivelserne har overordentligt stor betydning for, hvad vi lærer"* (ibid.,:187). I forhold til begrebet situeret læring trækker Tangaard blandt andre på Vygotsky og zonen for nærmeste udvikling, *"Begrebet betegner afstanden mellem det, barnet magter på egen hånd, og det, barnet kan under vejledning af en mere kompetent anden"* (ibid.,:185). For elevens vedkommende er det som regel læreren, som er den mere kompetente anden. Desuden er Tangaard i sit situerede perspektiv inspireret af Lave og Wenger: "*Læring er en proces, der finder sted inden for rammerne af deltagelse og ikke i den individuelle bevidsthed"* (ibid.,:186), og "*Læring kan forståes som en bevægelse fra legitim perifer til fuld deltagelse i givne aktiviteter i givne sociale praksisfælleskaber" […] (ibid.,:189).*

I en skolesammenhæng betyder dette, at når man som elev begynder i en klasse, starter man som legitim men perifer deltager i klassens fællesskab. Legitim skal forståes på den måde, at eleven bliver anerkendt og set, men vedkommende er stadig perifer, fordi eleven endnu ikke deltager i klassefælleskabets mest betydningsfulde og udfordrende opgaver. På sigt øger eleverne stille og roligt deres deltagelse, og de skulle gerne ende med at bliver fuldgyldige deltagere i klassens fælleskab (ibid.,:189).

Læring forudsætter altså deltagelse i sociale kontekster. Deltagelses-begrebet ses som tæt knyttet sammen med den position, vi deltager fra, når vi skal lære noget. Så derfor har

den enkelte diskurs og de deraf afledte subjektpositioner indflydelse på vores måder at lære noget på, hvad vi lærer og hvor godt vi lærer det.
Dette kan også underbygges med den såkaldte Rosenthal-effekt, hvor *"en persons forventninger til en andens præstationer har en tendens til at blive opfyldt. Undersøgelser har påvist, at fx læreres positive eller negative forventninger (deres bias, forudindtagethed) over for de forskellige elever i en skoleklasse har indvirkning på elevernes præstationer uanset deres potentialer for at lære"* (Gyldendal. Den store danske).

En negativ og uhensigtsmæssig diskurs, der finder sted indenfor rammerne af deltagelse i læringsfællesskabet, kan forringe subjektiveringmulighederne. Dette kan eksemplificeres på følgende måde. En lærer trækker på en diskurs om, at børn som udviser en problematisk adfærd er problemet, og har derfor positioneret en bestemt elev som værende adfærdsvanskelig. Hvis eleven i en undervisningssituation, hvor børnene arbejder individuelt, beder sidekammeraten om hjælp til forståelse af en opgave, kan læreren opfatte dette, som om den adfærdsvanskelige elev er ude på at forstyrre sidekammeraten. Læreren reagerer derfor fx ved at irettesætte eller skælde eleven ud, hvilket resulterer i, at eleven trækker sig fra at være deltagende i den aktuelle læringssituation. Hvis denne form for handling konsekvent gentages, skabes der et uhensigtsmæssigt læringsfællesskab, da læreren ikke anerkender og dermed ikke legitimerer elevens deltagelse, hvorved elevens deltagelse risikerer at blive perifer. Dette influerer både på elevens læringsudbytte og elevens subjektiveringsmuligheder.

Elever i vanskeligheder

Som lærer har man et særligt ansvar for at møde alle elever, også dem i vanskeligheder på en professionel måde. Det er dog ikke altid lige let."*I den vestlige verden forstiller vi os ofte, at problemer har en årsag, og at det er vigtigt at afdække denne årsag for at reducere eller fjerne problemerne. I forhold til adfærdsproblemer fører denne tænkning til, at årsagerne bliver tillagt den person, der udfører den problematiske adfærd*" (Nordahl et al. 2013:22). For at komme bort fra den grundlæggende attributionsfejl (Ross, 1975 i Nordahl et al, 2008:23), hvor en person tillægges bestemte egenskaber eller vanskeligheder, og hvor konteksten spiller en alt for lille rolle, anlægges der i nærværende opgave en mere generel systemisk tilgang til elever i vanskeligheder. "*Denne tilgang indebærer at et problem ikke kan løsrives fra den sammenhæng, det opstår i"* (Nordahl et al., 2013:74).

Målet med den systemiske tilgang er at se på sammenhængene mellem omgivelserne og den elev, som udviser en given problematisk adfærd.
I forbindelse med elever i vanskeligheder findes det interessant, at elever kan have en hensigtsmæssig adfærd i nogle sammenhænge, mens de i andre sammenhænge udviser en relativt omfattende problemadfærd (ibid.,:76). Derfor er det ofte relevant, at anlægge et multisystemisk perspektiv (ibid.,:77-78) i arbejdet med elever i vanskeligheder, for netop at kunne kortlægge flere sociale systemers betydning for den pågældende elevs adfærd.

Der findes mange forskellige måder at betragte problemadfærd på, og dermed følger også flere forskellige definitioner. I denne opgave defineres adfærdsproblemer som *a disturbed ecosystem* (Bronfenbrenner, 1979 i Nordahl et al., 2013:46), som er en forstyrrelse i interaktionen mellem konteksten og individet. Problemadfærd forståes her som *a failure to match,* og i denne definition spiller de kontekstuelle betingelser en stor rolle for børn/unges adfærd. For at forebygge adfærdsproblemer ud fra denne definition må fokus rettes imod de forskellige systemer barnet indgår i og påvirkes af (Nordahl et al., 2013:47).
Nordahl har på baggrund af en elevundersøgelse i skolen inddelt problemadfærd i 4 kategorier med det formål at muliggøre en vurdering af adfærden i et bredt og objektivt perspektiv. De fire kategorier er *Undervisnings- og læringshæmmende adfærd*, *Social isolation*, *Udadagerende adfærd* og *Norm- og regelbrydende adfærd* (ibid.,:50-51).

I en specialklasse som S-klassen er alle eleverne udredt ud fra en diskontinuert vurderingsnorm (ibid.,:58) i forhold til deres vanskeligheder, og de er på denne baggrund placeret i en specialklasse. Det kan være konstruktivt at benytte denne vurderingsnorm, når det skal vurderes, hvorvidt en elev skal placeres i en specialklasse eller ej, i forhold til at kunne få et begrebsapparat, som kan benyttes på tværs af kontekster/systemer og selvfølgelig også med henblik på om der evt. er behov for medicin i forbindelse med elevens vanskeligheder m.v.. Men ulempen ved denne vurderingsnorm er, at man grundet fokuseringen på afvigelse eller patologi let kommer til at individualisere problemerne og sociale forhold dermed undervurderes (ibid.,:59). I sidste ende kan det have den konsekvens, at man som lærer overser nogle centrale opretholdende faktorer til den problematiske adfærd. Opretholdende faktorer er de observerbare forhold, som bidrager til at adfærdsproblemerne vedvarer. De er situationsbestemte og knyttet til den adfærd vi vil ændre (ibid.,:185).

Derfor findes det relevant, at man som lærer fokuserer på den kontinuerte vurderingsnorm (ibid.,:59), hvor man i højere grad fokuserer på adfærdsproblemernes kontekstafhængighed. Her tages der højde for flere dimensioner som er varighed, frekvens, intensitet, omfang og intention (ibid.,:60).
Forskere har fundet frem til en række forhold som øger et barns chancer for at udvikle problemadfærd, såkaldte risikofaktorer, samt nogle forhold som gør det modsatte, altså beskyttelses-faktorer[6]. "*For at kunne udvikle virksomme tiltag og behandlingsmetoder, er det nødvendigt at kende til de forhold, som øger sandsynligheden for at udvikle adfærdsproblemer, og de forhold, der forebygger eller reducerer en negativ adfærdsudvikling hos risikoudsatte børn og unge*" (ibid.,:101). Ifølge modellen kan en beskyttelsesfaktor i skolen fx være en positiv relation til en lærer.

I det ovenstående argumenteres der for at betragte elever i vanskeligheder som *a failure to match*. Dermed kan en elev i vanskeligheder ses som en invitation til at gå på opdagelse i, hvad der kan være på spil i interaktionen mellem subjektet og den pågældende kontekst. Da denne opgaves omdrejningspunkt er at finde ud af, hvilken indflydelse en lærers narrativer har for subjektiveringsmulighederne hos en elev i vanskeligheder, findes det relevant at gå på opdagelse i narrativernes teoretiske univers.

Narrativer

"Et narrativ er en bestemt organisering af en fortælling,[…] som […]har en central betydning for vores måde at forstå verden og os selv på" (Kawaja, 2005:45). Indlejret i narrativerne findes diskurserne (Løw, 2011:210).
Det narrative kan ses som en metafor, der fortæller, at vi mennesker oplever og erfarer vores liv gennem de historier, vi fortæller og får fortalt om det" (Løw, 2014:169).

Narrativer er en bestemt måde at organisere vores fortællinger på. Det er gennem narrativerne, at vi forstår vores oplevelser og erfaringer, og diskurserne er indlejret i vores narrativer.
"*Grundtanken i det narrative perspektiv er, at vores identitet skabes gennem de fortællinger, som vi selv og andre fortæller om os relateret til de kulturelle normer og forventninger, der viser sig i disse fortællinger*" (Løw, 2011:213).

[6] (jf. Bilag 2)

Narrativer er altså ikke blot en måde at forstå vores oplevelser og fortællinger på. Vi skabes også som mennesker - vores selv bliver til gennem vores egne og andres fortællinger om os. Som lærer bliver det derfor centralt at tænke over, hvilke narrativer vi gør brug af i forhold til vores elever. I særdeleshed, når vi tager lærerens overmægtige position/definitionsmagt i betragtning.

Når man som lærer står overfor en elev i vanskeligheder er det, som tidligere nævnt, let at tilskrive problemet til den enkelte elev, som udviser en afvigende adfærd. Når først eleven er beskrevet fx som værende adfærdsvanskelig, kan dette opfattes som en slags personkarakteristik i fortællingen om barnet (Løw, 2011:213).
Her bliver det spændende at inddrage Iram Kawaja , fordi hun præsenterer en mindre radikal version af det socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske perspektiv på relationen mellem sprog og virkelighed. Hun går ud fra, "*at der eksisterer en ekstra-lingvistisk virkelighed, da det er den, som narrativet er baseret på* (Sarbin, 1986:9 i Kawaja, 2005:46)*, men narrativet afspejler ikke virkeligheden, men skaber et bestemt billede af denne"* (Kawaja, 2005:46). Dette synes interessant, fordi vores fortællinger dermed ikke er en genspejlning af, hvad der sker i virkeligheden, men snarere en subjektiv fortolkning af, hvordan vi hver især oplever virkeligheden. I et narrativt perspektiv åbnes der på den måde op for at elevbeskrivelser eller punktueringer (Løw, 2011:206), som fx han er adfærdsvanskelig, blot er én mulig beskrivelse af en elev og ikke sandheden om den pågældende elev (ibid.,:213).

De fraværende, men implicitte fortællinger
I et narrativ perspektiv findes der altså multiple fortællinger (Kawaja, 2005:53).
I arbejdet med elever i vanskeligheder er det centralt som lærer, at have øje for de fraværende, men implicitte fortællinger (ibid.,:213). Det gælder om at have øje for sprækkerne, for det er der, der ligger et kim til andre og mere positive fortællinger.
"*Ligegyldigt hvor forfærdeligt, pinefuldt og slemt livet kan føles, kan der altid fortælles en anden og supplerende historie - ikke en frit i luften svævende naiv omformuleringshistorie […], men en alternativ historie baseret på andre levede erfaringer, der udtrykker andre intentioner, værdier, håb, principper, forpligtelser end den problemmættede historie" (Holmgren, 2006:19).*
Det handler om at erstatte de problemmættede, tynde fortællinger (Løw, 2011:212), hvor eleverne defineres og karakteriseres som værende syge, adfærdsvanskelige, problembørn

etc. med tykke, righoldige fortællinger, der beskriver elevens styrker og muligheder. De tynde fortællinger skaber nemlig ikke et blik for den kompleksitet, som et skoleliv er baseret på, og når først en tynd fortælling har vundet indpas, så "*er det nemt, at finde beviser, der synes at underbygge den dominerende problemfyldte fortælling*" (ibid.,:212).

Men som ovenstående citat vidner om, så kan vi ikke bare skabe en hvilken som helst fortælling. Vores narrativer er både kulturelt og historiske bestemte, og der er nogle bestemte narrative konventioner/retningslinjer, som skal være til stede for, at en fortælling opleves som forståelig og acceptabel i vores vestlige kultur (Gergen, 2005:221).

Narrative konventioner

Alle de nedenstående konventioner vil ikke blive uddybet i denne opgave, men 3 af konventionerne, nummer 1, 2 og 4 fremhæves i det nedenstående, fordi de findes relevante i forhold til analysen.

1. *Der skal være en ordentlig slutning*
2. *Udvælgelse af begivenheder, som er relevante for slutmålet*
3. *Ordning af begivenhederne,*
4. *Identiteters stabilitet*
5. *Årsagssammenhænge*
6. *Demarkationstegn*

1. Der skal være en ordentlig slutning, eller sagt på anden vis, så må en historie have en pointe ellers bliver det en meget fattig historie. Når føst slutningen er valgt, har denne indflydelse på den næste konvention, som er *2. Udvælgelse af begivenheder, som er relevante for slutmålet.* Hvis jeg fortæller en historie, hvis pointe handler om at vinde en fodboldkamp, kan jeg ikke bare pludselig begynde at tale om klosterlivet i det femtende århundrede, medmindre det kan påvises, at dette forhold er relevant i forhold til at vinde kampen. *"For en forståelig historie, er en historie, hvor begivenhederne tjener til at gøre målene mere elle mindre sandsynlige, mulige, vigtige eller levende"* (ibid.,: 223).
De to ovenstående konventioner er interessante, fordi de underbygger den kendsgerning, at når først en tynd fortælling om en elev er skabt og pointen er, at eleven er problemet, bliver det svært at inddrage mere positive begivenheder, hvis ens fortælling skal findes troværdig. Den fjerde konvention *4. Identiteters stabilitet* går ud på, at personerne i den velformede fortælling må have en sammenhængende identitet over tid. "*En given*

hovedperson kan ikke med held fungere som skurk på ét tidspunkt og som helt på et andet eller udvise geniale evner, som uforudsigeligt blandes med tåbelige handlinger" (ibid.,: 224). Hvis man afviger fra denne konvention, kræves der en forklaring.
Jeg kan som lærer ikke fremsætte en fortælling om en elev som værende adfærdsvanskelig og fantastisk på samme tid, og forvente at mine kollegaer finder min fortælling troværdig, medmindre jeg kan forklare mig ud af det.

Ovenstående konventioner er vitale for at skabe en fornemmelse af virkelighed i vores fortællinger om os selv, og dermed også af andre. For at man kan fremføre sig selv som en troværdig person, som én der fortæller sandheden, så må man altså overholde konventionerne snarere end at fremsætte sandfærdige kendsgerninger (ibid.,: 222).

Gergen fremsætter 3 grundformer for narrativer (Gergen, 2005, pp. 227-228). Den stabile beretning, hvor "*livet fortsætter bare - hverken til det bedre eller det værre*"; den opadgående beretning, hvor "*her går det endnu bedre på enhver måde*" samt den nedadgående beretning, hvor "*det hele løber fra mig, jeg når mindre og mindre for hver dag der går.*" Disse 3 grundformer *"skaber forventninger om fremtiden i tråd med fortællingens pointe og slutmål."*

Ovenstående begreber fra teorigennemgangen anvendes i den følgende analyse.

7. Analyse

I det nedenstående analyseres empirien, mit interview med Lene samt 2 af mine observationer fra praktikken udfra den valgte teori. Dette gøres med henblik på at besvare problemformuleringen, som nævnes nedenfor.
Hvilken betydning har lærerens narrativer for subjektiveringsmulighederne i forhold til en elev i vanskeligheder, og hvordan kan jeg som lærer (med fokus på kommunikation) være med til at styrke denne elevs subjektiveringsmuligheder?

Lenes fortælling om Simon

Syg(dom) eller ej

Interviewet startes ud med, at Lene bedes om at fortælle lidt om hendes tid som lærer. Lene fortæller, at hun har været lærer i 20 år. Hun har været indenfor for det almene område i 4 år, hvor hun har arbejdet i indskolingen og som AKT-lærer. Den resterende tid

har hun været i specialområdet. Hun fortæller, at hun altid har interesseret sig for det specielle - for børn som har en anderledes måde at lære på eller som har vanskeligheder med deres adfærd, og derfor har hun været indenfor specialområdet i 16 år. Hun fortæller, at hun har set mange forskellige slags vanskeligheder, og fortæller så videre om hendes nuværende arbejde,"*Nu arbejder jeg så med børn, der allesammen har en retarderingsgrad, men også nogle specifikke vanskeligheder. Så det er børn med generelle indlæringsvanskeligheder, men vi har også nogle børn, der har ADHD-diagnose og autismespektrumforstyrrelser, så det er sådan lidt både-og, her på skolen*."

I forhold til Simon, beskriver hun ham således, "*Simon har en lang række vanskeligheder. Han er stærkt hørehæmmet på begge ører. Han har en ADHD-diagnose. Han er retarderet. Så han er hårdt angrebet kan man sige, men han er en rigtig sød dreng, som er positiv overfor langt det meste, han bliver præsenteret for. Han er dygtig til at honorere opgaver, som er konkrete og praktiske. Han vil gerne gøre tingene godt*."
I de overstående citater trækker Lene på en sygdomsdiskurs i forhold til hendes fortælling om Simon, fordi hun beskriver Simon og resten af eleverne i S-klassen som værende retarderede. Lene har en fortælling omkring Simon som værende hårdt ramt, men samtidig trækker hun også på en mere positiv, alternativ fortælling, hvor Simon er mere og andet end sin sygdom; han er også en sød dreng, som er dygtig til at honorere konkrete og praktiske opgaver.

Sygdomsdiskursen underbygges videre af hendes svar på et spørgsmål om, hvordan hun oplever at være lærer i S-klassen, "*Det opleves rigtigt godt. Familierne til de her børn har erkendt deres børns vanskeligheder. Der er en helt anden handicapforståelse og accept til stede end andre steder, jeg har været (…) Det giver en anden ro. Det er også nogle børn, som har været liciteret tidligt, så de har været på skolen længe. Det betyder, de ikke har lidt en masse nederlag i den almene folkeskole. Det er faktisk luksusudgaven, det her, med forholdsvis rolige børn og meget, der kan lade sig gøre.*"

Det interessante er, at Lene på et spørgsmål vedrørende hendes syn på diagnoser svarer, "*Jeg synes, der generelt set har været enormt meget fokus på sygdom og diagnoser osv. de sidste 10-15 år, og det synes jeg er skræmmende, fordi man sidder og taler om en diagnose, men det er jo et barn man taler om - som er lige så unikt og forskelligt som alle*

andre børn. Så jeg synes ligesom, den tendens der er og har været meget i samfundet til at alt skulle diagnosticeres og problematiseres - det er et sygdomstegn i vores samfund."

Så på den ene side, trækker Lene i sin fortælling om eleverne i S-klassen på en sygdomsdiskurs, som er stærk forbundet med den diskontinuerte vurderingsnorm, hvor eleverne defineres som retarderede og handicappede. Men på den anden side, forsøger hun at tage afstand fra den selvsamme diskurs om sygdomme og diagnoser, fordi diagnoserne lægger sig som en skygge over det barn, man taler om. Dette er interessant, fordi det er to modsatrettede poler, som Lene trækker på, og hun fremstår dermed en smule splittet i sin holdning til den diskurs, der er på spil i forhold til diagnoser og sygdomsbenævnelser.

(U)Mulighederne

I interviewet spørges der ind til om der er noget, der fungerer rigtig godt i klassen, "*De er kommet til at fungere godt som klasse. Det er virkelig en sød klasse. Det her med at acceptere, at det er så her, vi går, og vi er godt nok forskellige, men det er altså S-klassen. Der synes jeg, at de alle er meget rummelige, og det er sjældent, vi har konflikter indenfor klassen."*

Der er altså sjældent konflikter i klassen, og klassen beskrives som både sød og rummelig. Der spørges efterfølgende ind til om der er noget, der ikke fungerer så godt i klassen, og her fortæller Lene, at klassen generelt ikke har så højt et fagligt niveau som nogle af de andre specialklasser i afdelingen. Hun mener ikke, at nogen af hendes elever vil kunne blive inkluderet i en almen klasse, "*De har fået rigtig meget undervisning, i forhold til de vanskeligheder de nu engang har, i nogle gode, fungerende klasser med gode nomeringer og gode forhold, men nu har de så også nået det faglige niveau, som de kan*."

Her trækker Lene på en diskurs om intelligens, fordi hun betragter Simon og resten af eleverne i S-klassen, som stagnerede i deres faglige udvikling. Eleverne har haft de bedste betingelser for læring, men har altså nået det niveau, som er muligt for dem. Intelligens-diskursen synes at gå hånd i hånd med sygdomsdiskursen og den kendsgerning, at eleverne betragtes som værende retarderede. Denne holdning er interessant i forhold til hvilken indflydelse, den har på elevernes subjektiveringsmuligheder og deres læringsudbytte. Svaret kommer Lene til dels selv med, da der i interviewet spørges ind til, om der er noget Lene lægger vægt på i klassen, "*Jeg har meget fokus på fælleskabet, og på at eleverne får nogle fælles oplevelser fx i form af litteratur-oplevelser,*

frem for at de kan kategorisere forskellige ord i bestemte ordklasser, som jo ikke er noget, de kan tage med videre i deres liv. Det er vigtigt at vi kan snakke om tekster, som de kan lære noget af, spejle sig i."

Lene vælger at have fokus på litteraturoplevelser frem for grammatik, og på den måde virker hun meget fremtidsorienteret i forhold til, hvad hun mener, eleverne på sigt får brug for. Hun ser stadigvæk muligheder for eleverne, men der er grænser for disse muligheder. Med teorien om lærerens definitionsmagt og Rosenthal-effekten i baghånden synes elevernes faglige formåen og subjektivering at blive præget i dette felt, hvor Lene positionerer eleverne som stagnerede i deres faglige udvikling. Hvis Lene i stedet havde trukket på en mulighedsdiskurs i forhold til elevernes faglige niveau, og dermed havde positioneret dem som elever, der med hendes hjælp kunne gøre faglige fremskridt, ville der være større chancer for at optimere elevernes faglige formåen samt deres subjektiveringsmuligheder.

Dette kan også underbygges af en episode i min praktik. I en af mine samtaler med Lene, hvor vi talte om indholdet i min undervisning, blev hun overrasket over, at jeg ville inddrage "den varme stol"[7], fordi hun mente, at eleverne ville have meget svært ved at sætte sig i en anden persons sted. Men aktiviteten fungerede rigtig godt, og det var en af de største succeser i min praktik, både fordi eleverne var vilde med denne aktivitet, men især fordi at både Lene og jeg så, hvordan eleverne rent faktisk formåede at leve sig ind i en anden persons verden.

I interviewet spørges mere specifikt ind til, hvordan Simon fungerer rent fagligt, og til dette svarer Lene, "*Han er på 2. - 3. klasseniveau. Han har sine største vanskeligheder indenfor sprog - dansk, engelsk og tysk. Han har haft svært ved at lære at læse. Han kan skrive en meget lille tekst, men han skal hele tiden have hjælp. Så der er ikke så meget at komme efter der… Han er bedre til matematik, så det er der han har sine styrker.*"

Lene ser, som formuleret i det ovenstående, ikke det store udviklingspotientiale i Simon rent fagligt, men hun slutter alligevel af med at fortælle noget positivt - Simon er bedre til matematik. Det er interessant, at Lene igen har øje for det positive, og slutter sætningen af med det.

[7] Den varme stol er en aktivitet, som jeg brugte i forbindelse med bearbejdningen af en bog, hvor eleverne skulle forsøge at sætte sig ind i en given persons sted, og svare på nogle spørgsmål, som om de var denne person

Sideløbende med fortællingen om Simon som værende mindre kompetent i forhold til det boglige, fortæller Lene også, at Simon fungerer rigtig godt i andre sammenhænge. På et spørgsmål vedrørende hvilke sammenhænge Simon fungerer bedst i, svarer Lene, "*Det gør han, når han laver noget praktisk. Fx når han laver madlavning, og det er han super god til. Han kan også godt lide sløjd og billedkunst, og idræt er han rigtig dygtig til. Han er god med sin krop. Han har gået til springgymnastik. Så alt der er praktisk relateret, det fungerer godt, og her har han mulighed for at udvikle sig, og det giver Simon ro*." Lene har altså øje for alt det, der fungerer, og det som Simon er god til, som fx at han har mulighed for at dygtiggøre sig indenfor de mere praktiske områder som madlavning og idræt. Lene fremhæver her en anden fortælling omkring Simon, som er baseret på en mulighedsdiskurs om, at alle har mulighed for at blive dygtige til noget, uanset deres vanskeligeder, og dermed positionerer hun også Simon, som en der har mulighed for at blive til noget, hvilket også underbygges af nedenstående citat, "*Jeg synes, det er interessant at flytte nogle børn. Nogle små skridt kan være nogle større skridt for de her elever. Selvom de generelt ikke bliver så dygtige som andre, så bliver de så dygtige, som de nu engang har mulighed for, og så får de måske nogle egenskaber med sig, som kommer til at betyde meget i disse elevers liv. Så derfor oplever jeg, at mit arbejde er et vigtigt arbejde.*"

Lene trækker altså på to fortællinger omkring Simon, og derfor positioneres han både som ham, der er stagneret i sin faglige udvikling, men samtidig også som ham, der er god til praktiske ting.

På (for)kant med Simon

Lene fortæller at Simon er "*det mest forstyrrende element i klassen,*" og at han er udfordret af sin ADHD i forhold til overbliksvanskeligheder og impulshandlinger. "*Der kommer mange ting igennem filtret ved ham, som "skal vi ikke bare lige" og "vi kunne da også…" og Simon vil sådan altid gerne lige ændre lidt på dagsordenden. Men når han får at vide, på ordentlig vis, at det skal han ikke, så kan han også godt acceptere det, men han skal ofte have det at vide.*"

Hun fortæller videre, at Simon er én, som hun er meget opmærksom på. Én, som hun skal være på forkant med og én, som man ikke skal reagere følelsesmæssigt på fx ved at vise irritation, fordi så modsvarer Simon med selv at blive irriteret. *"Man skal hele tiden være i en samarbejdende konflikthåndtering for at få ting til at lykkes med Simon, og så kan man virkelig også godt det."*

Der spørger herefter lidt uddybende ind til, hvordan Lene kan være på forkant med Simon, og hertil svarer hun, at dette fx kan gøres ved at strukturere undervisningen, "*og så går det også rigtig godt - fordi han vil i virkeligheden meget gerne gøre det rigtig godt. Når tingene er ustrukturerede, så prøver han at skabe orden i kaos, og det er han ikke så god til. Så han kommer i problemer, når tingene ikke er strukturerede, så det skal jeg være opmærksom på."* Lene fortæller, at man kan være på forkant med Simon ved at give ham meget konkrete arbejdsopgaver, som han kan se en mening med; støtte ham med ekstra hjælp; sætte ham sammen med William, som har en positiv indflydelse på ham; lytte til ham, så han føler sig hørt; lave individuelle pauseaftaler med ham, for *"så gelejder man ham videre, og så undgår man problemer eller konfrontationer. Konfrontationer er ikke gode med Simon."*

I det ovenstående er det tydeligt at Lene, i hendes fortælling omkring Simon, er klar over de kontekstuelle betingelsers indflydelse på Simons adfærd. Hun er sig fx meget bevidst om hendes egen indflydelse på Simons opførsel, og hun tager ansvar for det i deres lærer-elev-relation. Med en forebyggende indsats, igangsat af hende som lærer, kan hun gelejde Simon udenom problemer og konfrontationer. Som Lene fortæller, vil Simon dog ofte gerne ændre på dagsordenen, og det er blandt andet her, forhandlingen om hvem Simon og Lene har mulighed for at være/blive i forhold til hinanden, i deres lærer-elev-relation, finder sted. Det er her, den skjulte kontrakt bliver til. Lene positioner Simon som ham, der gerne vil og kan gøre det godt, når rammerne er sat, og dermed får Simon mulighed for at være eleven, der kan noget. Samtidig er Lene hans lærer, og det accepterer han, så længe Lene møder ham positivt, selvom han ofte skal have det at vide.

Den måde Lene handler på overfor Simon, fx ved at være på "*forkant*" med ham, møde ham anerkendende og ligeværdigt, tale positivt til ham og *"gelejde"* ham videre, alle disse aktiviteter/handlinger/kontrakter kan på sigt føre til en metakontrakt om tillid i Lene og Simons lærer-elev-relation - hvis ikke den allerede har fundet sted.

I Lenes undervisning ses Simon som en fuldgyldig deltager i S-klassens fællesskab på lige fod med sine kammerater.

Delkonklusion - opsamling på Lenes fortælling

Lene har flere fortællinger omkring Simon. I én fortælling trækker Lene på en mindre positiv sygdomsdiskurs og intelligensdiskurs, hvor Simon betragtes som retarderet og stagneret i sin faglige udvikling. I en anden fortælling trækker Lene på en

mulighedsdiskurs om, at alle kan blive til noget uanset deres vanskeligheder, og det er denne fortælling, der synes at sejre.
Lene erkender, at Simon har nogle vanskeligheder, og hun beskriver ham som "*det mest forstyrrende element i klassen*", men hun har ikke defineret ham og positioneret ham som værende en adfærdsvanskelig elev. Hun er klar over de kontekstuelle betingelsers indflydelse på Simons adfærd, og erkender, at hun som lærer har en indflydelse på og ansvar for Simons adfærd. Hun møder ham derfor positivt og anerkendende, og det afspejler sig i hendes handlinger. De indgår i en tillidsfuld relation, og derfor kan Lene være på forkant med Simon og undgå konfliker i hendes undervisning.
Den positive fortælling om Simon synes at træde frem i Lenes nærvær, og derfor positioneres Simon som ham, der gerne vil gøre det godt, som ham, der kan noget, hvis han får de rigtige rammer. Det kan godt være, at Simon finder ud af, at han aldrig bliver journalist eller læge, men han har stadigvæk mulighed for at være/blive ham, der er dygtig til praktiske og meget konkrete opgaver. Dette giver Simon plads til "at kunne handle" og deltage i S-klassens fællesskab som fuldgyldig deltager på lige fod med sine klassekammerater.
Simon subjektiveres indenfor rammerne af Lenes fortælling, og her har han altså mulighed for at blive til som ham, der kan noget, når han mødes af de rigtige rammer; ham der er sød og dygtig til mange konkrete og praktiske opgaver. Han er ikke i vanskeligheder i Lenes timer. Derfor vurderes det, at Lenes narrativer omkring Simon har en positiv indflydelse på Simons subjektiveringsmuligheder, og Lene anses som en beskyttelsesfaktor i forhold til Simons vanskeligheder. Men sideløbende med Lenes fortælling er der andre fortællinger i spil på skolen.

Konflikterne

Lene bliver spurgt, om hun kan beskrive en konfliktfyldt situation med Simon - og hvordan det påvirker ham,"*Det er ofte i frikvarterne, fordi de ikke er så strukturerede som undervisningen, og så skyldes det ofte, at han har været grænseoverskridende overfor andre elever. Han kan også godt komme med sådan nogle lidt seksuelle krænkelser, og det kan nogle andre elever så være anfægtet af, og så kommer de ind og siger efter frikvarteret, at Simon har gjort sådan og sådan, og der er Simon altid i forsvarsposition.*
Der spørges uddybende, *"gjort hvad, fx?"* Lene svarer, *"fx lavet bolle-bevægelser ude i skolegården eller sagt nogle dumme ting, skubbet lidt til en anden osv…og så skal han, ligesom de andre, have lov til at fortælle sin version. Så falder der lidt ro på gemytterne, og*

så kan Simon lytte til det vi siger, og se at han måske har handlet forkert. Men det kan også være, at det er en anden, der har handlet forkert. Under alle omstændigheder, er det er et stort arbejde, at tegne og fortælle, så Simon kan se tingene fra de andre elevers perspektiv."

Der opstår altså ofte konflikter i frikvarterne, og dette er interessant, når der ikke opstår konflikter i Lenes timer. Men frikvarteret kan også kategoriseres som værende et helt andet system med nogle helt andre spilleregler. Som Lene selv er inde på, så er frikvarterne ikke så strukturerede som hendes undervisning, og samtidig er Lene ofte ikke til stede i frikvarterne.

Når konflikterne opstår, så er Lene meget bevidst omkring, at Simon skal føle sit hørt og forstået, anerkendt for sin oplevelse af situationen. Derefter kan han tage imod den voksnes budskab om, at han måske har handlet forkert. Som Lene også fortæller, er det ikke altid Simon, der nødvendigvis har handlet forkert. Lene dømmer ikke Simon på det, andre elever fortæller om ham, og det hænger måske sammen med at hun ikke har positioneret ham som den adfærdsvanskelige elev. Lene sørger for at få Simon og de andre elevers perspektiv på sagen først, og derefter handler hun. Hun har en undersøgende tilgang til problemerne i frikvarteret, som kan forbindes med den kontinuerte vurderingsnorm, fordi hun netop fokuserer på på adfærdsproblemernes kontekstafhængighed.

Simon og de andre elever

Lene bliver stillet følgende spørgsmål, "*Hvordan fungerer Simon sådan rent socialt her på skolen?"* Hun svarer, *"Han er sådan en, som alle kender, og alle børn ved godt, at Simon kan være grænseoverskridende. Simon kan godt lige komme flyvende og hoppe op på en og ligge en ned. "Jamen, det er bare for sjovt." Så når Simon er til stede, så sker der uventede ting og sager. Det ved de fleste børn i special-afdelingen."*

Der spørges lidt uddybende, *"Er det noget, du oplever, de taler om - altså børnene?"* Lene svarer, "*Nej, det oplever jeg ikke, men jeg tror, det er en fælles forståelse af Simon; at sådan nogle ting kan ske. "Hov, men det var ikke lige noget jeg havde tænkt skulle ske, men det skete. Ups.""*

Ifølge Lene er der altså børnene imellem en fælles forståelse eller en meget tynd fortælling om Simon, som én der gør uventede, negative ting. Det interessante er, at det ikke er noget udtalt, ikke noget børnene taler om, det er bare sådan, det er blevet. Simon

beskrives som ham, der gør grænseoverskridende, uventede ting og på den måde positioneres Simon, i dette system, som ham den adfærdsvanskelige.

Andre voksnes fortælling om Simon

I det nedenstående spørges der ind til, hvordan samarbejdet omkring Simon fungerer og til dette svarer Lene: "*De lærere og pædagoger, der er tættest på Simon har sådan en fælles holdning til, hvad Simon har brug for. Simon er ny i udskolingen, så de andre lærere har heller ikke kendt ham så godt, men han har haft nogle historier med sig fra de klasser, han har gået i tidligere. Så der har været sådan nogle fordomme om Simon, men jeg kan mærke, at dem jeg arbejder sammen med, de begynder at mærke, at Simon kan håndteres på en positiv måde, når han bliver positivt mødt*."

Ifølge Lene er der, hos de kollegaer der også arbejder med Simon, både nogle fordomme og historier, som er fuldt med Simon fra mellemtrinnet til udskolingen. Til trods herfor virker Lene optimistisk i forhold til, at hendes kollegaer begynder at have en forståelse af Simon, som en, der kan håndteres positivt, hvis han mødes på en positiv måde. Det virker til, at der sker noget i kollegaernes opfattelse af Simon.

I interviewet bliver det interessant at spørge mere ind til, hvad det er for nogle historier, som Simon har haft med sig, og til det svarer Lene,"*Historier om at han er en dreng med mange problemer, som hele tiden har fået særaftaler med de voksne, og derfor er Simon blevet endnu mere selvrådende og grænsesøgende, som han er. For Simon er lidt anderledes end flertallet af de elever, vi har. Han prøver de voksnes grænser mere end de andre elever gør. Så der har været en historie om, at det nok har været nogle voksnes skyld, at de ikke havde opdraget ham godt nok i klasserne, fordi de havde sagt "Simon, det finder vi ud af. Du gør bare ligesom alle de andre.*" *Der er også en historie om, at hans forældre har haft en meget laissez faire holdning til hans opdragelse*."

Det interessante i det ovenstående er, at den historie/fortælling, som er fulgt med Simon fra mellemtrinnet, er en meget tynd, men alligevel dominerende og magtfuld fortælling. I denne fortælling defineres Simon, som en dreng med mange problemer, og han er blevet endnu mere selvrådende og grænsesøgende, fordi han ikke er blevet opdraget godt nok. Her trækkes der på en diskurs om, at adfærdsvanskelige børn skal opdrages - ikke have særaftaler og mødes af en laissez faire-agtig tilgang. På denne måde bliver Simon positioneret som ham den adfærdsvanskelige elev, som lærerene er nød til at sætte

hårdere ind overfor end overfor andre børn, og med en anden form for opdragelses-stil, end den tidligere lærere har mødt ham med.
Det er interessant, hvor let sådanne tynde problemfyldte fortællinger kan klæbe sig til en elev og følge med fra én klasse til en anden. Det er interessant, hvor let sådanne fortællinger forbindes med sandheden - Simon er grænsesøgende og selvrådende, og mangler opdragelse.
I det nedenstående inddrages 2 af mine observationer, som et supplement til interviewet med Lene. I begge tilfælde er det voksne, i teamet omkring Simon, der står for undervisningen, og altså dem som Lene henviser til i det ovenstående.

Observationer

1. observation

I dag var Lene på kursus, så M[8] stod for undervisningen. Jeg skulle blot observere. M var ikke klar til at begynde undervisningen, da timen startede. Han kunne ikke finde arbejdshæfterne, som eleverne skulle bruge i forbindelse med det pågældende tema og han spurgte om jeg vidste, hvor de var. Jeg tilbød ham, at gå op og se efter i lærerforberedelsen, selvom han mente, han havde kigget alt igennem. Mapperne stod, så de ikke var til at overse, så jeg tog dem med tilbage til klassen. Her var eleverne igang med, på skift, at benævne, dato, ugedag, årstid og årstal for dagen i dag. Simon var den sidste, som skulle nævne alt det, der lige var blevet sagt af de fem andre, og da det blev hans tur, kunne han først ikke huske datoen. Til dette svarede M. med en mimik og et toneleje, der ikke var til at tage fejl af, "*Hvad fanden sidder du egentlig og laver, Simon - hører du overhovedet efter?"*
Simon nikkede, og fik hjælp af William, som sad ved siden af. Dette faldt heller ikke i god jord hos M, fordi Simon, efter at have hørt remsen 5 gange, selv måtte være klar over datoen. Da Simon så skulle benævne ugedagen, som er onsdag, snublede han over ordene og mumlede noget ingen tilsyneladende kunne høre. Derefter sagde han tirsdag, og så fik han skæld ud af M. som ikke kunne forstå, at Simon aldrig kunne svare på en skid, og der blev sagt, "*så tænk dig da om, mand,*" og "*kom nu! Det er blevet sagt så mange gange,*" og alt imens M havde travlt med at skælde ud, hørte jeg at Simon et par gange mumlende fik sneget et lille, men korrekt onsdag ud mellem læberne. M hørte det ikke, og til sidst råbte Simon, "*Jeg ved det ikke, så fat det dog*", samtid med at han rejste sig så hurtigt, at hans stol væltede, og han begyndte at græde. M sendte ham derefter ned

[8] M er et dæknavn for den pågældende lærer

på sin individuelle arbejdsstation, så han kunne sidde og tænke over hvilken ugedag, det var i dag.
Jeg selv sad lidt som forstenet med en knugende fornemmelse i maven, som bare blev større og større. Jeg var virkelig i et dilemma under hele forløbet; skulle jeg bryde ind og sige at Simon rent faktisk havde sagt den rigtige dag. Jeg valgte ikke at blande mig - måske fordi jeg ser mig selv som *hende den studerende*, der bare har fået lov til at være med i undervisningen. Efter et par minutter gik jeg ned og talte med Simon, som kunne fortælle, at der var ret seriøse problemer med hans storebror, som er ude i noget kriminelt, og at det var derfor, han ikke kunne tænke. Jeg er virkelig skuffet over mig selv, og at jeg ikke valgte at bryde ind og reagere i situationen.

2. observation
S-klassen og parallelklassen var sammen i hjemmekundskab i dag, for på bedste samlebåndsmanér at blande slikposer til julefesten i morgen. Læreren B[9] og undertegnede var til stede, men det var B, der står for lektionen. Da poserne var fyldte, var der en skål tilbage med alt det overskydende slik. Simon spurgte, hvad der skulle ske med det overskydende snolder, om det var noget, som de (eleverne) måtte smage. Til dette svarede B, *"Hvad tror du selv? Er du ikke klar over, at man ikke skal spørge om den slags?"* Tonevalget er hårdt og hendes ansigtsudtryk er fortrukket i en alvorlig mine. *"Hvis man spørger, på den måde, så får man overhovedet ikke noget!"* Der bliver helt stille i lokalet. Til dette svarer Simon, *"Der hvor jeg kommer fra har jeg altså lært, at man skal spørge pænt, for at få noget."* B svarer igen med at han skal tie stille, og hvis han en anden gang vil have noget, skal han lære at holde sin mund. Simon kigger ned i gulvet og tier stille. Jeg bryder ikke ind, men jeg får, den der knugede fornemmelse i maven, og jeg bliver faktisk også lidt irriteret - fordi jeg ikke forstår, hvorfor B skal tale på den, for mig, nedladende måde.

Ovenstående observationer er langt fra enestående. Men det var nogle bestemte voksne i teamet omkring Simon, der havde denne tilgang til ham.
Der synes at være en sammenhæng mellem fortællingen om Simon, som ham den adfærdsvanskelige, der ikke er blevet opdraget godt nok, og den måde lærerne i observationerne taler til/handler på overfor Simon. Så længe den problemfyldte fortælling bliver ved med at følge Simon, og at han derfor tilbydes en meget begrænsende

[9] B er et dæknavn for den pågældende lærer

subjektposition som ham den adfærdsvanskelige, bliver det let at finde beviser, der understøtter fortællingen - og mindre let at have øje for andre mere positive sider af Simon. Her skinner lærerens definitionsmagt også igennem. For når Simon defineres eller opfattes af lærerene, som én der mangler opdragelse, og derfor er blevet grænsesøgende og selvrådende, så handler de også derefter. I begge observationer synes den negative, dominerende fortælling at overskygge Simon og hans handlen. Det er derfor ligemeget, om han svarer rigtigt på spørgsmålet vedrørende hvilken ugedag, det er eller om han spørger pænt, om han må få et stykke slik, for han er på forhånd defineret og positioneret som ham den adfærdsvanskelige, som mangler opdragelse. Derfor er det også det eneste, læreren ser/hører og efterfølgende handler på.
Simon reagerer i den første observation ved at råbe af læreren, græde og vælte en stol. Denne adfærd kan ifølge Nordahl et al. kategoriseres som en *lærings- og undervisningshæmmende adfærd* samt en *udadreagerende adfærd.* Her bliver Hundeide's formulering relevant, *Den måde, du definerer et barn på, kan i sin konsekvens blive til virkelighed*, fordi M's fortælling om Simon bliver til en selvopfyldende profeti.
Simon udviser en problematisk adfærd, og på den måde pustes der til en ond spiral, der gør det lettere at fastholde en stabil eller måske endda nedadgående beretning om Simon. En fortælling hvor plottet er givet ved, at Simon bare er og bliver en adfærdsvanskelig elev, som mangler opdragelse.

Hvis/når de voksne gang på gang i deres fortælling om Simon definerer og positionerer ham som den adfærdsvanskelige elev, som lærerne er nødt til at skælde ud, tale hårdt til, smide uden for døren, henvise til egen individuelle arbejdsstation mv.. indgåes der efterhånden en skjult kontrakt mellem Simon og de pågældende lærere. En kontrakt om at Simon, i deres nærvær, er ham, der har et problem, og lærerne er dem, der må handle ved at opdrage på ham for at fikse problemet. Disse gentagne negative aktiviteter/kontrakter vil på sigt, hvis ikke det allerede er sket, føre til en metakontrakt om mistillid. For hvordan kan Simon have tillid til, at lærerne vil ham det godt, at de vil støtte ham i tykt og tyndt, hvis lærerne ofte skælder ud og taler nedsættende til ham, selv når han ikke udviser nogen form for vanskelig adfærd.
På den måde får Simons subjektiveringsmuligheder i dette system en anden og mere begrænsende karakter end i Lenes nærvær, fordi lærerene her trækker på en tynd, problemfyldt fortælling om Simon.

Det interessante og meget centrale i det ovenstående er, at Simons adfærd ikke er en konsekvens af hans personlighed, men en konsekvens af den kontekst han indgår i, da han ikke udviser vanskeligheder i Lenes timer. Dette er med til at understøtte det synspunkt, at Simon må betragtes som en elev *i vanskeligheder* og ikke en elev *med adfærdsvanskeligheder*.

Lene opererer i et spændingsfelt, hvor hendes fortælling om Simon som værende en dejlig dreng, der kan og gerne vil gøre det godt, når han mødes af de rigtige rammer, står i skarp kontrast til nogle af andre læreres og elevers fortælling. Spørgsmålet er, om hendes fortælling kan få fodfæste, om den positive fortælling kan findes troværdig af hendes kollegaer. Det ses der nærmere på i det nedenstående.

Dilemmaet

Der spørges ind til, om Lene har stået i et lignende dilemma, som beskrives i de ovenstående observationer, altså en situation, hvor en kollega har talt mindre pænt til Simon. Til det svarer Lene,

"*Ja, mange gange. Det er rigtig svært, fordi Simon fortjener, at man reagerer på det, og det er svært i situationen, så det har jeg meget sjældent gjort. Jeg har nogle gange gået ind over en kollega og sagt, at den vil jeg egentlig gerne lige tage. For det er ikke godt at have sit følelsesregister ude i forhold til Simon. Så jeg har overruled en anden, fordi det ikke skulle fortsætte. Men ellers gør jeg ofte det, at jeg forsøger, at snakke med mine kollegaer om, hvordan jeg ser Simon - at jeg ser en dejlig dreng, der rigtig gerne vil gøre det rigtige, men pga. sin ADHD og alt muligt andet kommer til at gøre noget andet, kommer til at være lidt grænseoverskridende, og kan ikke lige få stoppet, når en voksen har sagt det.*"

Lene står altså ofte i det dilemma, hvor andre voksne ikke taler ordentligt til Simon. Det er tydeligt, at det er en svær situation at være i, og det er sjældent, at Lene har reageret overfor sine kollegaer i selve situationen. Det er altså ikke kun undertegnede, der finder det vanskeligt at befinde sig i en sådan situation, hvor man er dybt uenig i den måde en kollega taler til en elev på.

Lene har prøvet forskellige tiltag, men det som Lene ofte gør er, at hun overfor sine kollegaer forsøger at tykne fortællingen om Simon, som værende ham den dejlige dreng, der gerne vil gøre det rigtige. Her bliver begrebet om de narrative konventioner relevant, særligt konventionen om *identiteters stabilitet*, for hvis Lenes fortælling skal accepteres og

findes troværdig, kræver det en forklaring. Simon kan ikke både fremstå som ham den adfærdsvanskelige, som er grænseoverskridende og selvrådende, og som ham den dejlige dreng, som gerne vil gøre det godt. Lene kommer da også med en forklaring på Simons adfærd overfor hendes kollegaer. Her trækker hun på sygdomsdiskursen, hvor hun fortæller at årsagen til Simons grænseoverskridende adfærd er *"hans ADHD og alt mulig andet."* Lene accepterer altså også fortællingen om Simon som værende grænseoverskridende, men igen vælger hun at fremhæve/tykne den alternative positive fortælling, der beskriver Simons styrker. Spørgsmålet er, om Lenes kollegaer kan acceptere hendes forklaring, så hendes fortælling findes troværdig. Eller om Lenes forklaring blot er med til at styrke kollegaernes allerede eksisterende tynde fortælling om Simon, fordi hun i sin forklaring netop trækker på sygdomsdiskursen. Dette svares der på i det nedenstående.

Der spørges efterfølgende ind til, om Lene kan se, at hendes kollegaer tager det til sig, som hun fortæller dem,*"Ja, det tror jeg de gør…eller i hvert fald kommer til. Jeg tror, efter mine kollegaer er kommet til at kende mig bedre, er der blevet færre situationer, hvor nogle voksne håndterer Simon på den måde. Men det er svært…at være alt for konfronterende i forhold til de her kollegaer, for vi skal også fungere sammen, og jeg kan stadig se det forgå i forhold til nogle andre børn end Simon. Det er er nok et generelt problem, og spørgsmålet er, om vi praktiserer den pædagogik, som er vores vision.*
Der spørges uddybende, *"Fordi der er en bestemt måde at gøre tingene på i forhold til børnene? Hvordan der tales til dem…?"* Lene svarer her, "*Ja, har vi et miljø, hvor børnene faktisk vil komme til os, hvis der er noget, de har det svært ved...Ja, man skal have skabt sådan en tone, hvor det kan lade sig gøre. Selvfølgelig skal børnene også vide, at det er de voksne, som bestemer, men det kan også godt lade sig gøre uden at nedgøre nogen og tale grimt.*"
Lene mener altså at kunne se en lille forskel i sine kollegaers måde at håndtere Simon på. Så måske har Lenes fortælling om Simon en positiv indvirkning på hendes kollegaers håndtering af Simon, når Lene er til stede. Men mine observationer peger i retning af, at når Lene ikke er til stede, så tales/handles der ofte ikke lige positivt og anerkendende overfor Simon. Derfor antages det, at Lenes kollegaer ikke finder hendes forklaring troværdig. Forklaringen er i hvert fald ikke stærk nok til at feje deres egen problemmættede fortælling om Simon af banen.

Dette synspunkt kan bakkes op af, at Lene kan se, at det er et generelt problem, der også vedrører andre elever end Simon. Hun stiller endda spørgsmåltegn ved, om skolen lever op til sin egen vision, og om der praktiseres en fornuftig pædagogisk tilgang.

Lene er oppe mod stærke kræfter - og det er i denne kontekst, at Simons subjektiveringsmuligheder bliver til. Dette leder mig videre til at svare på den sidste del i problemformuleringen, *hvordan kan jeg som lærer (med fokus på kommunikation) være med til at styrke denne elevs (Simons) subjektiveringsmuligheder?*

8. Konklusion og handleperspektiv

Lene har flere fortællinger omkring Simon. I én fortælling trækker Lene på en mindre positiv sygdomsdiskurs og intelligensdiskurs, hvor Simon betragtes som retarderet og stagneret i sin faglige udvikling. I en anden fortælling trækker Lene på en mulighedsdiskurs om, at alle kan blive til noget uanset deres vanskeligheder, og at Simon er en dejlig dreng, der er dygtig til at håndtere praktiske og konkrete opgaver.
Analysen peger på, at Lene ihærdigt forsøger at fremhæve/tykne den positive fortælling omkring Simon. Hun forsørger at flytte fokus fra det, der ikke fungerer så godt, til det der fungerer. Idet Lenes positive fortælling om Simon synes at sejre, er hun med til at styrke hans subjektiveringsmuligheder, fordi han i hendes nærvær bliver tilbudt en subjektposition, som ham den dejlige dreng der kan og vil noget, når han mødes af de rigtige rammer. Det skal dog siges, at idet Lene gør brug af den mindre positive sygdoms og intelligensdiskurs præger hun både Simons faglige formåen og hans subjektiveringsmuligheder i en lidt mindre positiv retning. Men overordnet set, ses Lene som en beskyttelsesfaktor i forhold til Simon, da han ikke er i vanskeligheder i hendes timer.
Som analysen også peger på, står Lene tilsyneladende meget alene med denne positive fortælling, da både børn og andre voksne i teamet omkring Simon trækker på en mere tynd, problemmættet fortælling. Ifølge Lene tilbydes Simon i andre voksnes nærvær en meget begrænsende subjektposition som ham den adfærdsvanskelige elev, der mangler opdragelse. Dette kan underbygges af de observationer, som jeg har gjort mig i min praktikperiode. Derfor styrkes rammerne for Simons subjektiveringsmuligheder ikke i disse læreres nærvær. Lene forsøger overfor sine kollegaer at tykne den positive fortælling omkring Simon, men det vurderes, at hendes fortælling ikke findes troværdig, fordi hun i

hendes forklaring trækker på den mindre positive sygdomsdiskurs. Lenes forklaring er måske blot med til at styrke kollegaernes allerede eksisterende tynde fortælling om Simon. Konteksten, relationerne og fortællingerne som omgiver Simon har altså stor betydning for hans subjektiveringsmuligheder. Det interessante er netop, at Simons vanskeligheder er situerede, da han ikke er i vanskeligheder i Lenes timer. Simons adfærd er en konsekvens af den kontekst, han er en del af - en konsekvens af de tynde, negative fortællinger, der er på spil i relationerne omkring ham. Han er altså ikke i vanskeligheder, fordi han har en bestemt problematisk personlighed.

Udfra det ovenstående vurderes det derfor, at det er vigtigt at få tyknet og bevidnet Lenes, positive fortælling om Simon, for at Simons subjektiveringmuligheder styrkes i andre systemer end blot i Lenes nærvær. Lene har selv forsøgt at få bevidnet hendes positive fortælling omkring Simon, men det vurderes, at det ikke er en opgave, hun kan løfte alene. For mig som kommende lærer, vil det derfor være centralt at sætte ind på to forskellige niveauer,

1) *på lærerniveau*
2) *på vejlederniveau*

Indsats på 2 niveauer

Som en overordnet ramme for begge de ovenstående indsatser findes det relevant, at der i teamet omkring Simon må arbejdes på at komme væk fra den *definerede skolekultur* (Løw, 2009: 50-51),[10] hvor tynde, problemmættede fortællinger hersker og ikke levner meget plads til skolelivets kompleksitet og modsætninger. I teamet må der i stedet arbejdes hen imod at få skabt en *analyserende skolekultur,* som er karakteriseret ved en undersøgende og samarbejdende tilgang, hvor kontekstuelle og relationelle faktorer spiller en stor rolle i arbejdet med elever i vanskeligheder (ibid.,:51). En skolekultur, hvor de tykke fortællinger hives frem i sollyset - også selvom om de kan være svære at få øje på.

Læreniveauet

I forhold til en indsats på det første niveau, *som lærer*, vurderes det på baggrund af analysen, at Lenes måde at forholde sig til Simon på, til dels, også må være vejen frem for mig som kommende lærer. Det vil selvfølgelig altid være centralt at forholde sig reflekterende til sin egen tænkning, kommunikation, måder at handle på og ens egen

[10] (Jf. Bilag 3)

praksis generelt, for at få blik for både det der fungerer og det modsatte. Dette kan være svært at gøre alene, hvis man oplever at ens egen praksis fungerer fint. I Lenes tilfælde kan det fx være svært at få øje på, at hun trækker på en sygdomsdiskurs i forhold til sine elever, og at denne diskurs er med at påvirke hendes undervisning og elevernes subjektiveringsmuligheder. Derfor anses kollegial samarbejde, som en vigtig faktor i forhold til at kunne forbedre ens egen praksis. I Lenes tilfælde kunne der med fordel, i samarbejde med en anden lærer, gøres brug af Else Skibsteds model, *En model til udvikling af egen og andres praksis*[11] (Skibsted, 2015:53). Denne model har fokus på videreudvikling af god undervisning, og kan ses som et stillads til at undersøge både sin egen og andres praksis. Her anses lærerens kompetence til at skifte perspektiv og stille spørgsmål til de antagelser og det man tager for givet i sin undervisning, som en vigtig del af samarbejdet (ibid.,:53).

Vejlederniveauet

I forhold til en indsats på det andet niveau, *som vejleder,* er det nogle andre tiltag, der skal sættes i værk. Her anses narrativ vejledning (Løw, 2014) som et bud på et tiltag.
Denne vejledningsform har 2 helt konkrete observations/positionskort, som kan bruges af vejlederen i forhold til at give den vejsøgende/fokuspersonen mulighed for at definere sin position i forhold til et givent problem. Dette gøres ved hjælp af nogle specifikke spørgsmålskategorier. Positionskortene består af de samme 4 undersøgelseskategorier *navngivelse, effekt, evaluering og begrundelse.* Positionskort 1[12] er som regel det kort, der først tages i brug, fordi det har fokus på at tage stilling til et givent problem og eksternaliserende samtaler. Positionskort 2[13] har i stedet fokus på at udvikle alternative fortællinger ved at fokusere på unikke hændelser og undtagelser. Kortene kan bruges i en form, hvor kun vejleder og den pågældende lærer deltager. Men det vurderes, at en narrativ vejledningsform med bevidnende positioner[14] vil være mere givende at arbejde med i teamet omkring Simon, fordi det synes at være et generelt problem i teamet.
Narrativ vejledning med bevidnende positioner er opdelt i tre trin,[15] og begge positionskort inddrages i denne form. Her bliver der skabt et *narrativt domæne* (Løw, 2014:183), hvor den vejsøgende/fokuspersonen får mulighed for at fortælle sin egen dominerende

[11] (Jf. Bilag 4)
[12] (Jf. Bilag 5)
[13] (Jf. Bilag 6)
[14] (Jf. Bilag 7)
[15] (Jf. Bilag 8)

fortælling, får hjælp til at forholde sig til den og afslutningsvis, eventuelt, at formulere en ny og alternativ fortælling.
Denne vejledningsform kan medvirke til at udvikle righoldige, tykke narrativer omkring elever i vanskeligheder, og derfor argumenteres der for, at denne vejledningsform vil være et oplagt bud på at komme de problemmættede, tynde fortællinger til livs i teamet omkring Simon. Dette vil forhåbentlig på sigt kunne være med til at styrke Simons subjektiveringsmuligheder.

Professionel kapital

Det ovenstående ses som et bud på, hvordan der kan arbejdes hen imod det, som Else Skibsted kalder for professionel kapital, der er forbundet med opbygningen af et professionelt læringsmiljø på skolen (Skibsted, 2015:51). Grundstenen i professionel kapital er den sociale kapital, som er baseret på stærke relationer indbyrdes på skolen. På skoler med høj social kapital er der fælles værdier og visioner, fælles sprog, fælles mål, samarbejde og reflekterende samtaler (ibid.,:52). Dette kunne være et pejlemærke for skolen som helhed.
Jeg kan konkludere, at jeg som kommende lærer ikke ville stå stærkt nok alene, i forhold til at styrke Simons subjektiveringsmuligheder. Det er noget, som teamet omkring Simon er nødt til at gøre i fællesskab. Lærersamarbejdet anses som en vigtig brik i forhold til at udvikle læreres professionelle kompetence samt et professionelt læringsmiljø. Det kan ikke gøres ved, at den enkelte lærer lukker sig inde bag sin egen dør.
Vi må derfor forsøge at forholde os undersøgende og observerende, reflekterende og evaluerende i forhold til vores egen og andres praksis. Vi må kortlægge problemerne, gøre brug af data/konkrete observationer, som baggrund for vores pædagogiske tiltag. Dette kan gøres på flere forskellige måder. I denne opgave argumenteres der for at benytte *En model til udvikling af egen og andres praksis* samt *Narrativ vejledning med bevidnende positioner* som værende hensigtsmæssige redskaber til at udvikle den enkelte lærers og lærerteamets praksis og fremme professionel kapital.

Opgaven kan i et metaperspektiv siges at være et bud på, hvordan der kan skabes bedre inklusionsmuligheder for en elev i vanskeligheder i en specialklasse. Jeg mener, at alle elever, uanset hvilke vanskeligheder de er i og uanset placering, har ret til at blive mødt af professionelle voksne, som gør alt hvad de kan for at være nærværende, anerkendende og fortællende voksne, som ser uanede muligheder frem for umuligheder. Voksne som har

viljen til at finde frem til de righoldige, positive fortællinger - også selv om de befinder sig dybt nede i den mindste, lille sprække. Dette er meget lettere sagt end gjort. Det erkender jeg fuldt ud. Men så må det være det pejlemærket, som vi i fælleskab sigter imod.

9. Perspektivering

Denne opgave anskues gennem et poststrukturalistisk/socialkonstruktionistisk prisme. Et andet prisme, som kunne have været spændende at se ovenstående problemstilling igennem, er det bio-psyko-sociale videnskabs-syn, som Søren Hertz (2015) er fortaler for. Dette syn sætter han i relation til det, han kalder et transdisciplinært perspektiv, "*som ikke blot beskriver sammenhængen mellem de tre faglige discipliner, men beskriver den helhed, der bedst tager vare på udvikling, og som skaber summen af det biologiske, det psykologiske og det sociale" (Hertz, 2015:107).* Det transdisciplinære perspektiv medfører et kreativt fokus på de processer, som bevæger sig ud over de tre adskilte faglige discipliner, og omdrejningspunktet er ideen om de uanede muligheder (ibid.,:107). Igennem dette prisme bliver det biologiske påvirket af det sociale og psykologiske møde med omgivelserne. Søren Hertz henviser til moderne udviklingspsykologiske teorier, som også pointerer, at tilknytning er en del af fundamentet i forbindelse med hjernemæssig udvikling og modning. Dette indebærer, at hjernen især udvikler sig i og med forandringerne i det sociale samspil i de nære relationer, som synes afgørende for barnets oplevelse af at føle sig betydningsfuld og forbundet med andre i et fællesskab (ibid.,: 108-109).

10. Litteraturliste

Bøger

- Brinkmann, S og Tanggaard, L. (2010). 1.Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: *Kvalitative metoder: en grundbog,* pp. 29-53. Forfatterne og Hans Reizels.

- Christensen, G. (2014). En vending mod sproget: socialkonstruktinisme og poststrukturalisme. I: Christensen, G., *Psykologiens videnskabsteori: en introduktion* (2. ed.), pp. 85-88. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

- Davies, B. & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver,* pp. 31-32. København: Mindspace.

- Gergen, K. (2005). Selv-beretninger i det sociale liv. I: Gergen, K.,*Virkeligheder og relationer* (2. ed.), pp. 217-242. Viborg: Dansk Psykologisk.

- Hertz, S. (2015). Det bio-psyko-sociale videnskabssyn. I: Hertz, S. *Børne- og ungdomspsykiatri: nye perspektiver og uanede muligheder*, pp. 107-129. København:Akademisk

- Holmgren, A. 2006. Identiteter som historier: eksternaliserende, dekonstruerende og flerkonstruerende sprogbrug. I: White, M. *Narrativ teori,* pp. 9-23. Hans Reitzels.

- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer,* pp. 35-60. København: Akademisk.

- Kofoed, J. (2009). Specialundervisning som (u)muligt subjektiveringstilbud. I:Tetler, S. & Langager, S. (Eds.), *Specialpædagogik i skolen,* pp. 105-106. Gyldendals lærerbibliotek.

- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2003). Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode, pp. 47-58. Gyldendal Akademisk.

- Løw, O. (2014). Vejledning som bevidnende positioner: narrativ vejledning. I: Løw, O., *Pædagogisk vejledning: facilitering af læring i pædagogiske kontekster,* pp. 165-198. København: Akademisk.

- Løw, O. (2011). En elev er ikke bare en elev. I: Degn Mårtensen, B., Pederesen, T. & Christiansen, J. (Eds.), *Specialpædagogik: en grundbog,* pp. 201-217. Hans Reitzels.

- Løw, O. (2009). Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser. I: Jensen, E. & Løw, O. (Eds.), *Klasseledelse: nye forståelser og handlemuligheder,* pp.40-55. København: Akademisk.

- Løw, O. (2006). Lærerens anerkendende og narrative forholdemåde. I: Christensen, R. (Ed.), *Fantastiske forbindelser: relationer i undervisning og læringssamvær,* p.59*,* pp. 66-77. Dafolo.

- Nielsen, J. (2009). PPR´s rolle i den inkluderende skole. I: Alenkjær, R. (Ed.), *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv,* p.1. København: Frydenlund

- Nordahl, T. et al. (2013). *Adfærdsproblemer hos børn og unge: teoretiske og praktiske tilgange,* pp. 19-129, p.185. Forfatterne og Psykologisk.

- Rønn, C. (2011). Psykologiens videnskabsteori. I: Hermansen, M. (Ed.), *Lærerens psykologibog: læringsledelse, didaktik og samarbejde*, p. 368. Akademisk.

- Skibsted, E. (2015). Lærer-lærer-relationer: kollegialt samarbejde og vejledning. I: Skibsted, E. (Ed.),*Relationsarbejde: praktik i læreruddannelsen*, pp. 49-58, p. 31. København: Akademisk

- Staunæs, D. (2004). Subjektivering, sociale kategorier og intersektionalitet. I: Staunæs, D., *Køn, etnicitet og skoleliv,* pp. 56-57. Samfundslitteratur.

- Tangaard, L. (2012). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Eds.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere,* pp. 183-195. København: Akademisk

Eletroniske artikler

- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (Februar 2013). Viden om inklusion. I: *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.* Lokaliseret i april 2016 på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf

Internet

- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. *Folkeskolens formålsparagraf* (2013).Lokaliseret i april 2016 på: https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Om-folkeskolen-og-folkeskolen-formaal/Folkeskolens-formaal

- Den store danske, Gyldendal. *Rosenthal-effekt.* Lokaliseret i april 2016 på: http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/Rosenthal-effekt

Tidsskriftsartikler

- Bae, B. (1995). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. I: *Social Kritik*, (47), pp.6-10.

- Khawaja, I. (2005). Det selvkonstruerende menneske. I: *Nordisk udkast*, (1), pp. 35-47.

- Løw, O. (1997). Lærerens klasserumsarbejde i et systemisk perspektiv. I: *Unge pædagoger*, (1), p. 29.

Bilag 1: Interviewguide (uddrag)

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Interviewet skal lige igang, og derfor spørges der lidt overordnet ind til Lenes baggrund for at arbejde i en specialklasse. Har hun særlige forudsætninger? Hvad er hun fascineret af og måske det omvendte? Har hun en bestem fortælling om elever, som er placeret i specialklasser?	Fortæl lidt om din tid som lærer. Erfaringer. Efteruddannelse? kursus? Nu er du i en sp-afdeling - kan du beskrive, hvad det er, du finder spændende ved dette felt? Kan du beskrive nogle udfordringer?
Hvad er Lenes syn på eleverne i denne special-klasse? Hvilken fortællinger har hun om klassen som helhed? Er klassen et rart sted at være? Hvad vægter hun som lærer i arbejdet med eleverne. Føler hun sig tilpas i klassen?	Kan du fortælle lidt om hvordan det er at være lærer i denne klasse? Hvor lang tid har du været i klassen? Kan du fortælle lidt om eleverne her i klassen? Hvad fungerer godt/Hvorfor Hvad fungerer mindre godt her i klassen? Hvorfor? Eksempel? Er der noget du lægger særlig vægt på i klassen? Arbejder eleverne meget sammen eller er det mest individuelt? Hvordan fungerer eleverne rent fagligt i forhold til hinanden? Hvordan fungerer eleverne rent socialt i forhold til hinanden? Hvordan har eleverne taget imod dig som ny lærer?

…Fortsættes på næste side

Bilag 1 fortsat: Interviewguide (uddrag)

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvilke fortællinger har Lene om Simon? Har hun tykke eller tynde fortællinger? Ser hun udviklingsmuligheder eller begrænsninger?	Fortæl lidt om S. Hvordan vil du beskrive ham med dine egne ord? Hvorfor går han her i klassen? Er han velplaceret? Har han en diagnose? Hvad er dine overvejelser omkring diagnoser? Er der noget du skal være opmærksom på i forhold til at S. har diagnoser? Hvad er hans styrker? Hvad er hans udfordringer? Hvor ofte er han udfordret? Kan du beskrive jeres lærer-elev relation. Hvordan oplever du, at din indflydelse er på S.? Er der noget du er dig bevidst i forhold til din måde at kommunikere til S. på? Skiller det sig ud fra den måde du kommunikere til de andre elever på? I hvilke sammenhænge fungerer S. bedst? (formiddag, eftermiddag, undervisning, frikvarter, hos dig/andre andre voksne/børn) I hvilke sammenhænge opstår der oftes problemer? (se ovenstående) Kan du beskrive en situation, hvor S. bare er i sit es herinde i klassen? Hvorfor? Kan du beskrive en situation, hvor S. har været indblandet i en konflikt inde i klassen. Hvad gik forud for denne konflikt: Hvordan reagerede S. Hvad gjorde du? Hvordan påvirker det dig? Hvordan hjælper du bedst S i svære situationer? Hvad gør du? (taler til ham, sender ham til pause mv.) Hvordan hjælper du ham ikke?

Bilag 2: Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til skolen

Risikofaktorer	**Beskyttelsesfaktorer**
Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhævelse	Få, men klare fælles regler og god regelhåndhævelse
Uklare forventninger og begrænset støtte til prosocial adfærd	Tydelige forventninger og hyppig opmuntring af prosocial adfærd
Dårlig klasseledelse (reaktiv, autoritær, eftergivende, forsømmelig)	Autoritativ klasseledelse (proaktiv, opstøttende, relationsorienteret, tydelig, konsekvent)
Negative og konfliktfyldte relationer mellem elev og lærer	Positive relationer til en lærer
Dårlig klassemiljø (begrænset sammenhold og støtte, mange konflikter, konkurrence)	Samlet skolepolitik og handlingsplan til forebyggelse/tackling af problemadfærd og fremme af social kompetence
Ensformig og uengageret undervisning	
Mangel på samlet skolepolitik og strategier til forebyggelse af problemadfærd og fremme af social kompetence	
Særskilt undervisning i grupper af adfærdsvanskelige elever	

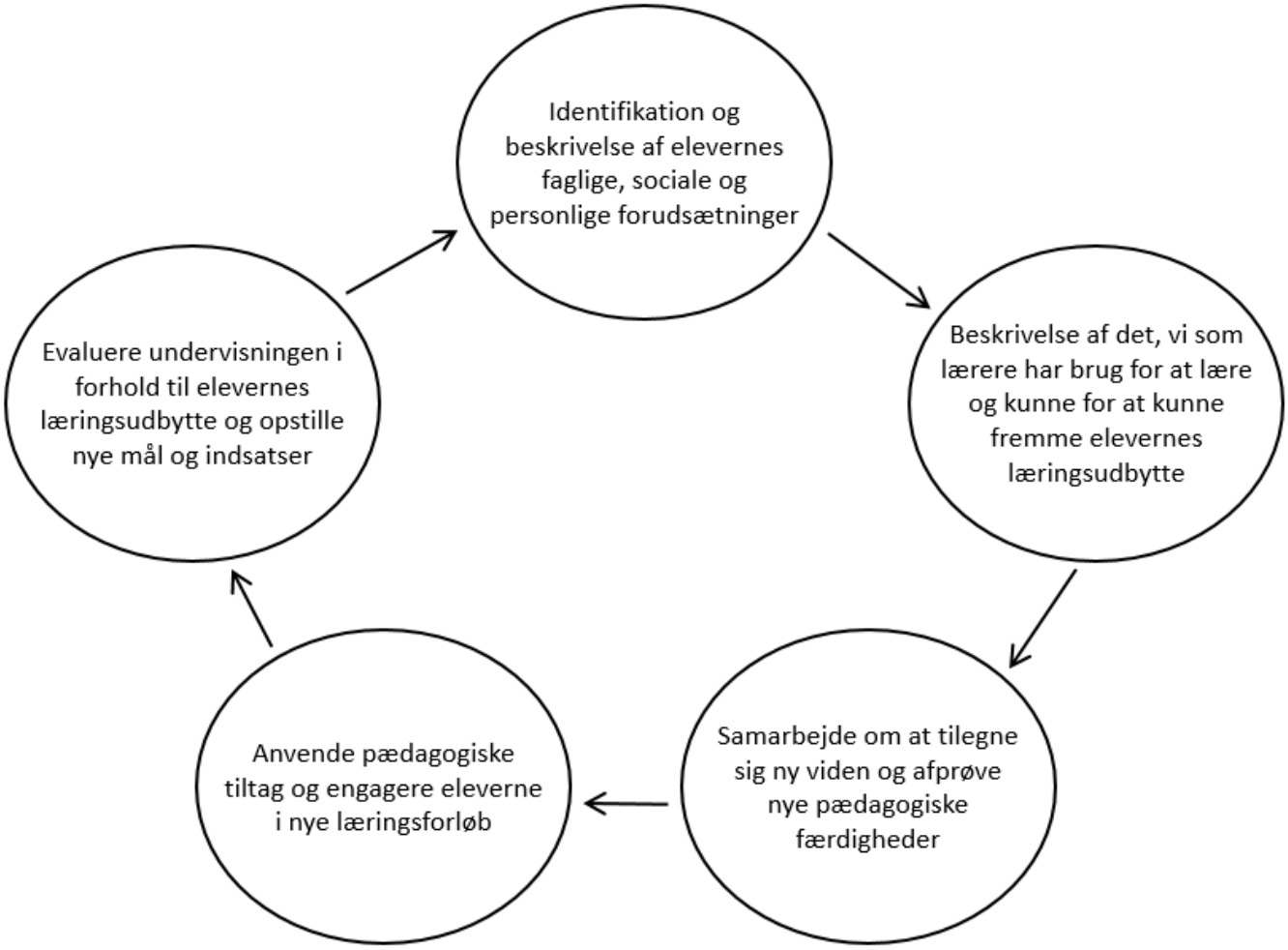
(Nordahl et al, 2013:129)

Bilag 3: Fra definerende til analyserende skolekultur

Definerende skolekultur	Analyserende skolekultur
Iagttagelse som uafhængig af observatøren (såkaldt første ordens kybernetik)	**Iagttagelse som afhængig af observatøren** (såkaldt anden ordens kybernetik)
"Værens-kategorier" (totaliserende)	**"Gørens-kategorier"** (&intentionalitet)
Mono-kausale forklaringer (én eller få variable)	**Multi-kausale forklaringer** (én blandt flere - mange variable)
Disponeringsforklaringer (indre årsager)	**Relationsforklaringer** (kontekstualitet)
Mangelsprog	**Mulighedsprog**
Ekspertens stemme	**Elevens stemme**
Tynde fortællinger - efterlader få muligheder og mange begrænsninger	**Tykke fortællinger -** åbner muligheder og skaber få begrænsninger

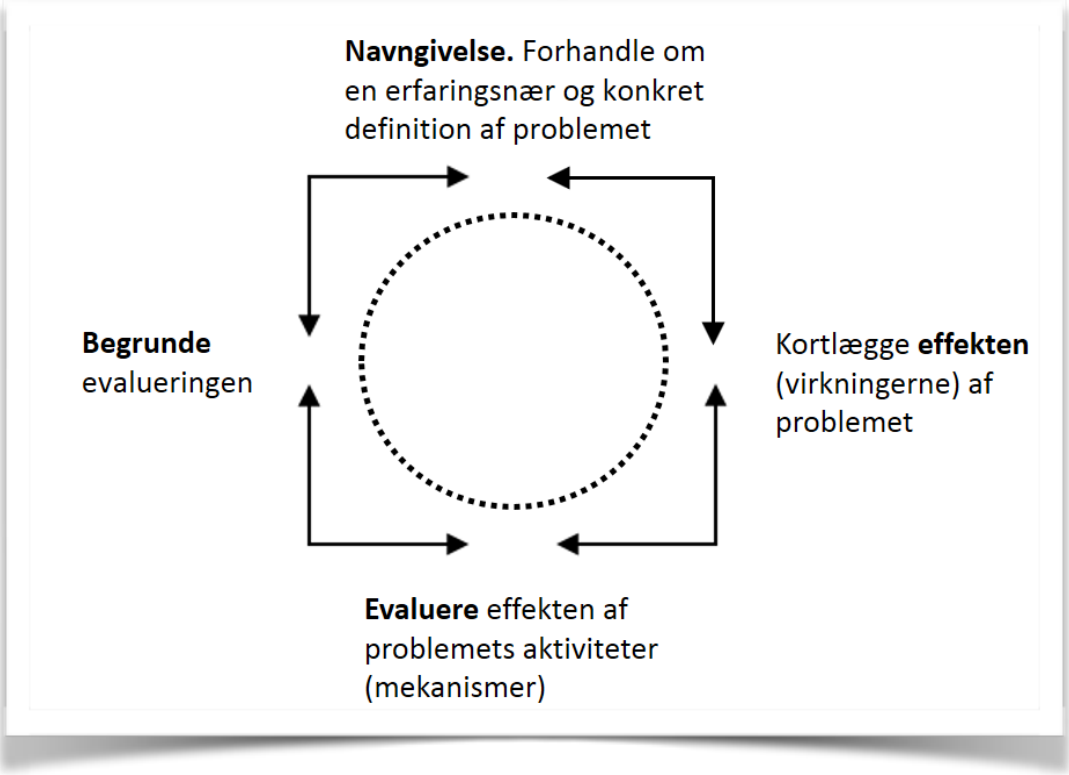
(Løw, 2009:50-51)

Bilag 4: ***En model til udvikling af egen og andres praksis***



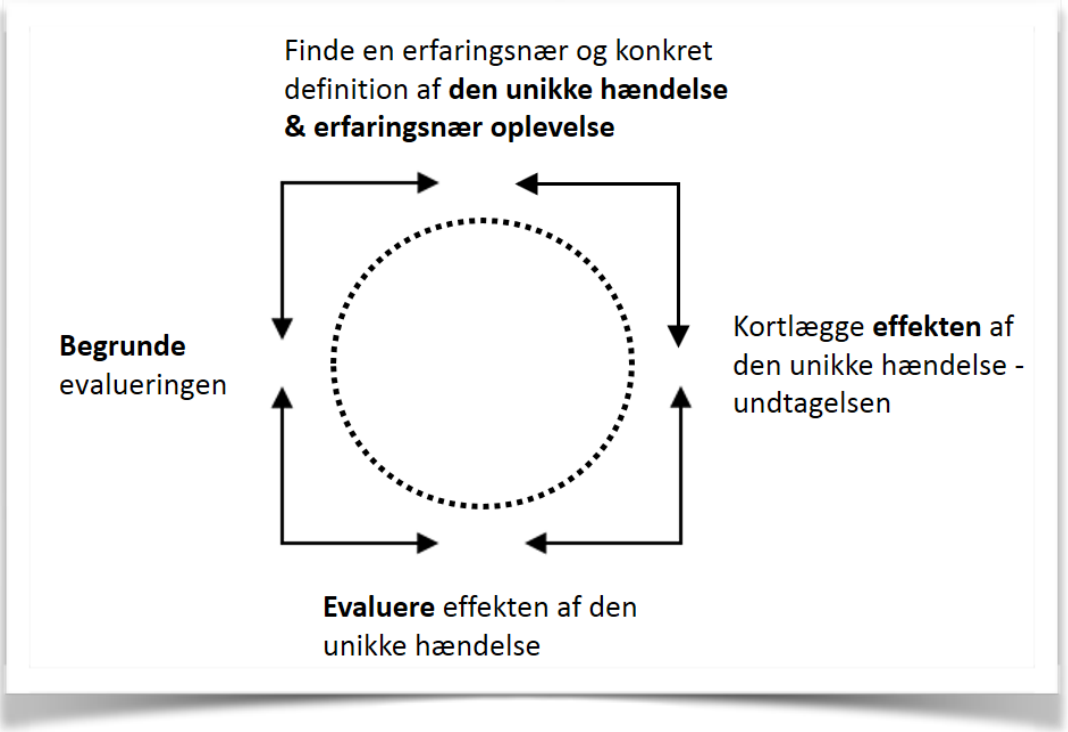
(Skibsted, 2015:53)

Bilag 5: Positionskort 1 - kortet for stillingtagen til problemet



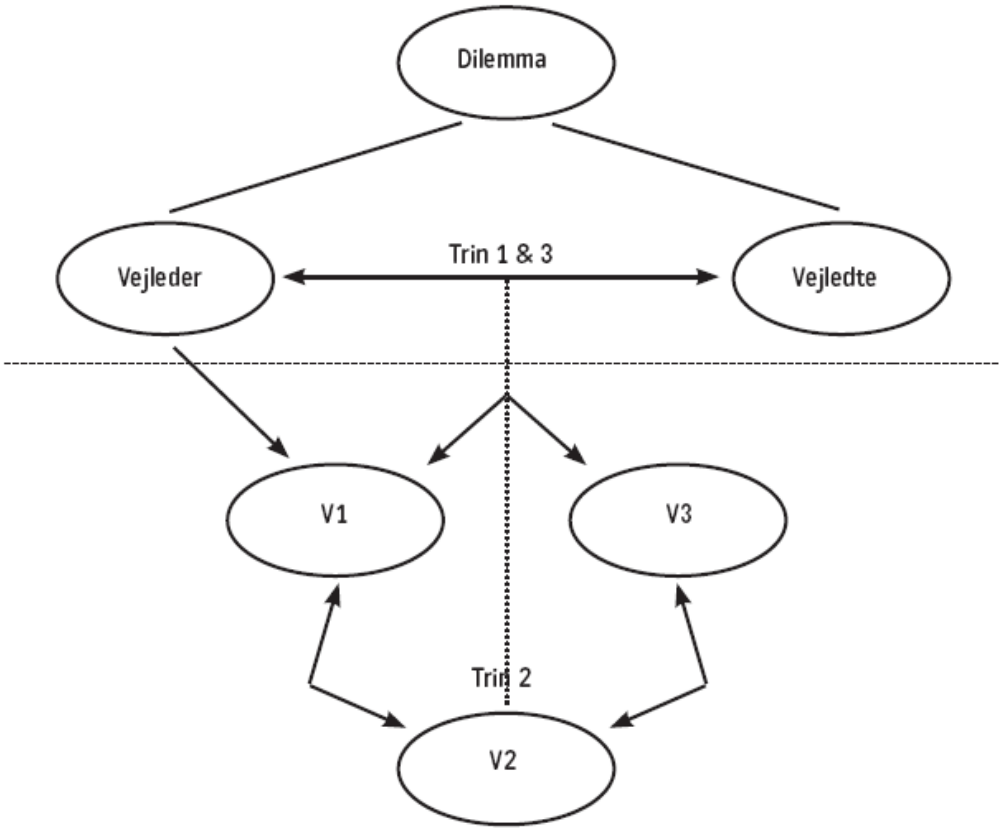
(Løw, 2014:177)

Bilag 6: Positionskort 2 - kortet for undtagelser og unikke hændelser



(Løw, 2014:179)

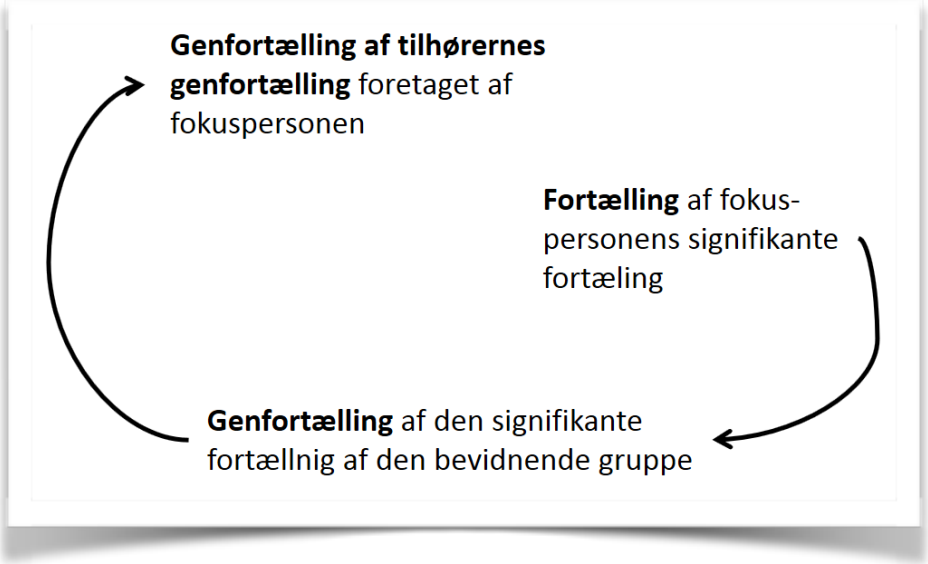
Bilag 7: Narrativ vejledning med bevidnende positioner



Figur 14: Bevidnende positioner (vidne 1-3)

(Løw, 2014:187)

Bilag 8 - Narrativ vejledning med bevidnende positioner i 3 trin



(Løw, 2014:184)