



Fra skolepolitik til læreres krydspres i praksis

Af Lotte Hedegaard-Sørensen og Sine Penthin Grumløse

Denne artikel er skrevet på baggrund af et forskningsprojekt med fokus på inklusion og differentiering i den danske folkeskole (Hedegaard-Sørensen og Penthin Grumløse, 2016). Forskningsprojektet undersøger, hvordan sortering, selektion eller med et mere moderne begreb 'eksklusion' er en del af skolens praksis også i 2016. Dette på trods af at inklusion og differentiering er buzz words i vor tids skolepolitik. Vi ser, at der lovgives efter bedste evne, og skolens aktører er enige om at gøre alt, der står i deres magt for at etablere en god skole. Men vi ser også, hvordan den aktuelle skolelovgivning skaber en række krydspres for skolens lærere, der til dagligt arbejder på at indfri en lang række modsatrettede krav om en forbedring af det enkelte barns læring og trivsel samt inklusionen af flere børn. I denne artikel ser vi nærmere på, hvordan sorteringen og den ulige selektion af børn som mere eller mindre dygtige og gode til at gå i skole ikke er en dysfunktion ved skolen. Det er snarere skolens mening.¹⁾ Og et vilkår vi må have øje for, når vi søger at etablere en skole med en høj grad af trivsel, differentiering og inklusion.

Dygtighed og eksklusion er tæt forbundet

I forskningsprojektet bag bogen "Lærerfaglighed, inklusion og differentiering" ser vi, at der i skolens praksis eksisterer en grænse mellem de børn, som deltager som 'de fleste' og de børn – ofte benævnt som 'inklusionsbørnene' – som ikke deltager på samme måde, som de forventes at deltage. Vi argumenterer for, at denne grænse ikke drejer sig om de individuelle læreres dygtighed og heller ikke om elevernes vilje til eller modvilje mod at deltage i undervisningen. Således viser vi, at der er nogle større strukturelle forhold på spil, der gør, at læreren ikke nemt har øje for de børn, der ikke deltager på den måde, som børn forventes at deltage som elever på i skolens hverdag. De børn, som har brug for særlig opmærksomhed og ekstra hjælp til at kunne deltage tildeles – imod alles intentioner – en position som fraværende og ikke-deltagende.

Det viser sig, at lærerens forestillinger om lærergerningen sætter betingelser for en praksis, der ekskluderer. Eksklusionen kan ikke forklares med, at lærerne *ikke* er dygtige til at undervise. De lever op til tidens diskurser om god undervisning. Undervisningen er godt ledet, den er målstyret, der introduceres grundigt til den enkelte times struktur og indhold, og den lader eleverne arbejde med det faglige stof selv. Endelig er det også tydeligt, at lærerne *har blik* for elevernes liv i øvrigt og arbejder på at gøre undervisningsindholdet relevant for dem. Skolen er velledet og velorganiseret. Der er dannet et team af vejledere, der løbende superviserer undervisningen med henblik på, at alle elever skal deltage i den. Der er en grundlæggende antagelse om, at inklusion ikke drejer sig om de enkelte børn, der skal tilpasses til undervisningen, men at undervisningen skal tilpasses eleverne. Med andre ord er skolens praksis loyal over for politiske og faglige diskurser om *god* skole og *god* undervisning. På trods af lærernes dygtighed og skolens gode organisering, der lever op til alle forestillinger om en god skole, ser vi, at nogle børn ekskluderes. Det er denne eksklusion vi ønsker at indkredse en forståelse af. En måde at gøre det på er at vise, at skolens sortering og /eller håndtering af forskelle på elever altid har været en del af de skolepolitiske diskussioner.

En gammel historie om forskelle i skolen

I disse år ser vi, at lovændringer, der søger at strukturere børns skolegang, kobles direkte til fortællingen om, at Danmarks fremtidige konkurrenceevne kan højnes, hvis blot flere børn lærer mere. Samtidig skal flere børn deltage i folkeskolens undervisning og dette altså samtidig med, at børnene alle skal blive så dygtige som muligt. Det er tidens skolepolitiske logik, at inklusion, undervisningsdifferentiering og faglig dygtighed fungerer som hinandens forudsætninger (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016).

Det er ikke nyt, at børn kategoriseres som mere eller mindre dygtige til at gå i skole. Der har altid været børn, der blev betragtet som anderledes. Det har dog været forskelligt, hvilke børn der med hvilke begrundelser er blevet betragtet som anderledes. Fra midten af 1800-tallet og et stykke ind i det tyvende århundrede blev der etableret en lang række skoler for børn med anderledes deltagelsesbetingelser i skolen. Skolerne blev over en bred kam benævnt abnormskoler. Som det var for den almindelige skole, var det abnormskolens opgave at sikre, at børnene blev ikke blot loyale og retskafne borgere men nyttige – i betydningen selvforsørgende (de Coninck-Smith, Ning og Appel, C. (2013-2015)).

Oprettelsen af specielle skoler til specielle børn var nært forbundet med tidens forståelse af, at menneskers indbyrdes forskelligheder kan forstås som forhold i det enkelte menneske. Således blev børns manglende deltagelse i almenundervisningen eller manglende udbytte af den almindelige undervisning forklaret med forhold *i* børnene. I denne forståelse blev skole-systemets sortering af børnene begrundet med, at adskillelsen var det bedste middel til at sikre, at flest muligt børn kom bedst muligt på vej og således kunne fungere som selvforsørgende voksne. Dermed var adskillelsen mellem de børn, der blev defineret som undervisningsdygtige og de, der blev defineret som undervisningsudygtige børn til gavn for alles læring og derfor et væsentligt skolepolitisk mål.

Denne første organisering af børns skoleundervisning tog udgangspunkt i det, man mente at *vide* om, hvordan børn lærer bedst og en grundlæggende forståelse af, at børns forskellige evner til at deltage i den almindelige skole har betydning for, *hvad* børnene skal lære, og dermed *hvordan* de på sigt kan fungere som selvforsørgende voksne. Således gav det mening at adskille børnene i arbejdet for at gøre alle børn så dygtige som muligt.

I 1950'erne kom det første spæde opgør med det segregerede skolesystem. Med en forståelse af at børns kendskab til "andre slags børn" ville sikre en mere tolerant befolkning, der så det forskelligartede som en naturlig del af samfundet, flyttedes en række af særskolernes børn ind i folkeskolen. Børn, der tidligere var blevet ekskluderet fra folkeskolen, fordi det mentes at være nødvendigt i forhold til den enkeltes læring og fremtidige virke, skulle nu integreres i den fælles skole, men anderledes end i dag gav det fortsat mening, at børnene gik i særlige undervisningstilbud (de såkaldte særklasser). Særundervisningen af børn med særlige betingelser var fortsat det middel, der mentes at kunne sikre det enkelte barns læring bedst muligt, og derfor var børnene fortsat opdelt og placeret i forskellige undervisningstilbud.

Med fokus på inklusion

På samme måde som 1950'ernes skolepolitiske fokus på udviklingen af demokratiske borgere med en høj grad af tolerance og forståelsen af hvordan børns læring understøttes bedst muligt fik betydning for børnenes placering i skolen, er de seneste årtiers fokus på inklusion båret frem af en skønssom blanding af ideologi og viden. Med skolereformen i 1993 blev det slået fast, at forskellige børn kan noget særligt sammen og sammensætningen af dygtige og mindre dygtige børn højner alles læring. Senere har inklusionsloven sikret et mere divergent klasserum, fordi det er vejen frem mod et mere inkluderende samfund.

Når vi i dag ser en skolepolitisk dagsorden, hvor mål om inklusion og optimeret læring for alle børn fungerer som hinandens forudsætninger, blander ideologi og viden sig ligeså meget som i 1950'erne, hvor placeringen af børnene mentes at være bedst for samfundets udvikling. Når vi i dag ser børns skolegang struktureret på en sådan måde, at den elevsammensætning, der tidligere blev betegnet som forstyrrende og uønsket, bliver betragtet som et gode for alle elever og for samfundet, er det ideologiske fundament ligeså solidt, som da man flyttede særklasser under samme tag som almenklasserne. Problemet er ikke det ideologiske islæt, men det faktum, at det ikke lader plads til den praksisnære skoleforskning, der vidner om, at læring, inklusion og trivsel ikke blot er hinandens forudsætninger men kræver nogle særlige rammer for at kunne lykkes. Vilklårene for at kunne løfte opgaven i skolen, overses i bedste fald af tidens skolepolitik. I værste fald underkendes de.

Krydspres i folkeskolens virkelighed anno 2016

Således ser vi, at den aktuelle skolepolitik indsætter en række forskellige krav til lærernes undervisning. Lærerne skal både arbejde med elever, der har forskellige og særlige behov og samtidig sikre, at eleverne – alle eleverne – lærer så meget som muligt. De lærere, vi har samarbejdet med, arbejder ihærdigt og dygtigt med at leve op til de til tider modstridende krav under de vilkår, som skolen har aktuelt. De beklager sig ikke, men arbejder for at nå de politiske mål. Det viser sig dog, at det først og fremmest er læringsdagsordenen, som lærerne arbejder ud fra. Det konkurrencestatslige fokus på målstyring af undervisningen med henblik på at øge elevernes læringsudbytte, sådan at skolen kan placere sig godt i Pisa-test, har første prioritet. Alt det andet – trivslen og inklusionen og måske endda pædagogikken – glider nemt i baggrunden. Det betyder, at undervisningsdifferentiering bliver til en diskussion om undervisningen i fag og elevernes læring – og altså ikke til en diskussion om inklusion. Og det kommer til at betyde, at lærernes optagethed af de individuelle børn og deres individuelle forskelle – altså inklusionen, trivsel og pædagogik – bliver oplevet, som noget der forstyrrer den fagdidaktiske orientering.

Skolens sortering og eksklusionen af nogle børn, synes ikke at være en del af lærernes faglige blik. Den får lov til at leve sit eget liv og alene betegnelsen 'inklusionsbørn' vidner om, at nogle børn er uden for lærergerningens sigtekorn.

På den baggrund foreslår vi, at fremtidens skolepolitik i langt højere grad fokuserer på at etablere gode rammer for, at pædagoger og/eller lærere med en social- og specialpædagogisk baggrund kommer til at samarbejde med lærerne om at udvikle undervisning, så alle børn kan lære og trives. Det betyder ikke, at målet om læring skal reduceres. Tvært imod ser vi pædagogik, inklusion og trivsel som en forudsætning for alle elevers læring. Og ikke mindst som en forudsætning for at børnenes forskelligheder kan imødekommes også med henblik på, at de meget læringsparate elever får lov til at være 'dygtige'.

Således viser forskningen, at ændringen fra, at de børn, der tidligere blev betragtet som børn med særlige vilkår, nu bliver betragtet som en del af den almindelige børnesammensætning i en klasse, kræver, at man fra politisk hold spørger ind til, hvilken betydning ændringerne har for børns deltagelsesmuligheder i undervisningen som elever. Faktum er, at en række børn har ganske svært ved at deltage i den undervisning, som de i dag forventes at indgå i som elever og mange lærere oplever, at det er svært at tilrettelægge undervisningen på en sådan måde, at alle børn kan indgå.

Således må vi konkludere, at det kræver mere end skolepolitiske mål, hvis børn med meget forskellige deltagelsesmuligheder skal kunne indgå i den samme undervisning. Vil vi have en skole, hvor børn med forskellige betingelser for deltagelse i undervisningen fungerer som del af samme undervisning, skal undervisningen udvikles på en sådan måde, at der skabes flere muligheder for deltagelse fx ved at etablere en undervisning med mange mulige læringsrum. Det vil mange steder kræve ressourcer fx i form af flere lærere i undervisningen eller flerfagligt samarbejde, hvor pædagoger med en social- og specialpædagogisk profil indgår i tæt samarbejde med lærere om at udvikle undervisningen (jf. Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016). Ændringer som disse kræver en skolepolitisk interesse for, *hvordan* forskellige børns læring understøttes bedst muligt og derfor en tæt dialog med den aktuelle forskning på området. Således bør man have langt større fokus på, hvordan børn deltager som elever i skolen og kontinuerligt undersøge, hvordan forskellige børns forskellige deltagelsesmuligheder kan styrkes. Gør vi ikke det, efterlader vi såvel lærere som børn i et ideologisk tomrum, hvor der endnu engang er flyttet rundt på børnene, fordi det fra politisk hold menes, at det er bedst sådan.

LITTERATUR:

- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2006) *Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
 de Coninck-Smith, Ning og Appel, C. (2013-2015). *Dansk Skolehistorie*. Bind I-V. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
 Hedegaard-Sørensen, Lotte og Grumløse, Sine Penthin (2016): *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier i praksis*. Samfundslitteratur.

NOTE:

1. Sådan udlægges Pierre Bourdieus teori om social reproduktion af ulighed i forordet til bogen 'Reproduktionen' (Esmark, I: Bourdieu & Passeron, 2006).

Lotte Hedegaard-Sørensen er ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet.
Sine Penthin Grumløse er ph.d. og adjunkt ved Professionshøjskolen UCC.