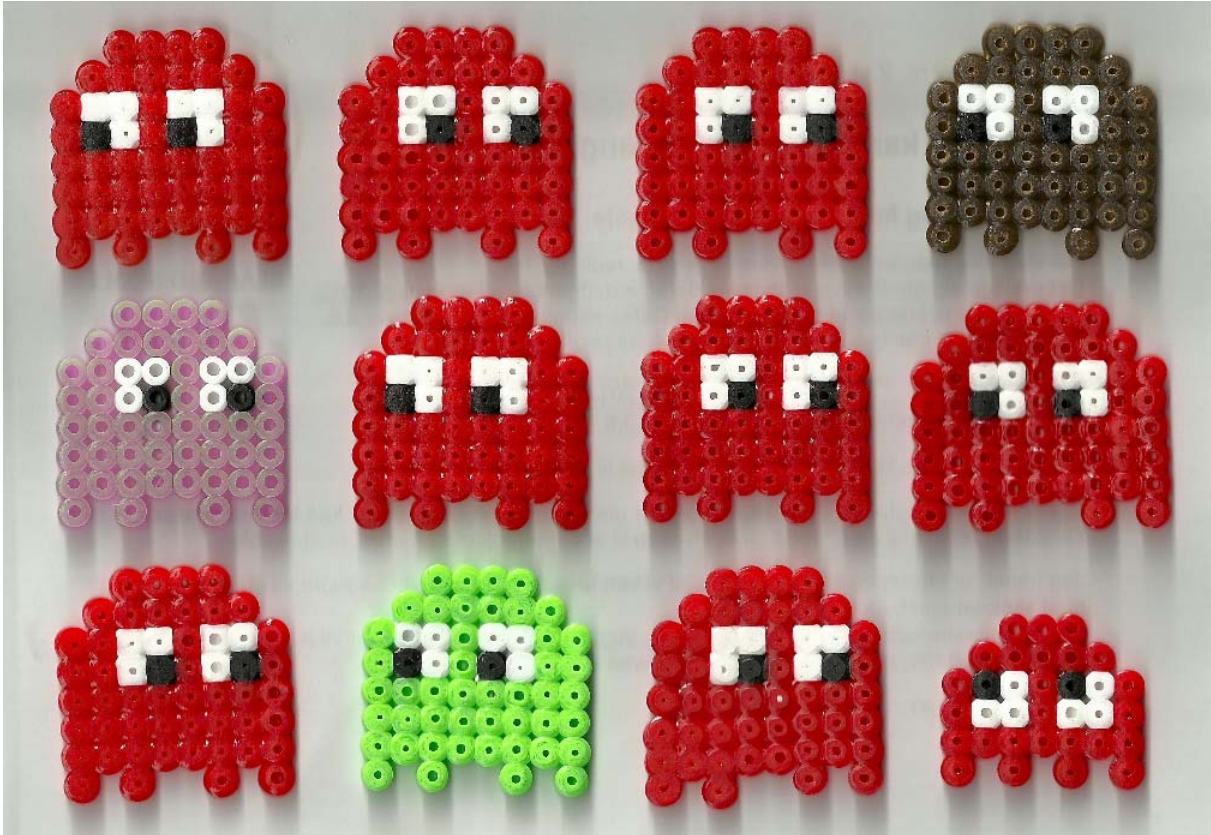


Inkluderet i det normale



Kønsperspektiver på styring af inklusionsindsatser i folkeskolen

af Katrine Scott og Ane Kirk

Centrum för genusvetenskap, Lunds universitet
Masteruppsatts VT2011, GNVM11, Vejleder: Helle Rydstrøm



LUNDS
UNIVERSITET

Abstract

The thesis investigates the municipal government of teaching efforts towards inclusive education of students with special needs. The focus is on the development of a definition of the 'normal' student through municipal inclusive education policies. The theoretical point of departure is a gender perspective on the concept of 'normal' combined with Michel Foucault's concept of governmentality. The focal point is the work with inclusive education in two schools in the Municipality of Assens, Denmark. The empirical material consists of municipal policy documents, interviews with municipal consultants, pre-school and class teachers and school principals from the two schools. The thesis argues that the definition of 'normal' is produced not only through the government of inclusive education, but also through the schools' ongoing negotiations to define the 'normal' student contra the student with 'special needs'. The 'normal' student is also defined in relation to gender stereotypes of 'unruly' boys and 'quiet' girls. Inclusive education initiatives in the public school system are legitimised in the interaction between a focus on student rights and economic interests. The municipality attempts to govern inclusive education through decentralized strategies, allocation of expertise and an incentive-based economic administration.

Key words: inclusive education - normal - gender – public schools – government

Nøgleord: inklusion – normal – køn – folkeskolen – styring

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Liste over forkortelser	5
1. Indledning og problemfelt	6
1.1 Indledende tanker	6
1.2 Inklusion og rummelighed – forskning på området og begrebsafklaring	7
1.2.1 Fra rummelighed til inklusion	7
1.2.2 Udvanding og sammenblanding	8
1.3 Inklusion og kønsstudier	9
1.4 Problemformulering	11
1.4.1 Forsknings spørgsmål	11
2. Teori og analytiske optikker	11
2.1 At kigge efter det 'normale'	11
2.1.1 'Normal' og 'speciel' som hverdagsbegreber i skoleverdenen	12
2.1.2 At se på det 'specielle' for at forstå det 'normale'	12
2.1.3 'Normal' – både almindeligt og idéelt	13
2.1.4 Elevhed – normalitet i skolen	13
2.1.5 Normkritisk optik	14
2.1.6 Det udelukkede og ekskluderede	15
2.2 Styring – teori og analysegreb	16
2.2.1 Moderne styring i vestlige samfund	16
2.2.2 Styringens hvordan og styringens hvad	17
2.2.3 Styring af selvstyring og kontraktliggørelse	17
2.2.4 Viden og magt	18
2.2.5 Økonomi	19
2.2.6 Subjektivisering og effekter	19
2.2.7 Problematiseringer	20
2.2.8 Uddannelse som et praksisregime	21
2.3 Videnskabsteoretiske overvejelser – feministiske kritikker af governmentality	22
2.3.1 Magten er alle steder og ingen steder – feministiske kritikker	23
2.3.2 Aktørskab og forandringspotentialer – læsestrategier	24
2.3.3 Kritiske potentialer	25
3. Materiale og metoder	26
3.1 Udvælgelse af en case	26
3.2 Velkommen til Assens Kommune	27
3.3 Om dokumenterne	28
3.3.1 Udvælgelse af dokumenter	28
3.3.2 Dokument top-5	29
3.3.3 At arbejde med dokumenter	31
3.4 Interview med kommunale medarbejdere	31
3.5 Skolerne	32
3.5.1 Udvælgelse	32
3.5.2 Om skolerne	32
3.6 Interviews	33
3.6.1 Gruppeinterview	33
3.6.2 Interviewtemaer	34
3.7 Vores arbejdsproces	35
3.8 Specialets opbygning	35
4. Analyse: Inklusion – en god løsning	36

4.1 Retten til det lokale	36
4.1.1 Salamanca Erklæringens aftryk på Assens Kommune	36
4.1.2 Kønsdiskriminering og kønsneutralitet	38
4.1.3 Nærhed er godt	39
4.2 Økonomien	39
4.2.1 Bekymrede skoler	40
4.2.2 Fælleskommunal inklusionsstrategi	41
4.2.3 Nye toner – effektiviseringsgevinster og forandringsprojekt	42
4.2.4 Afvikling bliver til udvikling	44
4.2.5 Inklusionstrekanten.....	44
4.3 Opsummerende.....	46
5. Analyse: Produktion af den 'normale elev'.....	47
5.1 Udfordrende elever og elever med særlige behov	47
5.2 Grænsesætninger	49
5.3 De 'normale' lykkes	50
5.4 Det gode liv	51
5.5 Kønnede problemkonstruktioner	53
5.6 Drengene i skolens kønsregime	54
5.7 Nedslag i to inklusionsprojekter.....	56
5.7.1 Udeskole	57
5.7.2 Familieklasser.....	58
5.7.2.1 Kontraktliggørelse	59
5.7.2.2 Elever og problemkonstruktioner	60
5.7.2.3 Elever har familier	61
5.8 Opsummerende.....	64
6. Analyse: Decentralisering, incitamentstyring og videndeling	65
6.1 Et fælleskommunalt projekt – overordnede rammer	65
6.1.1 <i>En decentral udviklingsstrategi</i>	66
6.1.2 Stå af hesten – et medarbejderperspektiv	67
6.2 Inklusionsfremmende tildelingsmodeller	69
6.3 Viden og styring	70
6.4 Opsummerende.....	73
7. Konkluderende	74
8. Eftertanker.....	75
9. Litteraturliste.....	77
Bilag 1: Tidslinje og overblik over dokumenter	83
Bilag 2: Interviewguide, kommunekonsulenter	88
Bilag 3: Interviewguide, leder Gul Skole.....	89
Bilag 4: Interviewguide, medarbejdere Gul Skole.....	90
Bilag 5: Interviewguide, medarbejdere Grøn Skole.....	91
Bilag 6: Logbog over arbejdsproces	93

Liste over forkortelser

AK: Assens Kommune

AKT-tilbud: Adfærd, Kontakt og Trivsel. AKT er en betegnelse der bruges i skolen om AKT-vejledere og AKT-indsatser, der arbejder med børn, der har problematikker relateret til adfærd, social kontakt eller trivsel.

DPU: Danmarks Pædagogiske Universitet

FM: Finansministeriet

IAKLAB: forkortelse for titlen på det fælleskommunale projekt *I Assens Kommune lykkes alle børn*.

KL: Kommunernes Landsforening

MED-udvalg: forkortelse for medarbejder-udvalg, der repræsenterer lærere og andet pædagogisk personale på skolerne.

NIKK: Nordisk institutt for kunnskap om kjønn.

NVIE: Nationalt Videnscenter for Inklusion og Eksklusion, et samarbejde mellem Professionshøjskolen UCC og UC Syddanmark.

PPR: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. PPR er en del af den kommunale forvaltning der vejleder, vurderer og visiterer børn og unge med særlige behov i forhold til specialtilbud.

SM: Socialministeriet

SUM: Social- og Sundhedsministeriet

UCC: University College Capital, en professionshøjskole med bl.a. pædagog- og læreruddannelse i Københavnsområdet.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

UVM: Undervisningsministeriet

1. Indledning og problemfelt

Lærer: *Hvis man ligger uden for normalområdet og har adfærdsproblemer og måske er tidligt skadet og hele pivtøjet, så er det, at det kan vi ikke have, det kan vi ikke rumme. Og der går rummeligheden ligesom af sig. Og hvad er det så, man snakker om med det der rummelighed? (...) Er det en økonomisk fidus? Eller er det et humanistisk syn? Og der står man nogle gange så, jeg skifter mening hver 14.dag. Så kan jeg godt se, at nu er det et humanistisk syn, vi skal inddrage så mange mennesker, vi vil alle sammen være normale, og vi skal prøve at rumme så mange, og vi skal gøre sådan, at alle kommer ind. Men sådan er det bare ikke altid.*

Pædagog: *Og når de så prøver på at snyde os, fordi vi er dumme, tror de.*

Lærer: *Hvem er de?*

Pædagog: *Det er jo dem, der sidder på pengekassen, det kan både være regeringen og borgmesteren og skolelederen. Det kan jo være alle mulige, der sidder på pengekassen. Så er det jo irriterende, at man tager det i inklusionens tegn.*

Lærer: *Så tager man et godt pædagogisk princip som økonomisk gidsel.*

(Interview, medarbejdere Grøn Skole)

1.1 Indledende tanker

Så er scenen sat. Denne diskussion, der finder sted mellem to medarbejdere på en af de skoler vi har besøgt, bringer en række centrale problematikker på banen: Hvornår ligger man indenfor og udenfor normalområdet? Er der grænser for, hvornår man kan inkluderes – og hvordan trækkes grænsen? Hvem er inklusion godt for – eleverne eller budgetterne? Hvad styrer inklusion i folkeskolen – pædagogiske principper eller pengekassen?

Denne diskussion, der fandt sted mellem to medarbejdere på en skole på Fyn, er ikke bare et udtryk for et lokalt fænomen. Diskussionen om hvad, hvem, hvordan, hvorfor og hvornår inklusion har raset i de danske aviser og fagblade. De nyeste eksempler: *Børn og penge flyttes fra specialområdet til normalområdet* (Ugeavisen Vestfyn 2011), *Skoler skal rumme flere midt i store sparerunder* (Wilkins&Saietz 2011), *Inklusion kræver investeringer* (Frank 2011) og *Folkeskolerne skal inkludere flere specialelever* (Skolelederne.org 2011). Inklusion har været hovedemne til alverdens seminarer og konferencer. Der er i løbet af de sidste fem år kommet et videnscenter for in- og eksklusion, NVIE, en ny diplomuddannelse i inklusion på professionshøjskolen UCC, og der sågar kommet en nyoprettet professorat i specialpædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitet med fokus på Inklusion i 2011¹.

¹ Professionshøjskolen UCC har bl.a. pædagog- og læreruddannelse i Københavnsområdet (ucc.dk, se også UCC ledelsessekretariatet, 2011). Professoratet blev tildelt Susan Tetler, professor i specialpædagogik ved DPU, Århus Universitet d. 02.02.2011 (dpu.dk).

Inklusion handler om at inkludere elever i normalområdet. Elever, der før var ekskluderet i specialområdet. Inklusion handler om at flytte grænserne mellem 'speciel' og 'normal'. Inklusion handler også om, at elever i specialområdet er dyrere end elever i normalområdet. Kort sagt rummer inklusion, som skolemedarbejdernes diskussion også viser, en række centrale spørgsmål omkring produktionen og styringen af det 'normale' i folkeskolen. Vi blev nysgerrige på, hvad et kønsblik på inklusionens mange spørgsmål og problematiseringer kunne vise os om produktionen af den 'normale elev'. Denne opgave er resultatet af den nysgerrighed.

I de følgende afsnit præsenterer vi inklusion som et pædagogisk begreb, som det forstås i dansk forskning på området. Vi præsenterer også vores interesse for at arbejde med inklusion, og den teoretiske relevans, det har for kønsstudier. Vi slutter denne del af med at præsentere opgavens problemformulering og forskningsspørgsmål.

1.2 Inklusion og rummelighed **– forskning på området og begrebsafklaring**

Rummelighed og inklusion er i det danske pædagogikvidenskabelige felt betegnelser, der ofte bruges sidestillet. Begreberne har en fælles historie, der begynder i *den inkluderende skole*. Ifølge forsker i inkluderende specialpædagogik, Susan Tetler, er visionen om den inkluderende skole udviklet som reaktion på 1980'ernes integrationsideologi, der søgte at integrere samfundets minoritetsgrupper i folkeskolens almene klasser (Tetler 2008:33ff). Denne reaktion udmøntede sig blandt andet i den internationale Salamanca Erklæring fra 1994 (UNESCO 1997), der sætter fokus på, at børn med særlige behov har ret til adgang til almindelige skoler og på, at skolerne skal være i stand til at imødekomme disse særlige behov. I kølvandet på denne erklæring blev der igangsat en del forskelligt pædagogisk udviklingsarbejde for at give erklæringen gennemslagskraft i skolerne (f.eks. Tetler&Balzer 2004). Tetler var en af de første danske inklusionsforskere, der ligestillede det danske begreb *rummelighed* med det engelske *inclusion* som præsenteret i Salamanca Erklæringen (Holmgaard 2004:158).

1.2.1 Fra rummelighed til inklusion

Inklusion har siden erstattet rummelighed i popularitet. Hvor rummelighed var 00'ernes pædagogiske buzz word (Madsen 2005:207), kan man sige, at inklusion er 10'ernes ditto. Denne tendens er eksempelvis tydelig i litteraturen fra de danske inklusionsteoretikere. Eksempelvis er Tetler gået fra at bruge rummelighed til at bruge begrebet inklusion (Tetler 2000).

Psykolog og inklusionskonsulent Rasmus Alenkær² går videre i dette begrebsskifte og italesætter inklusion som noget markant anderledes (og bedre) end rummelighed (Alenkær 2008a). Alenkær positionerer den inkluderende skole i modsætning til både den ekskluderende skole, den integrerende skole og den rummelige skole (f.eks. Alenkær 2008a:14ff). Hvor den ekskluderende skole deler eleverne i de 'normale' og de 'specielle', og ekskluderer de 'specielle elever' til specialtilbud i eller udenfor skolens rammer (Alenkær 2008a:14f), forsøger både den integrerende og den rummelige skole at få plads til de 'specielle elever' i skolen. Dette foregår ifølge Alenkær ved at integrere *"det man har, med noget nyt, uden at ødelægge det man allerede har"* (Alenkær 2008a:16) og ved at rumme de 'specielle elever' fysisk uden, at skolen som institution *"mister sin normal-identitet"* (Alenkær 2008a:19f). Inklusion derimod ophæver begreberne 'speciel' og 'normal' – alle er unikke og specielle, og man *"forholder sig således ikke til, om eleven har ret til deltagelse, men til hvordan deltagelsen kan muliggøres"* (Alenkær 2008a:22). En ophævelse af 'normal' og 'speciel' er også central i inklusionsforsker Bent Madsens³ beskrivelse af målperspektiverne for social inklusion⁴. Ifølge Madsen drejer social inklusion sig om at *"Udvide og differentiere normalitetsforventninger som de kommer til udtryk i målsætninger for samfundets velfærdsinstitutioner"* (Madsen 2005:209). Udover udvidelse af normalitetsforventninger, fremhæver Madsen, at udvikling af social diversitet som samfundsmæssig værdi, samt skabelse af betingelser for alles sociale deltagelse i fællesskaber (både institutionelle og ikke-institutionelle) er centrale mål i inklusionsarbejde (Madsen 2005:209).

1.2.2 Udvanding og sammenblanding

I midten af 00'erne blev rummelighed beskyldt for at være blevet et udvandet begreb. Det var blevet et centralt begreb i den offentlige debat, og mange forskellige betydninger og anvendelser blev koblet hertil. Madsen anser, at begrebet rummelighed derigennem mistede sin anvendelighed som fagligt begreb (Madsen 2005:207, se også Holmgaard, 2004:160). Denne kritik af rummelighed som en sammenblandet størrelse ses i dag i diskussionen af begrebet inklusion. Tetler identificerer eksempelvis, inspireret af uddannelsesforsker Alan Dyson (Dyson 1999:36ff), fire diskurser i debatten om den inkluderende skole, der er til stede i en stor blanding; den etisk funderede diskurs (barnet skal være på den lokale skole med sine jævnaldrende), den politisk funderede diskurs (skolen skal have plads til mangfoldighed for at eleverne lærer at omgås forskellige mennesker),

² Alenkær har produceret en række bøger med inklusion i folkeskolen som tema, og er på den måde en central stemme i den danske inklusionsarena. Se f.eks. Alenkær 2008a, 2008b, 2009.

³ Bent Madsen er desuden centerleder for NVIE (nvie.dk).

⁴ Madsen bruger her betegnelsen *social inklusion* – denne betegnelse varierer ikke i de store linjer fra begrebet inklusion. Forskellen ligger i at Madsen har en pædagogfaglig tilgang til inklusion, mens Tetler og Alenkær har en lærerfaglig tilgang.

den økonomisk funderede diskurs (mulighed for besparelser på specialområdet) og den pragmatisk funderede diskurs (udvikling af strategier og metoder til at skabe et mere inkluderende rum) (Tetler 2008:40f). Disse diskurser sammenblandes, ifølge Tetler, i den danske debat og de initiativer, der igangsættes, virker med Tetlers ord ”*meget modsatrettede*”. Tetler advarer om, at begrebet inklusion risikerer at blive udhulet ved, at man fokuserer på placeringen af børn i almenskolerne frem for at fokusere på de holdningsændringer, der skal til, før inklusion i skolen kan lykkes (Tetler 2008:42).

1.3 Inklusion og kønsstudier

De senere år er der vokset en del forskning frem omkring, hvordan man kan forstå og arbejde med køn i pædagogiske institutioner. Vi har selv taget del i denne vidensproduktion i Danmark som redaktører og forfattere til antologien *Åbne og lukkede døre – en antologi om køn i pædagogik* (Kirk, Scott, Siemen & Wind 2010). En antologi, der er blevet til i regi af *Foreningen køn i pædagogik*⁵, som består af både pædagoger, akademikere og lærere, der alle ønsker at skabe viden om og handle på kønsstereotyper i skolen og andre pædagogiske institutioner. Sideløbende med vores arbejde med antologien udviklede der sig i Sverige en voksende vidensproduktion omkring normkritisk pædagogik og normkritiske perspektiver på skole og institutionsliv (f.eks. Brade et.al. 2008, RFSL Ungdom & Forum för Levande Historia 2006). Dele af antologien er inspireret af denne svenske forskning, men der bruges også meget tid på at introducere køn som et fænomen i sammenhæng med pædagogiske institutioner, da Danmark i modsætning til Sverige ikke har fokus på køn i lovgivning på skole- eller dagsinstitutionsområdet. På den danske pædagog- og læreruddannelse undervises der heller ikke i perspektiver på køn som en social kategori, der forhandles inden for rammer af pædagogiske institutioner. Der er heller ikke mulighed for at efteruddanne sig til mere viden om dette. Det vil sige, at det er op ad bakke at begynde at tale om køn i relation til pædagogik i Danmark, og man kan være sikker på, at man altid skal begynde med en diskussion omkring køn som social kategori i modsætning til køn som biologisk fakta (se også Nørgaard 2010). Vi har siden antologiens udgivelse diskuteret og funderet over, om det er muligt at starte debatten et andet sted. Kan det mon være muligt at undgå at havne i dikotomien det sociale modsat det biologiske? Hvordan kan man starte debatten om køn et sted, der ligger nærmere den pædagogiske hverdagspraksis, så man ikke snakker hen over hovedet på de fagpersoner, der står og bakser med at få hverdagen til at hænge sammen i skolen og i daginstitutionen inden for en ofte økonomisk snæver ramme? Hvordan kan man arbejde med et bredere perspektiv på normer i pædagogik, der inkluderer køn, men som også giver mulighed for at køn måske ikke altid er den vigtigste forskelssættende kategori? Særligt sidstnævnte spørgsmål besluttede vi os for at forsøge at

⁵ Se konipaedagogik.dk

komme med et muligt svar på i arbejdet med vores speciale. Vi ønsker med vores valg af fokus på arbejde med og styring af inklusion i folkeskolen at udfordre, hvilke områder man kan kaste sig ud i at undersøge inden for det videnskabelige felt kønsstudier, og vi ønsker at udfordre det teoretiske kønsblik til også at kunne indfange mere end blot køn. Vi ønsker dermed ikke at lede efter køn som en automatreaktion. Vi bruger vores kønsblik til at kigge på normalitet, og herunder også køn der hvor det er relevant, i arbejde med og styring af inklusion.

Vi vil lægge os i slipstrømmen af feminist og kritisk teoretiker Nancy Frasers kritik af den 2.bølges feminismes overdrevne fokus på kultur, identitet og anerkendelse og dermed manglende fokus på politisk-økonomiske aspekter og omfordeling af den neoliberale verdensordens goder (Fraser 2009). Vi ser vores projekt som en mulig vej at gå for at forene analyser af politisk-økonomiske forhold med et køns- og normalitetsperspektiv på uddannelse. Vi har gentagne gange reflekteret over, hvordan og hvorfor man overhovedet skal tale med pædagoger og lærere om køn i pædagogiske institutioner, hvor der bliver skåret på ressourcer og personale. Med andre ord, hvad er proportionerne i at komme og folde al sin viden ud om, hvordan man kan se på og arbejde med køn, hvis hverdagen i institutionerne er så nedbarberet økonomisk set, at der i vuggestuen kun er tid til at rende fra den ene blerumpe til den anden, eller i folkeskolen kun er tid til at forsøge at nå igennem pensum, så eleverne kan få Danmark højere op i PISA-barometeret? I et forsøg på at forstå proportionerne og de overordnede rammer der tegner den pædagogiske hverdag, sætter vi et fokus på økonomiske rammer centralt. At medtage de rammer, som skolen opererer under, bidrager til en forståelse af lærernes praksis i en større sammenhæng. Det har også været et ønske netop at synliggøre de vilkår, som lærere og pædagoger arbejder under. En fare ved, som akademiker, at mene noget om køn i pædagogiske sammenhænge, er nemlig risikoen for at virke som den løftede pegefing, der ved bedre end det pædagogiske personale. Og en konsekvens heraf kan blive, at det budskab man gerne vil frem med omkring vigtigheden af at indtænke et kønsperspektiv i den pædagogiske praksis, kan blive til en ubrugelig kritik af de mennesker, der forsøger at få noget forholdsvist fornuftigt ud af et stramt budget i skolen, børnehaven og vuggestuen. Ved at fokusere på økonomiske forhold og styring undgår man den løftede pegefing, og man undgår at komme til at ende i en kritik af pædagoger og lærere løsrevet fra den større sammenhæng, de udfører deres arbejde i. Og samtidig genereres vigtig viden om, hvordan de politisk-økonomiske rammer, skolen opererer under, påvirker de produktioner, der sker af normalitet og køn i skolen.

Arbejde med og styring af inklusionsindsatser i den danske folkeskole er spændende at arbejde med, fordi der her foregår konkrete forhandlinger af grænser mellem 'normal' og 'speciel', forhandlinger der også trækker på kønnede forestillinger. Inklusionsindsatser er et samspil mellem

pædagogiske tanker og økonomiske argumenter og opererer både på kommunalt niveau og ude i skolerne. Inklusion er dermed en god indgang til at forstå hvordan styring af pædagogiske indsatser sætter rammer op for produktionen af normalitet i folkeskolen. Vi ser altså i dette speciale nærmere på den produktion af normalitet, der foregår i styring af og arbejde med inklusionsindsatser i den danske folkeskole, og vi ser helt konkret nærmere på, hvordan produktionen af den 'normale elev' fremstår kønnet. Vores kombinerede fokus på normalitet, køn, uddannelse, styring og økonomi har ført os frem til følgende problemformulering og forskningsspørgsmål.

1.4 Problemformulering

- *Hvordan produceres den 'normale elev' gennem styring af inklusionsindsatser i den danske folkeskole?*

1.4.1 Forskningsspørgsmål

- *Hvordan legitimeres arbejdet med inklusionsindsatser?*
- *Hvad produceres den 'normale elev' som i arbejdet med og styring af inklusionsindsatser?*
- *Hvordan søges inklusionsindsatser styret?*

2. Teori og analytiske optikker

Her vil vi præsentere vores teoretiske udgangspunkter og analytiske greb. Vi tegner rammerne op for, hvordan vi arbejder teoretisk med normalitet, køn, uddannelse, magt og styring.

2.1 At kigge efter det 'normale'

At undersøge produktionen af det 'normale' gennem et kritisk blik på normer, herunder hetero-, hvidheds- og klassenormer, har gennem de seneste tyve år været et stigende fokus inden for det kønsvidenskabelige område. Kønsstudier har bevæget sig væk fra kun at beskæftige sig med køn og til mere at se på, hvordan forskellige sociale kategorier såsom køn, seksualitet, klasse, race/ethnicitet, funktionsformåen m.m. tilsammen positionerer mennesker i hierarkiske strukturer. Denne tilgang i forhold til at se køn i samspil med andre kategoriseringer kaldes over en bred kam for intersektionalitet (de los Reyes&Mulinari 2005). Specielt studier inspireret af queerteoretiske perspektiver har gået nye veje og sat fokus på konstruktioner af normalitet frem for at fokusere på undertrykkelse og andetgørelse (se blandt andet Ambjörnsson 2003, Kofoed 2004, Staunæs 2004, Bissenbakker Frederiksen 2008, Martinsson&Reimars 2008, Bromseth&Darj 2010).

Vi er inspirerede af kønsforskere, der arbejder med fokus på normalitet, og i dette afsnit vil vi udvikle vores forståelse af det at arbejde med det 'normale'. Vi vil introducere måder at kigge efter det 'normale' på, og vi vil undersøge, hvordan produktionen af normalitet hænger sammen med

eksklusion. Vi vil også sætte produktionen af den 'normale' og 'specielle elev' ind i en specifik skolekontekst ved hjælp af begrebet elevhed⁶.

2.1.1 'Normal' og 'speciel' som hverdagsbegreber i skoleverdenen

Betegnelserne 'normal' og 'speciel' bliver brugt aktivt som begreber i vores empiri⁷ - normalområdet, specialområdet⁸, specialelever, normalundervisning, specialklasse og specialtilbud⁹. Begreberne bruges til at betegne konkrete fysiske rum og opdelinger mellem special- og normalområdet i folkeskolen, som har hver sin økonomiske ramme. Begreberne bruges også i forhold til, hvilke undervisningstilbud elever skal placeres i, nemlig inden for normalundervisningen eller i specialklasse. 'Normal' optræder dermed i vores analyse både som et konkret begreb, der bruges i skoleverdenen, og samtidig er 'normal' også den analysekategori, vi bruger til at undersøge, hvordan inklusionspraksisser producerer de 'normale' og de 'specielle elever'.

2.1.2 At se på det 'specielle' for at forstå det 'normale'

At forstå hvordan normalområdet i folkeskolen konstitueres som 'normalt' ved at inddrage fokus på det 'specielle', der skal inkluderes, er et greb hentet fra filosofen Michel Foucault. Foucault skriver om dette greb: "(...) *to find out what our society means by sanity, perhaps we should investigate what is happening in the field of insanity.*" (Foucault 1983:211). Oversat til folkeskoleområdet vil det sige, at man kan blive klogere på at forstå det såkaldte normalområde og de 'normale elever' ved at se på, hvad der konstrueres som specialområdet og specialelever.

Uddannelsesforsker Jette Kofoed reflekterer over, om man, ved at bruge begrebet normalitet analytisk, risikerer at fastholde en bestemt normativ læsning af begrebsparret normalitet-afvigelse og dermed kommer til at genfortælle produktionen af det 'normale' (Kofoed 2004:322). Kofoed bruger alligevel begrebet i sin forskning omkring in- og eksklusionsprocesser af elever i skolen. Kofoed foreslår nemlig, at man ikke alene undersøger normalitet ud fra det specielles position, men

⁶ Inspireret af uddannelsesforsker Jette Kofoed bruger vi begrebet elevhed bruges til at betegne det at gøre/være elev i relation til en, på skolen herskende, elev-norm (Kofoed 2004).

⁷ Vi har et omfattende materiale omkring inklusionsarbejde i Assens Kommune, fra to skoler i kommunen samt nationale dokumenter om ditto. Desuden har vi interviewet lærere, ledere og pædagoger på to folkeskoler i Assens Kommune, samt to pædagogiske konsulenter fra Assens Kommune. Se afsnit 3 *Materiale og metoder*.

⁸ Begrebet normalområde er et skole-hverdagsbegreb der betegner det område hvori den almene undervisning (normalundervisning) foregår. Det forstås bedst i sin modsætning, specialområdet, der betegner al den (special)undervisning der foregår afskåret fra den almene undervisning.

⁹ Specialklasse betegner den klasse hvori specialundervisning foregår, en specialklasse kan både ligge på en folkeskole (også kaldet gruppeintegreret undervisning) eller i en specialskole. Specialtilbud betegner den række af undervisningstilbud som skoler og kommuner tilbyder elever med særlige behov, herunder undervisning i specialklasser og på specialskoler, samt enkeltintegreret undervisning (ekstra undervisning, eller støtte til enkeltpersoner der går i den almene folkeskole). Der skelnes mellem specialtilbud og vidtgående specialtilbud ud fra hvorvidt undervisningen udgør mere eller mindre end 12 specialundervisningstimer om ugen (EVA 2009).

at man også studerer ”normalitet 'i sig selv'” (Kofoed 2004:322). Vi forsøger i vores analyse både at undersøge det 'normale' gennem det 'specielle' – som Foucault peger på – og at undersøge det 'normale' gennem de påberåbelser af 'normal', der viser sig i vores materiale.

2.1.3 'Normal' – både almindeligt og idéelt

Begrebet 'normal' er tvetydigt at arbejde med, hvilket socialantropologen Fanny Ambjörnsson understreger. Ambjörnsson har blandt andet undersøgt konstruktioner af køn, klasse og seksualitet blandt gymnasiepiger i Sverige, hvor hun arbejder med det 'normale' som analysegreb (Ambjörnsson 2003).

”Begreppet normal är tvetydigt i så måtto att det både avser det mest vanligt förekommande och det eftersträvansvärda, både det genomsnittliga och det ideala (...). Föreställningar om normalitet är därför inte enbart beskrivande, utan fungerar även reglerande. Därigenom kan man säga att de är gestaltningar av maktförhållanden.” (Ambjörnsson 2003:21).

Tvetydigheden består i, at det 'normale' både karakteriserer det, der er mest almindeligt forekommende samtidig med, at det 'normale' også betegner noget ideelt, der kan efterstræbes. Ambjörnsson pointerer, hvordan normalitet også er regulerende, fordi magtforhold herigennem kommer til udtryk. Inspireret af Foucault ser Ambjörnsson det 'normale' som udtryk for magtforhold, hvor mennesker af egen vilje søger at tilpasse sig normer gennem selvdisciplinering (Ambjörnsson 2003:21). Ambjörnsson undersøger, hvordan forskellige typer af normaliseringsprocesser skaber forskellige slags gymnasiepiger (Ambjörnsson 2003:24). Vi leder ikke, som Ambjörnsson, efter forskellige typer af normaliseringsprocesser, men ser derimod mere snævert på, hvordan forestillingen om den 'normale elev' produceres og udkrystalliseres.

2.1.4 Elevhed – normalitet i skolen

Når man arbejder analytisk med normalitet i skolen, skal man medtænke de særlige skoleforhold, der gør sig gældende for de specifikke måder, hvorpå normalitet produceres i skoleregiet. En væsentlig forhandling i skolen er forestillingen om, hvad en elev bør være. Kofoed betegner denne forestilling som *elevnormativitet* (Kofoed 2004:260).

”Elevnormativitet handler om, at der er fordringer til hvad det vil sige at være elev, og hvad en passende elev er. Elevnormativitet og passendehed er almene betragtninger, som også konkret manifesterer sig i mere stabile udtryk. Disse stabile udtryk er både til forhandling og så stabile, at de fungerer ordensskabende.” (Kofoed 2004:326).

Der er forestillinger og krav og forventninger til, hvad det vil sige at være passende og upassende elev – udtryk, der er til forhandling og samtidig fungerer ordensskabende.

Kofoed viser, hvordan det at gøre passende elevhed bliver til gennem en række komponenter¹⁰.

"I disse komponenter er indvævet kønnede og etnisk mærkede betydninger. Andetgørelserne sker ikke med henvisning til en kategori – fx køn – som en størrelse, der befinder sig uden for socialt liv, andetgørelserne sker snarere som kønnede og etniske mærkninger af daglige tilblivelser." (Kofoed 2004:325).

Oversat til vores greb kan man dermed sige, at i produktionen af den 'normale elev' udkrystalliseres forskellige bud på, hvad den 'normale elev' er – og disse bud er, med Kofoeds ord, indvævede i kønnede og etnisk mærkede betydninger. Inspirerede af Kofoed ser vi på hvordan produktionen af den 'normale elev' kan forstås i relation til elevhed. Og vi kigger på, hvordan denne elevhed samtidig fremtræder som kønnet.

2.1.5 Normkritisk optik

Queere perspektiver på pædagogiske institutioner sætter fokus på nye måder at udøve såkaldt *normkritik* af skole- og institutionslivet på, der er centreret omkring normer for køn og seksualitet (Ambjörnsson 2003, RFSU Ungdom & Forum för Levande Historia 2006, Brade et.al. 2008, Martinsson&Reimars 2008, Bromseth&Darj 2010). Et eksempel på et arbejde, der sætter fokus på normalitet og normer i den svenske folkeskoles pædagogiske praksis, og som netop blandt andet er inspireret af queerperspektiver blandet med feministiske optikker, er den svenske antologi *Normkritisk Pedagogik* (Bromseth&Darj 2010). Den normkritiske tilgang kan betragtes som et forsøg på at konkretisere og oversætte det queere fokus på normalitetskonstitueringer til et praksisnært redskab til brug for både pædagoger, lærere og akademikere, der vil kigge på det pædagogiske praksisfelt med nye øjne. En af bidragsyderne og redaktør til antologien, Janne Bromseth, beskriver, hvordan skolen er en vigtig arena i forhold til at aflæse samtidige diskurser om seksualitet, som det formidles gennem undervisningen (Bromseth 2010:40). Det vil sige, at skolen i Bromseths optik ses som en arena for genskabelse af samfundets normer. Vi er inspirerede af normkritisk pædagogik, men vi arbejder ikke med skolen som en arena for genskabelse af samfundets normer på samme måde som Bromseth. Med Kofoeds begreb om elevhed ønsker vi at præcisere, hvad den 'normale elev' produceres som, inden for skolens helt specifikke rammer. Dermed leder vi ikke efter, hvordan bestemte samfundsnormer afspejles i skolen, men derimod efter hvordan den 'normale elev' produceres helt lokalt i skolen. I skolen, hvor normer om elevhed gør sig gældende sammen med kønnede forestillinger om børn og elever. Kønnede processer i skolen er defineret inden for skolens institutionelle rammer, men trækker også på, hvordan køn forstås og gøres i resten af samfundet. Denne skelnen opererer maskulinitetsforsker Raewyn Connell også med. Hun kalder den institutionelle definition af køn for et *kønsregime* (gender regime) og de større

¹⁰ Disse komponenter er: *"Fodboldkvalifikationer, begærsretning, tårer, skoleklasser, aldershierarkier etc."* (Kofoed 2004:325)

samfundsmønstre i forhold til køn betegnes *kønsorden* (gender order) (Connell 2008:53f). Skolens kønsregime hænger oftest sammen med samfundets kønsorden, men man kan ikke automatisk sætte lighedstegn mellem disse. Connell understreger vigtigheden af at se på skoleelever som aktører, der ikke bare er underlagt samfundets kønsorden (Connell 2008:15). Vi vil i analysen gøre brug af denne skelnen mellem lokale definitioner af køn, der både er relateret til kønnede samfundsstrukturer og bliver til noget særligt inden for skolens rammer. Vi ønsker med andre ord ikke at sætte automatisk lighedstegn mellem den normalitet der produceres i skoleregi og i resten af samfundet.

2.1.6 Det udelukkede og ekskluderede

Når man arbejder med et fokus på normalitet, laver man en dobbeltlæsning af, hvordan det 'normale' konstrueres samtidig med, at man også fastholder blikket på, hvad der i denne proces dermed udelukkes og ekskluderes. Disse eksklusionsprocesser kan forstås som sammenhængende med subjektiveringsprocesser. Kønsforsker Maja Bissenbakker Frederiksen opererer inden for en Foucault-inspireret teoriramme. Hun supplerer det foucauldianske perspektiv på subjektivering¹¹ med filosofien og kønsteoretikeren Judith Butlers begreb om *a constitutive outside* til at få greb om det, det ikke er muligt at blive subjektiveret som. Butler beskriver, hvordan subjektet konstitueres gennem abjektet *ikke-mig*, hvilket i Bissenbakker Frederiksens term oversættes til *det udelukkede* (Bissenbakker Frederiksen 2008:28). Bissenbakker Frederiksen er interesseret i at fange det/dem, der ekskluderes fra diskursen, og som ikke genkendes og inkluderes, hvad enten det er betydningskonstruktioner, der ikke er mulige, eller subjektpositioner, der ikke er mulige (Bissenbakker Frederiksen 2008:28). I Bissenbakker Frederiksens analyse af folkeskolens danskfaglige curriculum er eksempler på dette *udelukkede* eksempelvis 'modne og autoritetstro drenge', som bliver en ikke-eksisterende mulighed, fordi diskursen dikterer, at det mulige kun er 'modne og autoritetstro piger' (Bissenbakker Frederiksen 2008:28). Vi vil på samme måde også lede efter hvilke subjektpositioner, der både er mulige og umulige for den 'normale elev' at indtræde i.

Curriculumsociologen Thomas S. Popkewitz arbejder også med begrebet *abjection*, inspireret af blandt andet Butler, i forhold til, hvordan man kan forstå pædagogisk praksis som et felt, hvor der sker en dobbelt proces, hvor der foregår både in- og eksklusion på samme tid.

"The politics involved in the shaping and fashioning of conduct, however, are not only about what 'we' should be but also about processes of casting out and excluding what does not fit into the normalized spaces." (Popkewitz 2008:4).

Popkewitz stiller dermed skarpt på det, han kalder *"normalized spaces"* eller *"spaces of inclusion"*,

¹¹ Se uddybende om subjektivering i afsnit 2.2.6 *Subjektivering og effekter*.

og fokuserer på, hvordan disse rum både inkluderer og ekskluderer på samme tid. Popkewitz bruger altså termen *abjection* som en måde at forstå, hvordan der i det pædagogiske praksisfelt foregår både in- og eksklusionsprocesser på samme tid i komplekse relationer (Popkewitz 2008:4ff). Ved hjælp af Popkewitz kan vi stille skarpt på, hvordan arbejdet med inklusion af elever i normalområdet er en dobbeltproces. Samtidig med inklusionsbestrebelse finder eksklusionsprocesser sted ved at de elever, der ikke kan inkluderes og normaliseres, udskilles.

2.2 Styring – teori og analysegreb

Her vil vi præsentere teoretiske greb til at få øje på og forstå magt og styring inspireret af en governmentality-analytik. Da vi arbejder med en styringsanalytik sammen med teori om køn og normalitet, går vi ikke i dybden med governmentality-begrebets historiske betydning. Vi holder os til en præsentation af governmentality som en optik på, hvordan man kan forstå styring i moderne, vestlige samfund. Vi vil gennemgå de centrale begreber, der er den grundlæggende terminologi, som vi vil bruge i analysen. Vi holder den teoretiske gennemgang tæt koblet til vores empiri, da det er en god måde at vise relevansen af et fokus på styring i folkeskolens arbejde med inklusion.

2.2.1 Moderne styring i vestlige samfund

Foucault har med lanceringen af begrebet *gouvernementalité* (governmentality¹²) introduceret en ny optik på, hvordan man kan forstå magt og styring i moderne, vestlige samfund (Foucault 1991a:103). Hans begreb er videreudviklet af blandt andre sociologerne Nikolas Rose og Mitchell Dean. Governmentality dækker ifølge Dean over to betydninger, når man kigger i governmentality-litteraturen. Begrebet kan bruges som en beskrivelse af fremkomsten af en karakteristisk form for tænkning og udøvelse af avanceret liberal styring i vestlige demokratier. Denne betydning kan kaldes en "*historisk specifik version*" af governmentality-begrebet (Dean 2006:51). Begrebet har også en mere generel betydning og bruges som betegnelse for forskellige styringsmentaliteter, der "*indikerer relationen mellem styring og viden*" (Dean 2006:55). Governmentality kan med andre ord både ses som en analytisk tilgang til at forstå måder, hvorpå styring kan tænkes og gøres, og som en betegnelse for en historisk specifik opkomst af styringspraksisser, der kan kaldes liberalisme. Government, eller moderne styring (herefter kaldet styring), er en styringsform, der søger at styre ved at forme og stimulere frie individers handlinger. Den vestlige velfærdsstat styrer dermed ikke gennem suveræn magtudøvelse, men magten findes derimod både i statsapparatet og "*ude i samfundet*" (Villadsen 2006:14).

¹² Vi har valgt, i tråd med de danske oversættere af Dean, Iben Treebak og Kaspar Villadsen, ikke at oversætte *governmentality* til dansk, men beholder det engelske da det er mere præcist. Samtidig vælger vi, også ligesom oversætterne af Dean, at bruge begrebet styring som oversættelse af *government* (Dean 2006:27).

Vi er inspirerede af governmentality som analytik til at kigge på styring af folkeskolen og pædagogiske praksisser i den danske velfærdsstat. Vi bruger dermed, som sociologen Kaspar Villadsen opfordrer til, governmentality-analytikken som en metodologisk og teoretisk tilgang til vores materiale frem for at søge at reproducere Foucaults pointer om fremkomsten af den avancerede moderne liberale stat (Villadsen 2002: 86).

2.2.2 Styringens hvordan og styringens hvad

I en governmentality-analytik sættes der fokus på, *hvordan* styringen fungerer gennem praksisser, styringsteknologier og vidensregimer, og dermed er fokus ikke på, *hvem* der styrer (Dean 2006:61, Miller&Rose 2008:6). I denne optik ser man, som Foucault udtrykker det, nærmere på magtrelationer frem for at stirre sig blind på, hvad man tror, der udgør selve magten.

"To approach the theme of power by an analysis of 'how' is therefore to introduce several critical shifts in relation to the supposition of a fundamental power. It is to give oneself the object of analysis power relations and not power itself(...)" (Foucault 1983:219).

Foucault understreger her, at det er hvordan-spørgsmål, der skal åbne op for analyser af, hvordan magt fungerer i relationer. Analysen af magtrelationer er helt central for at forstå moderne styring. Villadsen understreger, at governmentality-analyser retter sig mod at *"analysere den magtudøvelse, der er på spil i nutidens velfærdsstater."* (Villadsen 2006:10) Magt skal her i en poststrukturalistisk optik forstås som konstrueret, sammenføjet, omstridt og som noget, der bliver transformeret (Dean 2006:66).

Bisenbakker Frederiksen er i sin ph.D.-afhandling inspireret af en governmentality-analytik i sin analyse af danskfagets curriculum. Hun lægger vægt på, at det ikke er fyldestgørende kun at arbejde med *hvordan*-spørgsmål i en analyse af styringspraksisser. Det er også nødvendigt at inkludere *hvad*-spørgsmål til at forstå, *hvad* subjekter kommer til syne som gennem styringspraksisser. Dette *hvad* kan være kønnede subjektpositioner, som det er vigtigt at se nærmere på konstruktionen af (Bisenbakker Frederiksen 2008:38). På samme måde arbejder vi ligeledes både med *hvordan*-spørgsmål til at forstå, *hvordan* styringspraksisser omkring inklusion i folkeskolen opererer, og vi arbejder med *hvad*-spørgsmål til at forstå den 'normale' – og den 'specielle' – elevs kønnede fremtræden.

2.2.3 Styring af selvstyring og kontraktliggørelse

Foucault beskriver, hvordan den moderne styring udøver sin magt gennem en *styring af selvstyring* (conduct of conduct) (Gordon 1991:2, Foucault 1983:220f). Det vil sige, at styringen søger at påvirke, forme og lede individer til at styre sig selv på bestemte måder. På den måde skaber styring subjektiviteter, som den kan operere igennem (Dean 2006:129). Vi bruger denne terminologi til at

forstå sammenhænge i vores materiale, som eksempelvis hvordan decentrale udviklingsstrategier for inklusion, som lærere og skoleledere udvikler lokalt, bruges som kommunale styringsredskaber på skoleområdet.

Udfærdigelsen af kontrakter mellem borger og myndighed, skole og hjem, kan ses som en styringsteknologi til at opnå styring af selvstyring. Forsker i forvaltning og offentlig ledelse Niels Åkerstrøm Andersen arbejder nært beslægtet med en governmentality-analytik i en dansk kontekst med et begreb om borgerens kontraktliggørelse. En kontrakt kan i skoleregi for eksempel være en aftale mellem skole og hjem omkring, hvilke forpligtigelser forældrene har for at hjælpe barnet med sin skolegang. Det kan også være en aftale mellem lærer og elev om, hvilke forhold eleven skal arbejde på at forbedre. Åkerstrøm Andersen beskriver kontraktliggørelsens magtaspekt ved at konstatere, at *"Forskellen mellem magt og ikke magt, mellem styrer og styret kopieres og indføres i sig selv på en sådan måde, at det, der skal styres, er dens styredes selvstyring. Magtens form bliver magten over klientens magt over sig selv."* (Åkerstrøm Andersen 2006:73). Det vil sige, at kontrakter i form af eksempelvis samarbejdsaftaler mellem skole og hjem kan ses som en måde, hvorpå skolen forsøger at styre forældrene til at styre sig selv. Dette sker ved at opstille mål for eksempelvis elevens udvikling, som forældrene (frivilligt) underskriver at ville forpligtige sig på. Åkerstrøm Andersen bruger termen *dobbeltformynderi* til at beskrive denne bevægelse, hvor klienten (her forældrene) umyndiggøres ved at være de magtunderlegne, der skal underskrive en kontrakt, men på samme tid myndiggøres ved at det kun er dem selv, der kan realisere kontraktens målsætninger (Åkerstrøm Andersen 2006:18,74).

2.2.4 Viden og magt

Viden, sandhed og magt hænger sammen i governmentality-analytikken og denne kobling er central i forhold til moderne styring. Bissenbakker Frederiksen beskriver denne poststrukturalistiske optik på forholdet mellem viden og magt meget præcist:

"Viden og magt tænkes her som to i hinanden indvævede tråde, som dels gør viden til den kanal, som magt virker igennem, og dels gør magt til det grundlag, som viden indhentes og formes på baggrund af." (Bissenbakker Frederiksen 2008:20).

Det vil sige, at magt opererer gennem viden, og at viden på samme tid produceres på baggrund af magt. Noget viden får status som sand viden i det, der kan kaldes samfundets *sandhedsregime*. Ethvert samfund besidder et såkaldt sandhedsregime, som består af diskurser, mekanismer, teknikker og procedurer, som adskiller sandt og falsk (Foucault 1980a:131; Heede 1997:44). Foucault fremskriver denne sammenhæng mellem magt og sandhed således: *"We are subjected to the production of truth through power and we cannot exercise power except through the production*

of truth.” (Foucault 1980b:93) I en foucauldiansk optik skal viden- og sandhedsproduktion altså forstås som findende sted i relation til magt. Viden og magt som to i hinanden indvævede tråde kommer til syne flere steder i vores materiale, og vi ser derfor efter, hvilken viden om inklusion, der produceres og efter, hvordan denne viden bruges i de kommunale og skolenære indsatser. Vi ser på, hvilke inklusionsindsatser denne viden legitimerer, og hvordan dette influerer på måden, der kan styres.

2.2.5 Økonomi

Økonomien er et vigtigt aspekt af den liberale styring (Dean 2006:188). I det avancerede liberale demokrati forstås økonomien som *”et bestemt virkelighedsplan, konstitueret af nogle særligt økonomiske processer, snarere end som et domæne for den suveræne herskers aktive ageren.”* (Dean 2006:188). Det vil sige, at økonomien i den liberale styring får status som et fænomen med iboende principper, der kan overvåges, beskrives og dokumenteres, men ikke ændres på. Styring af økonomi får dermed form som udarbejdelsen af regulativer, der må tage højde for de naturlige og nødvendige processer i økonomien, som er *udenfor* den politiske styrings domæne (Dean 2006:190f). Økonomien placeres dermed i en governmentality-optik som et fænomen, der er frembragt gennem en specifik måde at tænke og handle på i en specifik historisk og intellektuel kontekst (Miller&Rose 2008:11). Den konstituerende rolle, som økonomiske beregninger får, beskriver ikke alene det 'økonomiske liv' men gør netop samtidig det 'økonomiske liv' muligt og dermed også muligt at styre (ibid.). Governmentality-analysen giver dermed mulighed for at overskride den skarpe opdeling mellem det personlige, økonomiske og sociale liv og i stedet forstå disse domæner som forbundne og overlappende (Miller&Rose 2008:19). Samtidig giver governmentality-blikket mulighed for at åbne op for en forståelse af økonomi som et fænomen, der muliggør specielle former for intervention og regulering (Miller&Rose 2008:30).

Folkeskolen er en stor og central post på de kommunale budgetter, og derfor er det centralt at forstå de kommunale inklusionsindsatser i en økonomisk ramme. I vores materiale fra Assens Kommune ses tydelige sammenhænge mellem inklusionsindsatser og økonomisk styring, og økonomi skal derfor ses som en central brik til at forstå, hvordan den 'normale elev' produceres.

2.2.6 Subjektivisering og effekter

Moderne styring drejer sig om at forøge chancerne for at bestemte individer opstår, pointerer Villadsen (Villadsen 2006:15). I den forbindelse er det netop interessant for os at se på, hvordan styring af inklusionspraksisser er med til at skabe specifikke elevsubjekter, nemlig den 'normale (og inkluderede) elev'.

Den feministiske politolog Carol Bacchi arbejder med det, hun kalder en *effekt* af den specifikke

problemkonstruktion,¹³ der findes i et policydokument (Bacchi 2009:15). Bacchi beskriver effekter som inddelt i tre forbundne kategorier, nemlig *diskursive effekter*, *levede effekter* og *subjektiveringseffekter* (Bacchi 2009:15). Diskursive effekter handler om, hvad det er muligt at tænke og sige (eksempelvis: inklusion er godt, eksklusion er dårligt), og levede effekter handler om de reelle påvirkninger, der er på et helt materielt plan. Materialitet skal forstås både som relateret til økonomiske aspekter, kropslige og følelsesmæssige aspekter af levet liv. Subjektiveringseffekter handler om hvilke subjektpositioner, der er mulige inden for den givne diskurs (eksempelvis den 'gode inkluderbare elev' eller den 'inklusionskrævende elev') (ibid.). Vi kigger efter de diskurser og subjektpositioner, der træder frem i dokumenter og interviews omkring inklusion i Assens Kommune. Vi ser dels på, hvordan subjektpositioner for den 'normale' og den 'specielle elev' konstitueres, og vi ser ligeledes på, hvordan disse elev-subjektpositioner fremtræder som kønnede.

2.2.7 Problematiseringer

I arbejdet med vores dokumenter, har vi ønsket at dykke ned under de målsætninger og beskrivelser, som dokumenterne selv peger på som vigtige. Til dette analysearbejde er vi inspirerede af Foucaults analytiske greb, hvor fokus er på analysen af problematiseringer.

Foucaults problematiseringsterm, som han beskriver den i *Seksualitetens historie 2*, søger at ”analysere de **problematiseringer** gennem hvilke det værende fremtræder som noget, der kan og bør tænkes, og de **praksisser**, hvoraf de opstår, og ikke analysere hverken adfærden eller ideerne; hverken samfundene eller deres 'ideologier'.” (Foucault 2004:23, original markering). Det vil sige, at genstandsfeltet for analysen er *hvorfor har man bekymret sig?* Dermed er det ikke en undersøgelse af selve den adfærd eller de idéer, der findes i problematiseringerne, men derimod er det en undersøgelse af det, der giver ophav til, at der overhovedet er opstået en problematisering af et givet område. I *Seksualitetens historie - Viljen til viden* viser Foucault hvordan et stort fokus på at børn ikke må onanere netop kan ses som et udtryk for en enorm interesse i børns seksualitet (Foucault 1980a:120, Foucault 2006:110). Han fokuserer i sin analyse ikke på indholdet i påbud mod børns onani, men ser derimod ”*krig mod onanien*” som udtryk for, at seksualitet netop har spillet en central rolle, fordi man har bekymret sig om den (Foucault 2006:110). Det interessante i problematiseringsoptikken er så at spørge: *hvorfor har man bekymret sig om seksualiteten?* Det, der problematiseres, giver i Foucaults optik anledning til en undersøgelse af, hvorfor man netop har bekymret sig om dette. Det vil sige, at det ikke er forskeren, der problematiserer et undersøgelsesobjekt, men at man derimod undersøger en given problematiserings opkomst og former.

¹³ Se afsnit 2.2.7 *Problematiseringer* for en uddybning af denne terminologi.

Foucaults problematiseringsterm er blevet anvendt og genfortolket af flere forskere. Bacchi er en af dem, der er inspireret af Foucaults problematiseringsterm, men hun genfortolker begrebet på sin egen måde. Bacchi læner sig op ad Nikolas Rose og Peter Millers videreudvikling af Foucaults tanker og understreger, hvordan styring grundlæggende skal forstås som en *problematiserende aktivitet* (Bacchi 2009:31). Bacchi analyserer derfor politiske dokumenter med spørgsmålet: ”*What's the problem represented to be?*” (Bacchi 2009). Hun interesserer sig for, hvordan specifikke problemer repræsenteres i policydokumenter. Det vil sige, at der i et tiltag omkring eksempelvis inklusion i folkeskolen ligger specifikke forståelser af, hvad der er problemet implicit i de løsningsmodeller, der beskrives i tiltaget (Bacchi 2009:4). Eksempelvis kan manglende opdragelse ses som et problem. Problemet skal dermed ikke forstås som det, der direkte kan aflæses som problematisk i dokumentets ordlyd, men derimod som det, der mellem linjerne kan fremanalyses som den underliggende problemkonstruktion. Med dette greb deler Bacchi dermed Foucaults tilgang til ikke at fokusere på de på overfladen fremtrædende ideer om problemer. Dog adskiller hendes greb sig fra Foucaults arkæologiske interesse for problematiseringernes opkomst ved at hun fokuserer på den underliggende problemkonstruktion inden for logikken af enkeltstående dokumenter. I og med at styring skal forstås som en problematiserende aktivitet, kan det at undersøge problemkonstruktioner altså sige noget helt centralt om de måder, der styres på, herunder også i forhold til inklusion i folkeskolen.

2.2.8 Uddannelse som et praksisregime

Hvordan man skal forstå folkeskolen som en institution? Foucault undersøger ikke afgrænset institutioner, men derimod undersøger han det, han kalder *praksisregimer*, som er relativt systematiserede måder at organisere eksempelvis afstraffelse eller uddannelse på (Dean 2006:58). Et praksisregime er aldrig lig med en institution, men praksisregimet *uddannelse* omfatter praksisser, der opererer gennem forskellige institutioner, herunder folkeskolen, som har at gøre med uddannelse (Dean 2006:59). Praksisregimet afgrænser sig dog ikke kun til uddannelsesinstitutioner, da der lige så vel kan foregå uddannelsesrelevante praksisser inden for andre institutioner og systemer, eksempelvis inden for familien (Dean 2006:59). Vi placerer i vores analyse folkeskolen som en del af et praksisregime omkring uddannelse, og forstår dermed ikke folkeskolen som en institution, der er afgrænset fra resten af uddannelsessystemet, men netop som et sted hvor institutionelle praksisser opererer og også trækker på praksisser fra andre systemer.

Foucault opererer med to aspekter af et praksisregime. Det ene aspekt handler om at kigge efter, hvad der er muligt at gøre, hvad man kan kalde handlemuligheder, det andet aspekt omhandler, hvad der er muligt at vide.

*"To analyze 'regimes of practices' means to analyze programmes of conduct which have both prescriptive effects regarding **what is to be done** (effects of 'jurisdiction'), and codifying effects regarding **what is to be known** (effects of 'veridiction')." (Foucault 1991b:75, egen markering)*

I vores analyse ser vi på begge aspekter, nemlig ved både at kigge på hvilke muligheder for intervention og handling, der kan spores i forbindelse med inklusion (*what is to be done?*) og ved at kigge på produktionen af viden omkring selve begrebet inklusion og de elever, der skal inkluderes (*what is to be known?*). Dean understreger denne relation mellem viden og praksisregimer ved at beskrive hvordan et praksisregime *"giver ophav til, trækker på og omformes af diverse former for viden og ekspertise"* (Dean 2006:59). Vidensformer, og her i særlig grad pædagogiske vidensformer, definerer folkeskolens objekter, som her er skoleeleven. Pædagogiske vidensformer i folkeskolen opstiller mål og resultater for praksisserne, udstikker behandlingsmåder og definerer det professionelle og institutionelle domæne (ibid). Det vil sige, at for at forstå de praksisser der finder sted i folkeskolen, skal man inddrage den rolle, som pædagogiske vidensformer spiller.

Hvordan skal man så forstå indsatsen omkring inklusion i forhold til denne optik på praksisser i folkeskolen? Dean opererer med et begreb, han kalder *programmer*, og det defineres som *"Relativt systematiske former for refleksion, som bestræber sig på at reformere disse praksisser"* (Dean 2006:60). Programmer problematiserer aspekter af praksisregimet og trækker på bestemte vidensformer (ibid.). Inklusion kan forstås som et sådant program der problematiserer nogle aspekter af uddannelse, som eksempelvis folkeskolens eksklusionspraksisser. Det er derfor interessant at se nærmere på, hvordan inklusion forstået som program problematiserer praksisser i folkeskolen, hvilke pædagogiske vidensformer der trækkes på, og hvordan disse vidensformer definerer den 'normale skoleelev'.

2.3 Videnskabsteoretiske overvejelser **– feministiske kritikker af governmentality**

Når man arbejder med en governmentality-optik, opererer man også med en helt specifik forståelse af magt og sammenhængen mellem magt og frihed. Magt og frihed hænger ifølge Foucault sammen: *"Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are free."* (Foucault 1983:221). Foucault udtrykker her det helt centrale i den magtudøvelse, der finder sted i moderne styring, nemlig at det handler om at forme og påvirke frie individer til at styre sig selv på ønskværdige måder. Det vil sige, at frihed og magt i denne optik indgår i et gensidigt betingelsesforhold (Heede 1997:43). Det er vigtigt at stille spørgsmål ved, hvilke konsekvenser denne magtforståelse har for at forstå aktørskab og muligheder for modstand og forandring.

Feministiske forskere har både anvendt og kritiseret Foucault og governmentality-analytikken. En af dem, der har anvendt governmentality i en feministisk optik er politologen Barbara Cruikshank.

Hun har udført et spændende studie af, hvordan bestræbelser på empowerment i USA kan ses som styringsteknologier i forhold til medborgerskab. Hun beskriver, hvordan indsatser i form af empowerment af fattige kan betragtes som en del af statens styring af sine borgere (Cruikshank 1999). På den måde forener hun governmentality-analytikken med en feministisk optik på empowerment. Såvel som der er feministiske forskere, der arbejder governmentality-inspireret, så er der også feministisk kritik af Foucaults teori. Kritikken går blandt andet på det manglende fokus på køn i Foucaults arbejder og på, at den foucauldianske magtforståelse umuliggør aktørskab og social forandring. Det vil vi udfolde her.

2.3.1 Magten er alle steder og ingen steder – feministiske kritikker

En væsentlig feministisk kritik af Foucaults arbejde er, at hvis magten findes overalt, så er det svært at pege ud, hvor man skal sætte ind for at ændre ulige magtforhold. Psykologiprofessorerne Catriona MacLeod og Kevin Durrheim skriver om denne kritik af Foucault:

"Because of his emphasis on the microphysics of power, power in Foucauldian terms is everywhere, say critics, and thus ultimately nowhere. Short of abolishing modern society altogether, social improvement is impossible, as successful resistance means simply changing one discursive identity for another, thus creating new oppressions." (MacLeod&Durrheim 2002:54f)

Kritikken går altså på, at man med Foucaults magtforståelse ikke kan forandre eksisterende magtforhold, fordi det eneste, man kan forandre i denne optik, er diskursive identiteter. MacLeod og Durrheim arbejder alligevel selv med governmentality-optikker, og de mener, at feminister i governmentality-begrebet har et værktøj, der er brugbart til at analysere kompleksiteten i undertrykkende magtrelationer (MacLeod&Durrheim 2002:57). Brugbarheden ligger i, at governmentality-begrebet kan forene analyser af magtforhold på mikro- og makroplan.

"Feminist-informed governmental analyses may provide the intellectual grounds for holding diversity within commonality (i.e. making the links between micro-level practices and strategies of resistance and macro-level concentrations of power; e.g. Patriarchy)." (MacLeod&Durrheim 2002:55f).

MacLeod og Durrheim understreger hermed, at den komplekse analyse af undertrykkende magtrelationer åbner op for at forstå, hvordan en forskellighed af modstandsstrategier mod undertrykkelse på samme tid kan ses som en sammenhængende kamp. Modstandsstrategier på mikroniveau er, på trods af deres forskellige udtryk, på samme tid relateret til magtrelationer på makroniveau, som eksempelvis patriarkalske samfundsstrukturer.

Sociolog Kim McKee diskuterer ligeledes, hvad governmentality-optikken kan bidrage med til kritiske studier af socialpolitikker (McKee 2009). Hun fremhæver på samme måde som MacLeod og Durrheim, at faren ved det foucauldianske blik på magt er, at social ulighed forsvinder væk fra fokus, fordi magten er over det hele (McKee 2009:476). Hun fremhæver desuden, hvordan dette

magtblik også risikerer at udviske, hvordan magt relaterer sig til specifikke sociale uligheder skabt gennem diskurser omkring køn, klasse og race/etnicitet (ibid). McKee arbejder sig ud af dette problem ved at supplere sin governmentality-optik med hvad hun kalder *realist governmentality*, der tager afsæt i empiriske realiteter, og dermed kan man undersøge ”*particular mentalities of rule in their local context.*” (KcKee 2009:468). Ved at lave governmentality-studier, der er grundigt forankret i en lokal specifik kontekst, kan man dermed også vise alt det rod, som den empiriske verden byder på. Heri ligger der et kritisk potentiale for at undersøge magten som et komplekst og multifacetteret fænomen, understreger McKee (KcKee 2009:482).

I vores analyse inddrager vi både dokumenter samt interviews med lærere, pædagoger, skoleledere og kommunekonsulenter. Ved at inddrage interviews forsøger vi at få øje på det, McKee betegner som den empiriske verdens rod. Interviewmaterialet viser netop, at man kan forstå arbejde med og styring af inklusionsindsatser på mange forskellige måder, og dermed inddrager vi flere vinkler end det, man alene kan fremanalysere i dokumenterne fra Assens Kommune. Governmentality-optikken giver os mulighed for at forstå de komplekse magt- og styringsforhold, der fremtræder mellem lærere/pædagoger, skoler og kommune.

2.3.2 Aktørskab og forandringspotentialer – læsestrategier

En ting er at diskutere på et videnskabsteoretisk plan hvilke muligheder, der ligger i at forstå magt og modstand i en foucauldiansk optik. Noget andet er, at mulighederne for at se aktørskab også ligger i den analytiske læsestrategi, man vælger, når man helt konkret sidder og kigger på sit indsamlede materiale. Man kan nemlig læse sit materiale på mange forskellige måder med Foucault i hånden.

Socialpsykologen Dorthe Staunæs, der forsker i skoleliv inspireret af blandt andet governmentality, opererer med to forskellige læsestrategier. Hun laver en analytisk pendulering mellem det, hun kalder en *håbefuldvitalistisk-læsning* af modstand og ballade og det, hun kalder en *skeptisk-mistænksom-læsning* (Staunæs 2007:254). Hun oversætter Foucaults begreb om frihedspraksisser som et muligt sted hvor ”*minoriseringer og majoriseringer skifter retning*” (Staunæs 2007:268). Det vil sige, at Staunæs faktisk ser et potentiale for, at man kan bryde med magt og styring og lave en form for modstand, nemlig det hun kalder *ballade*. Balladen kan man se i den håbefulde-vitalistiske-læsning, og denne ballade giver aktørskab til de elever og lærere, som Staunæs observerer, fordi de gennem balladebegrebet har mulighed for at slå sprækker i styringsteknologierne. Den skeptiske-mistænksomme læsning, som Staunæs beskriver med Eve Kosofsky Sedgwick's term *paranoia*, ser ikke revner og sprækker i styringsteknologierne, men fokuserer derimod på magt og styrings negative effekter såsom eksempelvis traumatisering og

selvpåførte undertrykkelsesmekanismer (Staunæs 2007:259). Grunden til, at Staunæs insisterer på også at læse håbefuldt, er afledt af, at hendes materiale er levet skoleliv med rigtige elever og lærere. Materiale, der er frembragt ved observation af levet liv, fordrer direkte til etiske refleksioner over hvilket handlingspotentiale, der gives til de implicerede subjekter. Denne etiske refleksion er ikke på samme måde present, når man analyserer subjektkonstruktioner i dokumenter, som er en mere klassisk sociologisk måde at lave en governmentality-analyse på. Da vi i vores materiale både har interviews og dokumenter, har vi under arbejdet med analysen reflekteret over, om vi læser håbefuldt eller mistænksomt, eller måske begge dele.

2.3.3 Kritiske potentialer

En governmentality-analyse kan stille spørgsmålstegn ved styring men kommer ikke med generelle principper, der kan reformere diverse former for *conduct of conduct*, pointerer Dean (Dean 2006:80). I linje hermed beskriver Foucault selv, hvordan han ikke ser det som analysens formål at frigøre sandhed fra magten, men derimod at løsrive *"the power of truth"* fra de sociale, økonomiske og kulturelle former for hegemoni, som den opererer inden for (Foucault 1980a:133). Det vil sige, at det i denne optik ikke handler om troen på, at man kan frisætte viden og sandhed og leve i et magttomt rum, men man kan derimod påvise, hvordan magt og sandhed hænger sammen og opererer. Og ved at gøre dette kan man så at sige afnaturalisere sandhedens kraft og magtfulde position og dermed destabilisere det, der umiddelbart fremstår som sandt i specifikke sociale, økonomiske eller kulturelle sfærer. Denne tilgang læner vi os ligeledes op ad i arbejdet med dette projekt. Vi ønsker ikke at tage stilling til, hvorvidt inklusion i folkeskolen er godt eller dårligt, men vi ønsker kritisk at granske, hvordan arbejde med inklusion italesættes som det eneste rigtige og sande at gøre. Vi spørger ligeledes kritisk ind til, hvordan arbejde med og styring af inklusion producerer specifikke elevsubjekter, nemlig den 'normale elev'. Popkewitz og Brennan reflekterer over, på hvilke måder en Foucault-optik på uddannelse har et kritisk potentiale.

"Critical refers to a broad band of disciplined questioning the ways in which power works through the discursive practices and performances of schooling. The various modes of of critical inquiry endeavor to understand, for example, how the marginalization of people is constructed and the various forms in which power operates." (Popkewitz&Brennan 1998:4, original markering).

De mener altså, at det handler om at stille kritiske spørgsmål til, hvordan magt opererer gennem skolepraksisser og dermed skaber eksempelvis marginalisering. Vi arbejder på samme måde ved at stille kritiske spørgsmål til praksisser omkring inklusion. Vores projekts kritiske potentiale ligger i de analytiske spørgsmål, vi stiller, og ikke i form af en konkret kritik af arbejde med og styring af inklusion.

3. Materiale og metoder

I dette afsnit beskriver vi vores metoder i forhold til indsamling, udvælgelse og bearbejdning af vores materiale. Vi giver et overblik over dokumenter og interviews og giver en beskrivelse af Assens Kommune og de to skoler vi har besøgt.

3.1 Udvalgelse af en case

At undersøge det nære i dybden, i det konkrete og lokale, er ifølge samfundsforskeren Bent Flyvbjerg case-studiets force (Flyvbjerg 2004:240ff). Et case-studie kan vise en mangesidet, kompleks og divers empirisk fortælling for at kunne forstå nogle større problematiseringer i dybden. Ved at fokusere på netop den kompleksitet, et nærgående case-studie kan give, er det vigtigt ikke at *”lukke studiet sammen”* ved at konkludere og opsummere, men at lade *”praksis stå”* i sin mangfoldighed (Flyvbjerg 2004:230). I en Foucauldiansk optik arbejder vi, inspireret af Flyvbjerg, med case-metoden (Flyvbjerg 2001:77ff) og har derfor valgt at undersøge en kommunes arbejde med og styring af inklusion for at kunne gå i dybden med dette arbejdets kompleksitet. Vi har foretaget en informationsorienteret udvælgelsesproces for at sikre, vi fik mulighed for at undersøge en kommune, der aktivt arbejdede med inklusionstiltag og havde en væsentlig mængde materiale til rådighed. Vi var desuden interesserede i en kommune, hvis inklusionsarbejde afveg fra de øvrige kommuners ved at fokusere på køn. Vi har et dermed et case-studie der giver os en mulighed for at undersøge de kønnede effekter af produktionen af den 'normale elev' i styringen af og arbejdet med inklusion i kommunen (Flyvbjerg 2001:79).

Vi udvalgte kommunen efter følgende parametre: I første omgang valgte vi at se nærmere på de 12 kommuner som er blevet analyseret af et samarbejde mellem UVM, FM, & KL i rapporten *”Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring”* (UVM, FM & KL 2010). En rapport der undersøger organisering og styring af inklusion, specialundervisning og økonomi i de danske kommuner. Vi startede der, fordi det er noget af det nyeste statistik og dokumentation af specialområdet, der er tilgængeligt i Danmark. Det betød, at vi ikke skulle bruge vores tid på at kortlægge den side af det, men i stedet kunne bruge det producerede materiale til dels at forstå den udvalgte kommune, men også at forstå, hvor kommunen ligger henne i forhold til de øvrige kommuners arbejde med specialområdet og inklusion. Af de 12 kommuner fravalgte vi bykommunen København, fordi mulighederne for at komme i kontakt med relevante medarbejdere er stærkt begrænset i store kommuner og udbuddet af studerende, der vil undersøge skoler, er stort i universitetsbyer. Vi undersøgte herefter alle de 11 kommuners inklusionsarbejde i forhold til folkeskolen via tilgængeligt materiale på internettet. Her så vi efter, hvilke kommuner der eksplicit arbejdede med inklusion, og om de havde igangsat større inklusionsprojekter. Her faldt vi over

Assens Kommune, idet Assens var den eneste af de undersøgte kommuner, der havde tilgængeligt materiale, der satte et eksplicit fokus på køn i deres inklusionstiltag, et projekt de kaldte *De kære drenge* (AK10 2009).

For at komme endnu dybere ind i vores case har vi udvalgt to skoler i kommunen, hvis dokumenter vi har analyseret samt interviewet lærere og ledere på disse skoler. Vi har desuden interviewet to pædagogiske konsulenter, der arbejder med inklusionsindsatser i Assens Kommunes Børn- og undervisningsafdeling¹⁴.

3.2 Velkommen til Assens Kommune

Assens Kommune ligger på Fyn og er en landkommune med ca 40.000 indbyggere (nøgletal.dk). Kommunen er en af de mange nye kommuner, der blev til i kølvandet på strukturreformen. Strukturreformen var en omfattende reform af de kommunale og amtslige strukturer, der blev gennemført med virkning d.1.1.2007: De 13 amter blev nedlagt, fem regioner etableret, og antallet af kommuner reduceredes fra 271 til 98 (denstoredanske.dk). Assens Kommune er en af de nye kommuner og opstod efter en sammenlægning af seks mindre kommuner¹⁵. I forbindelse med amternes nedlæggelse blev de fleste af deres opgaver lagt ind under kommunerne, mens en mindre del af deres opgaver blev lagt under de nye regioner. Nogle af disse nye opgaver fra amterne, som kommunerne overtog, er de vidtgående specialtilbud¹⁶.

Som de fleste andre landkommuner slås Assens Kommune med, at unge flytter fra kommunen, når de skal have en uddannelse, og flytter ikke tilbage igen (AK13 2010:1, se desuden AK8 2008). Socioøkonomisk ligger Assens Kommune i gennemsnittet i forhold til indtægter og udgifter (Danmarks Statistik 2011:192). Kommunen har et meget lavt antal af ”statsborgere fra ikke-vestlige lande”¹⁷. Kommunen har et stort antal segregerede elever (elever i undervisningstilbud fysisk adskilt fra folkeskolen) i forhold til landsgennemsnittet, men har samtidig også et markant fald i antallet af nyvisiterede elever til ditto i skoleåret 08/09, men har ikke haft tilsvarende markante fald i udgifter til området (AK20 2010:2).

¹⁴ Assens Kommunes forvaltning har en samlet afdeling for arbejde med børn – både i dagtilbud og skole samt familieindsatser- kaldet *Børn og undervisning*. Under denne forvaltning er der to afdelinger *Skole og dagtilbud* og *Børn og familie*. Denne struktur er forholdsvis ny, tidligere lå dagtilbuds- og skoleområdet i to forskellige forvaltningsområder.

¹⁵ Assens Kommune var navnet på en af de 6 kommuner der blev slået sammen, og nu navnet på storkommunen. De øvrige kommuner var: Glamsbjerg, Haarby, Tommerup, Vissenbjerg og Aarup kommuner.

¹⁶ Langt de fleste af de specialiserede opgaver på socialområdet, som amterne varetog, blev overtaget af kommunerne. Dog varetager regionerne stadig nogle landsdækkende tilbud, dvs. de mest specialiserede indenfor området (regioner.dk). Med vidtgående specialtilbud menes undervisning i specialklasser og på specialskoler, samt enkeltintegreret undervisning i mere end 12 undervisningstimer om ugen (EVA 2009).

¹⁷ I Assens Kommune var der i 2010 116 statsborgere fra ikke-vestlige lande ud af 10.000 – gennemsnittet på landsplan er 331 statsborgere fra ikke-vestlige lande ud af 10.000 (noegletal.dk)

3.3 Om dokumenterne

3.3.1 Udvælgelse af dokumenter

Vi har udvalgt vores dokumenter med udgangspunkt i det dokument, der i første omgang fangede vores opmærksomhed på Assens Kommune, en evaluering af inklusionsprojektet *De kære drenge*. Ud fra denne evaluering startede en sneboldeffekt eller, hvad Foucault kalder "*a procedure of causal multiplication*" (Foucault citeret i Villadsen 2002:90), og fandt derigennem frem til dokumenter, der både omhandlede nationalt og kommunalt arbejde med og styring af inklusion. Det indsamlede materiale er både policydokumenter, budgetaftaler og evalueringer. Vores fokus i analysen ligger på det kommunale niveau, men vi har inddraget dokumenter fra nationalt niveau¹⁸, hvor det har været relevant for forståelsen af den kommunale kontekst.

En del af det indsamlede dokumentmateriale omhandler ikke direkte inklusionsindsatser. Disse har vi medtaget, hvor vi fandt det relevant for analysen. Villadsen pointerer, at det er risikabelt at sammenfatte processer alene ved hjælp af bestemte begreber, fordi begreber kan spille forskellige roller i forhold til hvilken diskursiv kontekst de befinder sig i (Villadsen 2002:88). I vores opgave, hvor vi har taget udgangspunkt i begrebet inklusion, er det i nogle kontekster relevant at inddrage dokumenter omhandlende *rummelighed*, *specialundervisning*, *trivsel*, *støtteundervisning*, *mangfoldighed*, *forskellighed* og *AKT-tilbud*¹⁹ for at forstå, hvordan inklusion styres, og hvilke effekter denne styring har.

En del af dokumenterne var tilgængeligt på Assens Kommunes hjemmeside, desuden har vi fået tilsendt og kopieret materiale, vi efterspurgt, eller blev tipset om af vores kontakter i Assens Kommune. Desuden har vi indsamlet materiale fra de to skoler, vi har været ude på, både via deres hjemmeside, via besøg på skolerne og via efterfølgende mailkontakt. Det er både beskrivelser af indsatser og målsætninger, udviklingsstrategier, informationsmateriale til forældre samt informationsmateriale til andre lærere på skolen (skolematerialet er anonymiseret). (Se desuden bilag 1: *Tidslinje og overblik over dokumenter*.)

¹⁸ Med nationalt niveau mener vi dokumenter fra landsdækkende interesseorganisationer, evalueringsinstitutioner, videnscentre, regeringen og ministerierne.

¹⁹ AKT står Adfærd, Kontakt og Trivsel. AKT er en betegnelse der bruges i skolen om AKT-vejledere og AKT-indsatser, der arbejder med børn, der har problematikker relateret til adfærd, social kontakt eller trivsel (EVA 2010).

3.3.2 Dokument top-5

Vi har udvalgt 39 policydokumenter, rapporter, budgetter og evalueringer fra skolemæssigt, kommunalt og nationalt plan fra 2005 og frem. Se alle dokumenternes kronologiske placering i bilag 1: *Tidslinje og overblik over dokumenter*.

Vi har i vores analyse arbejdet med fem dokumentgrupper, vi især har brugt i analysen, en dokument top-5:

Assens Kommunes samlede kvalitetsrapporter: Kvalitetsrapporterne beskrives af UVM som ”*et værktøj til brug for kommunernes arbejde med evaluering og udvikling af kvaliteten i folkeskolen*” (ktst.dk). Med en ændring af folkeskoleloven i 2006 blev udarbejdelse og offentliggørelse af kvalitetsrapporterne indført som et krav til kommunerne fra 2007 (EVA 2008:15). I Assens Kommune producerer hver skole en kvalitetsrapport for deres skole. Skole- og dagtilbudsafdelingen²⁰ i Assens Kommune samler derefter alle skolernes kvalitetsrapporter til en samlet rapport i opsummeret form. I de samlede kvalitetsrapporter er der desuden en række bilag, der er en samling af skolernes egne kvalitetsrapporter, herunder de enkelte ledere, skolebestyrelser og medarbejderudvalgs synspunkter omkring skolernes største udfordringer samt synspunkter, de gerne vil have byrådet til at kigge nærmere på. Der er i Assens Kommune blevet produceret samlede kvalitetsrapporter fra 06/07, 07/08, 08/09, 09/10 (AK3 06/07, AK6 07/08, AK12 08/09, AK22 09/10), og herefter produceres de hvert andet år (AK22 09/10:24). Disse dokumenter kan dermed både belyse udviklingen i, hvordan der arbejdes med inklusion fra kommunalt hold, og hvordan inklusionsarbejde og bekymringer fra skolenært hold italesættes.

2007-policydokumenterne: Under og efter kommunesammenlægningen i 2007 producerede man i Assens Kommune en række policydokumenter, herunder analyser og projektplaner på skole- og specialområdet:

- *Virksomhedsplan for specialområdet i Assens 2007-2010* (AK1 2007)
- *Et godt børneliv – et fælles ansvar. En sammenhængende børnepolitik: generelle og særlige behov* (AK2 2007)
- *Skole i Assens Kommune 2012* (AK4 2007).

Det overordnede mål med disse dokumenter var dels at lave overblik over special- og folkeskoleområdet og dels at søge at lave nogle fælles rammer, mål og retninger for disse områder.

²⁰ Assens Kommunes forvaltning har en samlet afdeling for arbejde med børn – både i dagtilbud og skole samt familieindsatser – kaldet *Børn og undervisning*. Under denne forvaltning er der to afdelinger *Skole og dagtilbud* og *Børn og familie*. Skole og dagtilbud er den forvaltning hvorunder skole- og dagtilbudsprojekter tilhører.

Disse dokumenter er derfor interessante, fordi de kan belyse eksplicite forsøg på at udvikle fælles rammer og retninger – og dermed også vise noget om, hvordan ord og begreber bruges, udvikles og gives lokal betydning gennem brugen af disse i kombination med de kommunalpolitiske rammer.

De kære drenge: Inklusionsprojektet, der i begyndelsen fangede vores opmærksomhed. Projektet blev igangsat i skoleåret 2008-2009 på fem skoler i Assens Kommune som følge af en bevilliget ansøgning fra Satspuljen²¹ til et inklusionsprojekt. Projektets fokus på drenge blev fastlagt på et møde mellem de fem projektansøger-skoler og en kommunekonsulent (AK10 2009:5,8, Interview, kommunekonsulenter). Det centrale dokument her er en evaluering af projektet fra 2009 kaldet *De kære drenge* (AK10 2009).

I Assens Kommune lykkes alle børn: Fælleskommunalt og tværfagligt forandringsprojekt igangsat i 2010 grundet omstruktureringer på skole- og daginstitutionsområdet. Forandringsprojektets grundtanke var at søge at sikre et fælles omdrejningspunkt for de nye institutionelle strukturer på skole- og daginstitutionsområdet. Omdrejningspunktet er helt konkret at institutionerne skal udvikle decentrale udviklingsstrategier omkring deres inklusionsindsatser. Fokus på inklusion havde yderligere det formål at sænke henvisningskoefficienten til specialtilbud og fastholde flere elever i normalområdet (AK14 2010, AK15 2010, Interview, kommunekonsulenter). Materialet omkring dette forandringsprojekt er dels en projektplan, men også en række kommissorier, budgetaftaler og informationsmateriale til seminarier for skoler og lærere som en del af projektet (AK11 2009, AK14 2010, AK15 2010, AK16 2010, AK17 2010, AK18 2010, AK19 2010, AK21 2010, AK23 2011, AK24 2011, AK25 2011).

Projekt Inklusion: Det nyeste inklusionsprojekt i Assens Kommune, igangsat i 2011, der skal sikre, at inklusion indtænkes på kommunaldirektørniveau, i administrationen og i den økonomiske- og politiske styring af Assens Kommune (AK26 2011, AK27 2011). Materialet om dette projekt er dels en powerpoint, der er et oplæg om projektet til et fælles ledermøde i kommunen, samt projektbeskrivelse.

²¹ Satspuljen: En pulje under Socialministeriet hvis midler kommer fra en årlig regulering af overførselsindkomster. Det årlige puljebeløb bruges til foranstaltninger på social-, sundheds- og arbejdsmarkedsområdet med henblik på at forbedre vilkårene for modtagere af overførselsindkomster og svage grupper (sm.dk).

3.3.3 At arbejde med dokumenter

En interaktionistisk²² tilgang til dokumentanalyse ser ikke dokumenter som havende en iboende betydning (som kilde eller neutralt vindue ind til andres handlinger). Dokumenternes betydning skabes derimod i dets anvendelse i praksis. Derfor er det afgørende at forstå dokumenterne i de institutionelle rammer, de indgår i, og den specifikke kontekst, hvori dokumenterne lever (Mik-Meyer 2005:194f). Inspireret af en interaktionistisk tilgang til analyse af dokumentmateriale ser vi ikke på dokumentets iboende betydning. Snarere interesserer vi os både for dokumenternes indbyrdes relationer og for hvordan lærere, pædagoger og konsulenter forholder sig til dokumenterne. Vi spejler så at sige dokumenterne og interviewene i hinanden.

3.4 Interview med kommunale medarbejdere

Efter læsning af de samlede kvalitetsrapporter fra Assens Kommune, referater fra B&U-udvalget, referater fra byrådets møder samt efterfølgende research på Assens Kommunes hjemmeside (AK3 06/07, AK6 07/08, AK12 08/09, AK22 09/10, assens.dk), fandt vi følgende personer relevante ift. vores projekt: To pædagogisk administrative konsulenter, hvor den ene (konsulent 1) er konsulent på skoleområdet og bl.a. har været konsulent på *De kære drenge*, og den anden (konsulent 2) er konsulent på daginstitutionsområdet. P.t. samarbejder de om projektet *I Assens Kommune lykkes alle børn*. I specialet referer vi til dem som *kommunekonsulent 1* og *kommunekonsulent 2*. Chefen for *Skole og dagtilbud* spiller også en central rolle i arbejdet med inklusion i Assens Kommune, men havde ikke tid til at mødes med os.

Vi har anonymiseret konsulenterne for at sikre, at de kunne udtale sig uden fare for at skulle stå til ansvar for deres ytringer i vores interview i jobmæssig sammenhæng. Vores interview med konsulenterne kan ikke siges at være etnografisk i sit udtryk (O'Reilly 2009:128): vi havde 1½ time med to travle konsulenter og en masse spørgsmål af afklarende karakter i forhold til de indsamlede dokumenter, kombineret med en nysgerrighed overfor, hvad de fra kommunalt hold, tænkte om inklusion og *De kære drenge*. Snarere kan man sige, at vi dels søgte eksperterens viden omkring arbejde med og styring af inklusion i kommunalt regi, afdækning af beslutningsprocesser og dels søgte kommunale refleksioner omkring det at arbejde med og styre inklusion. Vi udformede en interviewguide baseret på områder, vi gerne ville have dækket i interviewet, men overlod også plads til at forfølge interessante temaer, der dukkede op gennem interviewet, med andre ord et semistruktureret interview (O'Reilly 2009:126). Se bilag 2: *Interviewguide, kommunekonsulenter*. Interviewtranskriptioner er ikke vedlagt som bilag, men udleveres ved anmodning.

²² Interaktionisme kan beskrives som de metodologiske konsekvenser af konstruktivismen og et modsvar på den fænomenologiske metodologiske tilgang til at arbejde med indsamlet materiale (Mik-Meyer&Järvinen 2005:7f)

3.5 Skolerne

3.5.1 Udvælgelse

Vi undersøgte folkeskolerne i Assens kommune via Assens Kommunes hjemmeside (assens.dk). Vi var interesserede i at besøge en skole, der havde specialklasser, og en, der ikke havde, for at få forskellige perspektiver på inklusionsarbejde. Vi kontaktede en række folkeskoler (otte stk), der alle havde indskoling, mellemtrin og overbygning. Af de otte, vi kontaktede, var to skoler interesserede i at få os ud. Vi har kaldt de to skoler for Gul og Grøn Skole. grøn skole

I vores kontakt lagde vi op til, at skolen selv skulle sammensætte en personalegruppe, der var involveret i arbejdet med inklusion. Det endte i begge tilfælde med, at det var en gruppe lærere og pædagoger, der arbejdede med inklusion, specialundervisning, støttetimer eller i en AKT-funktion. Vi har derfor kun perspektiverne på inklusion fra *"de indviede"*, som en lærer selv beskrev deres gruppe. Vi ville have fået andre blikke, måske også flere kritiske røster på inklusionsindsatser, hvis vi havde interviewet medarbejdere, der ikke var direkte involveret. Men qua vores fokus på at undersøge detaljerne af selve arbejdet med og styring af inklusion har vi netop ønsket at tale med de medarbejdere, der var direkte involveret i arbejdet med inklusion.

Vi ville derudover gerne have interviews med skolelederne. Det lykkedes på Gul Skole, mens Grøn Skole lavede en gruppe, hvor den pædagogiske afdelingsleder var en del af gruppen. Ud fra et princip om at et interview skal laves i så frit og ligeværdigt et rum som muligt (O'Reilly 2009:128), så har vi med vilje ikke ønsket at ledelse og medarbejdere skulle være samlet – da der evt. kunne være stridigheder og dermed begrænsninger ift., hvad deltagerne havde lyst til og mulighed for at tale om. Vi forsøgte at tage højde for dette i interviewet på Grøn Skole, ved eksempelvis at spørge ind til den pædagogiske leders brug af *vi* og ved at italesætte lederens særlige position i nogle af vores spørgsmål. Se bilag 3: *Interviewguide, leder Gul Skole*.

3.5.2 Om skolerne

De to besøgte skoler ligger i mindre byer, og skolerne beskrives af kommunekonsulent 1 som nogle, der ikke er *"demografisk udfordrede"*, og *"i princippet kan vi jo se, at de har jo ikke så meget at inkludere. Altså hvis vi rykkede dem herved på [X] Skolen med alle de her tosprogede børn og belastede familier, så ville de føle, at de har meget at inkludere. Det er skægt, ikke også, den der kultur og selvforståelsen, det fejler jo ikke noget, slet ikke, deres inklusionsarbejde. Men altså perspektiverne er bare meget forskellige."* (Interview, kommunekonsulenter). Begge skolerne oplyser desuden på deres hjemmesider, at de ikke har tosprogede børn. Vi har altså været ude på nogle hvide middelklasseskoler i provinsen. Dette har nogle afgørende betydninger for, hvilke effekter vi kan finde af arbejdet med og styringen af inklusion på de undersøgte skoler. Eksempelvis

har det den tydelige konsekvens, at etnicitet ikke har en plads i vores analyse, ganske enkelt fordi der var larmende fravær og tavshed fordi der ikke fandtes børn med andre etniske baggrunde end dansk i de undersøgte skoler. De markører, der kom i spil i analysen, var tilgængæld elever med særlige behov²³, køn og i mindre grad klasse. Disse kategorier var, dem, der i vores materiale har fungeret forskelssættende.

Begge skoler er med i projektet *De kære drenge*. Begge skoler deltager i projektet med en indsats kaldet *familieklasse*, Grøn Skole deltager desuden med en indsats kaldet *udeskole*.

Grøn Skole

Et interview med to lærere, en AKT-vejleder og pædagog og en pædagogisk afdelingsleder.

Har ingen specialklasse men tilbyder støttetimer.

Inklusionstilbud: familieklasse, udeskole, ressourcecenter (bestående af læse- og matematikvejledere, talent-vejleder, AKT-vejleder og it-vejleder).

Gul Skole

Et interview med skolelederen. Et interview med to lærere, en lærer i specialklassen og en pædagog.

Har specialklasser og tilbyder specialundervisning.

Inklusionstilbud: Samlet i et ressourcecenter ligger funktionerne: familieklasse, støttecenter, læsevejledning og AKT-vejledning.

3.6 Interviews

3.6.1 Gruppeinterview

Vi valgte at arbejde med gruppeinterview, eller hvad sociolog Karen O'Reilly kalder for ”*planned discussions*” (O'Reilly 2009:80). Det har flere fordele ud over den praktiske tidsmæssige fordel. Gennem denne type af diskussioner kan der genereres materiale om normer, konflikter og interaktioner, og det kan dermed pege lytteren hen på, hvordan der tales om inklusion, hvilke ord der bruges, og hvordan den fælles fortælling fremstår (O'Reilly 2009:80). Interviewerne har selvfølgelig en tydelig rolle i denne form. Vi valgte emnet, og vi var grunden til, at de sad på skolen efter deres arbejdsdag. Samtidig var det en form, hvor gruppen kendte hinanden i forvejen og var vant til at samtale, og derfor kom der en spændende diskussion i gang med os om inklusionens mange former²⁴.

²³ Betegnelsen *elever med særlige behov* bliver brugt i den danske folkeskolelov og vi bruger også denne betegnelse.

²⁴ Begge grupper havde haft møde med hinanden om emner relateret til deres arbejde med inklusion, og det var tydeligt, at deltagerne var vant til at tale sammen.

Ulemperne ved denne type af interviewform er f.eks., at man ikke fik mulighed for at høre de enkelte læreres refleksioner over deres position ift. resten af gruppen, og at grupperne derved fremstod forholdsvis homogene. Det har ikke den store betydning for vores data, da vores interesse ikke ligger i at forstå den enkelte skoles gruppedynamikker. Som O'Reilly påpeger, kan det til tider være svært at styre disse diskussioner. Derfor valgte vi en form, hvor den ene af os tog teten som hovedinterviewer, mens den anden supplerede og sikrede, at vi kom rundt om de temaer, vi havde besluttet (O'Reilly 2009:80).

3.6.2 Interviewtemaer

Vi valgte den semistrukturerede interviewform med åbne spørgsmål udformet ud fra temaer, vi var interesserede i, tilpasset de enkelte skolers kontekst ud fra tilgængelig viden om skolerne via deres hjemmesider. At arbejde med temaer og ikke direkte spørgsmål gav os mulighed for *"sensitivt og fleksibelt at forfølge de spor, der træder frem i interviewet"* (Staunæs&Søndergård 2005:56). Vores tre valgte temaer var:

- Skolernes konkrete inklusionsprojekter centreret omkring spørgsmålet, *hvordan arbejder I med inklusion/rummelighed her på skolen?*.
- En undersøgelse af, hvad inklusions- og rummelighedsbegrebet betyder på skolen og i deres arbejde.
- En interesse i den rummelige folkeskole som begreb, og hvilke tanker personalegruppen gjorde sig omkring den udvikling, der sker i folkeskolen ift dette.

Se bilag 4: *Interviewguide, medarbejdere Gul Skole* og bilag 5: *Interviewguide, medarbejdere Grøn Skole*. Når der tales i gruppeinterviewene er det tydeligt, at ordene ikke kun siges, fordi de plejer at blive sagt, men også fordi vi, som interviewere, bringer nogle ord i spil og ikke andre. Vi sætter rammen op for at tale om skolens projekter som projekter, der handler om inklusion. Som en af lærerne på Gul Skole siger: *"ordet inklusion har vi ikke beskæftiget os så meget med. Vi har beskæftiget os med ordet trivsel, og det er jo faktisk noget helt andet, kan man sige"* (Interview, medarbejdere Gul Skole). Det vil sige, at hvis vi eksempelvis havde sat en ramme op for at tale om skolens trivselsprojekter, ville vi højst sandsynligt også have kunnet tale om de samme projekter med andre ord. Vi har ikke sat normalitet og den 'normale elev' på dagsordnen som et overordnet tema i vores interviews. Vi har ønsket, at interviewpersonerne selv kom på banen med deres egne ord omkring eleverne og grænserne mellem 'speciel' og 'normal'. Under interviewet har vi spurgt uddybende og opklarende ind til konsulenternes, ledernes, lærernes og pædagogernes italesættelser af elever i normal- og specialtilbud. Vi har med andre ord været særligt interesserede i, hvordan den 'normale elev' udkrystaliserede sig i forbindelse med talen om inklusion.

3.7 Vores arbejdsproces

Vi har sammen været redaktører på og forfattere til en bog om køn i pædagogik (Kirk, Scott, Siemen & Wind 2010), og vi har skrevet mindre universitetsopgaver sammen. At samarbejde har derfor ikke været nyt for os, og vi har gennem hele processen haft et tæt og udbytterigt samarbejde med hinanden. Skrivemæssigt har det givet sig udslag i, at vi har skrevet på de samme tekster begge to, flyttet afsnit rundt og skrevet videre på hinandens halvfærdige tekster. Det vil derfor også sige, at vi ikke kan lave en tydelig opdeling i, hvem der har skrevet hvilke afsnit. Nogle af teksterne er skrevet med den ene som førsteskriver, hvor den anden har bearbejdet en mere færdig tekst. Katrine har været førsteskriver på: afsnit 2.3 *Videnskabsteoretiske overvejelser – feministiske kritikker af governmentality* og afsnit 5 *Analyse: Produktion af den 'normale elev'* mens Ane har været førsteskriver på afsnit 3 *Materiale og metoder* samt afsnit 4 *Analyse: Inklusion – en god løsning*. Dette afspejler vores forskellige dybdefokus i vores indsamlede materiale. Katrine læste skoledokumenter og skoleinterviews i dybden. Ane læste de kommunale dokumenter og konsulentinterviews i dybden. Men vi har selvfølgelig begge sat os grundigt ind i hinandens fokusområder. Vi har hele vejen igennem haft et utal af diskussioner om temaer, tilgange, vinkler og analytiske skæringer. Et eksempel på dette tætte samarbejde er afsnit 6 *Analyse: Decentralisering, incitamentstyring og videndeling*, der er et produkt af lange fælles diskussioner, der er nedskrevet i fællesskab. De andre afsnit, herunder 2 *Teori og analytiske optikker* (undtagen 2.3), er på samme måde skrevet i fællesskab og kan ikke tilskrives en førsteskriver.

Vores interviews delte vi op, så vi begge to var førsteinterviewer på to interviews, mens den anden var back-up, teknisk assistent og stillede de spørgsmål, førsteintervieweren ikke fik stillet. Katrine var førsteinterviewer på interview med medarbejderne på Gul Skole samt interviewet med kommunekonsulenterne. Ane var førsteinterviewer på interview med lederen på Gul Skole samt medarbejderne på Grøn Skole. Se desuden bilag 6: *Logbog over arbejdsproces*.

3.8 Specialets opbygning

Analysen er opdelt i tre dele. De tre analysedele har hver deres empiriske udgangspunkt. Det empiriske materiale spiller selvfølgelig sammen i alle analysedelene, men analysens empiriske hovedvægt placeres forskelligt. De tre dele i analysen er desuden svar på vores tre forskellige forskningsspørgsmål.

4. Analyse: Inklusion – en god løsning besvarer forskningsspørgsmål 1: *Hvordan legitimeres arbejdet med inklusionsindsatser?* Analysedelen tager udgangspunkt i dokumenter fra Assens Kommune.

5. Analyse: Produktion af den 'normale elev' besvarer forskningsspørgsmål 2: *Hvad produceres den 'normale elev' som i arbejdet med og styring af inklusionsindsatser?* Analysedelen tager udgangspunkt i interviews og dokumenter fra to skoler i Assens Kommune.

6. Analyse: Decentralisering, incitamentstyring og videndeling besvarer forskningsspørgsmål 3: *Hvordan søges inklusionsindsatser styret?* Analysedelen tager udgangspunkt i interviews med kommunekonsulenterne fra Assens Kommune.

4. Analyse: Inklusion – en god løsning

Dette afsnit afdækker, hvordan inklusion som begreb og metode står stærkt i den kommunale styring af special- og normalområdet i folkeskolen. Det undersøger vi med udgangspunkt i Assens Kommunes policydokumenter, evalueringer, budgetter og rapporter på skole- og dagtilbudsområdet. Vi viser, hvordan inklusion forklares og legitimeres med en lokal rettighedsdiskurs, der trækker tråde fra UNESCOs Salamanca Erklæring fra 1994 (UNESCO 1997). Inklusion bruges desuden som et styringsredskab til at nå målet om besparelser på specialområdet – eller som målet for besparelser. Det er en tendens, som vi ser er vokset tiltagende tydeligt frem i en kronologisk læsning af vores materiale fra Assens Kommune. Endelig ser vi at disse to tendenser, inklusion som rettighed og inklusion som økonomisk styringsredskab, danner et stærkt parløb der placerer inklusion som et centralt begreb i styring af grænsesætningerne mellem special- og normalområdet i folkeskolen. Et parløb der legitimerer, at netop inklusion bliver en god løsning på kommunale udfordringer – både pædagogisk og økonomisk.

4.1 Retten til det lokale

I vores undersøgte dokumenter fra Assens Kommune kan vi se en diskurs træde frem, hvor inklusion italesættes, beskrives og forklares som godt-i-sig-selv. Det er godt, fordi inklusion sikrer, at børnene får kvalificeret skolegang i deres nærområde, i deres lokale skoledistrikt. Denne diskurs omkring nærhed-som-godt trækker på den rettighedsforståelse, der ses i den internationale Salamanca Erklæring i forhold til undervisning til børn med særlige uddannelsesmæssige behov. I Salamanca Erklæringen fremstilles *den inkluderende skole*, ifølge Dyson, som den uovertrufne bedste løsning på, hvordan man kan lave inklusion og dermed sikre alle børns rettigheder. (Dyson 1999:43). I dette afsnit undersøger, vi hvordan Salamanca Erklæringen spejler sig i den lokale rettighedsdiskurs i Assens Kommune.

4.1.1 Salamanca Erklæringens aftryk på Assens Kommune

Den inkluderende skole bliver med UNESCO's Salamanca Erklæring fra 1994 placeret centralt på

det pædagogiske landkort som det, der kan sikre rettighederne for børn med særlige behov. Det overordnede princip for erklæringens handlingsprogram formuleres således: ”skolerne bør være i stand til at modtage alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation” (UNESCO 1997:4), og ”Der er i stigende grad konsensus om, at børn og unge med særlige uddannelsesmæssige behov skal indgå i de uddannelsesprogrammer, som er lavet for børn i almindelighed.”(UNESCO1997:4) Dette har ført til ideen om den inkluderende skole, der ikke bare skal give alle børn bedre uddannelse, men også er ”et vigtigt skridt i kampen for at ændre diskriminerende holdninger, for at skabe rigtige fællesskaber og for at udvikle det inklusive samfund.” (UNESCO 1997:4). Gennem erklæringen løftes der et ideal frem om at udvikle skoler, der kan rumme alle børn i lokalområdet (UNESCO 1997:5,6,7,8,11). Idealet for det inklusive samfund²⁵ implementeres gennem modarbejdelse af diskrimination og opbygningen af ”rigtige fællesskaber”. Fællesskab er et gennemgående begreb i de undersøgte dokumenter fra Assens Kommune, mens ”kampen for at ændre diskriminerende holdninger”, som det fremhæves i Salamanca Erklæringen, derimod er fraværende. I Assens Kommunes dokumenter på skoleområdet bruges i stedet formuleringer som eksempelvis ”respekt og forståelse for forskellighed” (AK2 2007:3). Noget der kan siges at ligge i tråd med antidiskrimination, men som hverken rummer den samme anerkendelse af, at diskriminerende samfundsstrukturer også har en betydning i skolerummet, eller at kampen imod diskriminering er en vigtig del af arbejdet med inklusion, som Salamanca Erklæringen beskriver det.

Skillelinjerne mellem at arbejde med respekt for forskellighed og at arbejde mod diskrimination er noget den normkritiske optik beskæftiger sig med. Et normkritisk blik på pædagogik arbejder med en skelnen mellem *tolerancepædagogik* og *normkritik* (Bromseth 2010:35ff). Tolerancepædagogik handler om at få viden om 'den Anden', om det som ikke er 'vi', hvilket kan foregå eksempelvis ved at undervise i et tema om kvindehistorie i en ellers traditionel mandedomineret historieundervisning eller undervisning i homoseksualitet en time i en ellers heteroseksuelt orienteret sexualundervisning (Bromseth 2010:35ff). En pædagogisk målsætning i Assens Kommunes dokumenter som, ”respekt og forståelse for forskellighed” (AK2 2007:3), kan siges at abonnere på en tolerancepædagogisk tilgang. At respektere forskellighed kan nemlig forstås som et udtryk for, at det handler om at tolerere det, der ikke er 'vi', som i dette tilfælde er det andetgjorte handicappede barn. Salamanca Erklæringens fokus på at skabe ”rigtige fællesskaber” og ”udvikle det inklusive samfund” kan derimod siges at have et normkritisk potentiale, idet det er fællesskabet og samfundet, der skal udvide sig og inkludere alle, og ikke de handicappede børn der skal respekteres og tolereres.

²⁵ I den danske oversættelse som UVM har lavet af Salamanca Erklæringen er det engelske *inclusive* oversat til inklusive og ikke inkluderende, men meningen er den samme.

4.1.2 Kønsdiskriminering og kønsneutralitet

I Salamanca Erklæringen understreges i afsnittet *Retningslinjer for aktioner på nationalt niveau* at der bør fokuseres særligt på pigers uddannelse. Det uddybes således:

”Piger med handicap er dobbelt handicappede. Der kræves en særlig indsats med hensyn til undervisning og uddannelse af piger med særlige uddannelsesmæssige behov. Udover at få adgang til skoler skal piger med handicap have adgang til information og vejledning og stifte bekendtskab med identifikationsmodeller, som kan hjælpe dem med at foretage realistiske valg og forberede dem til deres fremtidige roller som voksne kvinder.” (UNESCO 1997:10).

I Salamanca Erklæringen udpeges piger altså som en særlig gruppe, idet piger med handicap anses for at være *”dobbelt handicappede”*. Dette særlige fokus på piger begrundes altså i, at piger i sig selv er handicappede, fordi *”kvinder ofte er blevet dobbelt diskrimineret, idet de oven i deres handicap også har været udsat for kønsdiskriminering.”* (UNESCO 1997:6). Erklæringen anerkender altså, at der findes strukturel kønsdiskrimination, og at dette skal have et særligt fokus, hvis en inkluderende skole med plads til alle børn skal lykkes²⁶.

Dette særlige fokus på strukturel kønsdiskrimination og et blik for de handicappede piger har ikke fundet vej gennem hverken rapporter eller indsatser på nationalt eller kommunalt plan – i Danmark og Assens Kommune. Kønsaspektet har altså ikke vundet genklang i det fokus på rettigheder, man kan finde i de danske indsatser eller politikker på området. Tværtimod ses det tydeligt at steder, hvor køn italesættes, sker i dokumenter, hvor lærerne eller forældrebestyrelserne er afsender (AK3 06/07, AK4 2007, AK6 07/08, AK10 2009). De øvrige dokumenter fra Assens Kommunes skoleadministration og fra nationale instanser²⁷ er som udgangspunkt kønsneutrale. I de kommunale dokumenter, der italesætter køn som problematik i skolen, er der dog ikke fokus på at sikre rettighederne for piger med særlige behov. Tværtimod er der fokus på drenge med særlige behov og tiltag, der søger at inkludere denne gruppe. Det tydeligste eksempel på dette ser man i projektet *De kære drenge* (AK10 2009. Se afsnit 5 *Analyse: Produktion af den 'normale elev'* for nærmere analyse af *De kære drenge*).

²⁶ Men samtidig som der sættes fokus på kønsdiskrimination, er det bemærkelsesværdigt at piger skal lære at *”foretage realistiske valg”* og forberedes *”til deres fremtidige roller som kvinder”*. Det fremstår paradoksalt at sætte fokus på strukturel kønsdiskrimination samtidig med at der er fokus på at lære kvinderollen at kende.

²⁷ Her tænkes på policydokumenter og analyser fra KL, UVM og FM.

Den rettighedsdiskurs, der findes i Assens Kommunes italesættelser af inklusion, trækker med andre ord kun på dele af Salamanca Erklæringens rettighedsperspektiver og er ikke koblet til samme forståelse af strukturelle diskriminationsmønstre, som der ses i Salamanca Erklæringen, hvor retten til ikke at blive diskrimineret på grund af sit køn, kultur eller etnicitet²⁸ er tydeligt tilstede.

4.1.3 Nærhed er godt

Idealet om retten til at gå i skole, der hvor man bor²⁹, er tydeligt tilstede i vores undersøgte dokumenter, som underliggende legitimering af inklusionstiltag (f.eks. AK1 2007:6ff , AK7 2008:1, AK9 2008:6ff, AK14 2010:3). Eksempelvis skrives dette tydeligt frem i den samlede kvalitetsrapport fra Assens Kommune 07/08:

”Denne pulje [en inklusionspulje] kan styrke igangsættelse af nye lokale inklusionstiltag, som sikrer flere børn en god skolegang indenfor det skoledistrikt, hvor de og deres familier bor.”

(AK6 07/08:17, egen markering).

Formålet med inklusionspuljen³⁰ er direkte at sikre, at flere børn går i skole i deres lokalområde. Inklusionstiltagene knytter sig dermed direkte til et succeskriterium i form af færre henvisninger udenfor lokalområdet. Princippet om nærhed (nærhed til den lokale skole, nærhed til lokalmiljøet) er med andre ord det princip, der refereres til, når inklusionstiltag og fokus på inklusion i skolen skal begrundes. En nuance af nærhed er også tanken om fællesskab. Det understreger de pædagogiske konsulenter i Assens Kommune: *”inklusion, det er ligesom, der siger man, at alle har ret. At alle har ret til at være i det pædagogiske fællesskab.”* (Interview, kommunekonsulenter). Konsulenten fremhæver, altså at inklusion handler om en ret til at være med i fællesskabet.

Nærhedsprincippet – alle børns ret til at få kvalificeret undervisning i lokale skoletilbud, hvilket ses som værende bedst for børnene – er altså et vægtigt argument, der er på spil, når inklusionsindsatser skal legitimeres (se også Tetler 2008:41).

4.2 Økonomien

Økonomien som fænomen spiller en stor og voksende rolle i vores analyserede dokumenter fra Assens Kommune. En tendens vi kan se er vokset fra 2006 til 2011. Dette afsnit undersøger hvordan økonomien beskrives som noget særligt, hvis indre iboende logikker skal forstås og

²⁸ De skriver i Salamanca Erklæringen om kultur og etnicitet: *”Det overordnede princip, som præger dette Handlingsprogram, er, at skolerne bør være i stand til at modtage alle børn (...) Dette gælder både handicappede og særligt begavede børn, (...) børn i sproglige, etniske eller kulturelle minoriteter og børn i andre marginaliserings- eller udstødningstruede områder eller grupper”* (UNESCO 1997:4)

²⁹ De specialpædagogiske tilbud ligger oftest udenfor børnenes lokale skoledistrikter.

³⁰ I et mailsvar d. 28.06 uddyber kommunekonsulent 1 om inklusionspuljen: *”Inklusion samt støtte til børn, der modtager under 12 timers specialundervisning pr. uge, fordeles med et fast beløb pr. elev til inklusion og et klassetrinsgraderet beløb pr. elev til støttetimer. Gradueringen er beregnet ud fra den faktiske støttetimevisitation i 2010/2011.”*

handles efter. Økonomien er med til at definere rammerne indenfor hvilke, inklusionsindsatser kan operere, og ligger et pres på at få rykket grænsesætningen mellem normal- og specialområdet således at udgifterne til specialområdet reduceres.

4.2.1 Bekymrede skoler

Inklusion er ikke nødvendigvis altid svaret på alle elevers problemer. Dette pointerer en skole i Assens Kommune i de samlede kvalitetsrapporter for 06/07 og understreger, at det er vigtigt at etablere en ”sikring af oprettelse af undervisningstilbud for elever, hvor inklusion ikke er svaret.” (AK3 06/07:41). Denne pointering er et udtryk for en bekymring om, hvorvidt indsatser i forhold til rummelighed og inklusion i højere grad handler om kommunale besparelser på skoleområdet frem for pædagogiske målsætninger om elevens bedste³¹.

I 2007-policydokumenterne tegnes rammer og visioner op for, hvordan skolen i den nye Assens Kommune skal tage sig ud³². I disse dokumenter er det gennemgående, at begreberne inklusion og rummelighed ofte bruges samtidigt eller synonymt (AK1 2007:7, AK4 2007:3)³³. De steder hvor enten det ene eller det andet begreb bruges, er det ikke tydeligt, at det ene begreb adskiller sig fra det andet (se eksempelvis AK1 2007:7).

Der hvor inklusion og rummelighed ses mest brugt, er i de samlede kvalitetsrapporter. Ligesom den skole der ikke mener, at inklusion er svaret på alle elevers problemer, ser man i den samlede kvalitetsrapport fra 06/07, hvordan der er ved at vokse en bekymring frem lokalt på flere skoler. Skolerne bekymrer sig om, hvorvidt der er i gang med at ske en politisk kobling mellem besparelser på specialområdet og inklusionsindsatser i Assens Kommune. Dette ses især i de samlede bilag til kvalitetsrapporten 06/07, hvor skolernes tre største udfordringer og deres anbefalinger til kommunalbestyrelsen er samlet. Her er der blandt andet en skole, der anbefaler kommunalbestyrelsen ”At begrebet ”rummelighed” ikke *misbruges, som en skjult sparemulighed til skade for både den enkelte og helheden. Mål og midler skal følges ad og herunder hører også de fysiske rammer.*” (AK3 06/07:33, egen markering). En anden skole ”oplever, at det er *vanskeligt - ud fra en økonomisk betragtning – at arbejde med at inkludere flest mulige elever. Hvor det normalt er kutyme at sende visiterede elever til specialklasser/skoler, vælger [X skole] oftest at beholde eleverne i en normalklasse*” (AK3 06/07:56, egen markering). I disse udtalelser kan man se en italesættelse af bekymring for nedskæringer i rummelighedens/inklusionens navn og en

³¹ En del af de bekymringer der rejses her går også på tildelingsmodeller og incitamentstyring. Dette behandles nærmere i afsnittet 6.2 *Inklusionsfremmende tildelingsmodeller*.

³² *Virksomhedsplan for specialområdet i Assens 2007-2010* (AK1 2007), *Et godt børneliv – et fælles ansvar. En sammenhængende børnepolitik: generelle og særlige behov* (AK2 2007), *Skole i Assens Kommune 2012* (AK4 2007), samt den samlede kvalitetsrapport for Assens Kommune 06/07 (AK3 06/07). Se afsnit 3.3.2 *Dokument top-5* for nærmere beskrivelse.

³³ Inklusion nævnes slet ikke i AK2 2007.

bekymring over, at økonomien begrænser folkeskolens inklusionsarbejde. Ovennævnte skoler ønsker faktisk at arbejde inkluderende, men oplever, at det er svært at være inkluderende uden penge.

4.2.2 Fælleskommunal inklusionsstrategi

Det, der startede som skolernes lokale bekymringer om det mulige politiske ægteskab mellem økonomiske besparelser og inklusionstiltag, beskrives året efter i den samlede kvalitetsrapport 07/08 mere eksplicit. Økonomiske besparelser på specialområdet lanceres (AK6 07/08:6), hvilket resulterer i en markant stigning ift. bekymringsytringer fra skolerne selv i kvalitetsrapporten året efter (AK12 08/09:18).

I 07/08-rapporten har Skole og dagtilbud for første gang indført et punkt helt for sig selv der belyser *Inklusion og Rummelighed*, hvor de laver følgende konstatering på igangværende indsats:

*”Der er i indeværende skoleår tildelt skolerne **inklusionsmidler per elev**. Disse midler er medvirkende årsag til, at kommunen kan opfylde sine målsætninger i den sammenhængende børnepolitik omkring helhed og sammenhæng i børns liv. Børn, der ellers kan være svære at rumme i normalsystemet, får gennem inklusionsmidler en **mulighed for at forblive i det normale skolesystem med positiv læring og udvikling til følge**. Der er på tre skolars initiativ oprettet familieklasseforsøg. Familieklasser hjælper elever med adfærdsmæssige problemstillinger samt deres forældre til at kunne indgå i det normale skolesystem i det skoledistrikt og lokalområde, hvor de bor. Familieklasser er et tilbud, der i et langsigtet perspektiv kan blive en ressourcebesparende mulighed på kommunalt plan for elever med AKT vanskeligheder.”*

(AK6 07/08:17, egne markeringer).

Her laves en kobling på kommunalt niveau, der placerer de økonomiske tildelingsmodeller som afgørende for elevernes mulighed for positiv læring, en læring der sikres ved, at eleverne forbliver i det 'normale skolesystem'. Inklusion bliver med andre ord subtilt koblet til langsigtede, *”ressourcebesparende muligheder”*, hvilket i sidste ende resulterer i positiv læring i det 'normale skolesystem'. Forvaltningen fortsætter med følgende anbefalinger:

*”Skole og Undervisning anbefaler, at kommunen fortsat fastholder at styrke inklusionsindsatsen. Det anbefales, at begreberne rummelighed og **inklusion drøftes på det politiske niveau i Assens Kommune**, og at der herigennem skabes en fælles forståelsesramme for begreberne. Ligeledes anbefales det, at **rummeligheds og inklusions perspektiver indtænkes både i planlægning og udførelse af tiltag indenfor Børn og Kultur i Assens Kommune**. Det anbefales, at der oprettes en fælleskommunal udviklingspulje til inklusions – og rummelighedsprojekter. Denne pulje kan styrke igangsættelse af nye lokale inklusionstiltag, som sikrer flere børn en god skolegang indenfor det skoledistrikt, hvor de og deres familier bor.”³⁴*

(AK6 07/08: 17, egne markeringer).

³⁴ Se tidligere note om inklusionspuljen.

Forvaltningen anbefaler, at man indtænker inklusionsperspektiver i planlægning og udførelse af tiltag i Assens Kommune. Inklusion løftes med andre ord nu tydeligt frem på den kommunale politiske dagsorden, og i kvalitetsrapporten for 08/09 tages næste skridt, hvor Skole og dagtilbud anbefaler, at *"inklusionsindsatsen styrkes ved udviklingen af en tværgående og fælleskommunal inklusionsstrategi"*. (AK12 08/09:24). Det betyder dermed, at inklusion ikke alene skal indtænkes i planlægning af tiltag i Assens Kommune, men at der i 2009 skal laves en samlet, fælleskommunal inklusionsstrategi. Dette øgede kommunale fokus på inklusion sker altså samtidig med, at kommunen skal spare på specialområdet.

4.2.3 Nye toner – effektiviseringsgevinster og forandringsprojekt

Finanskrisen ramte Danmark i 2008 og regeringen svarede igen ved at proklamere nulvækst i den offentlige økonomi (FM 2010).³⁵ Dette regeringstiltag lagde kommunernes økonomi under pres, hvilket i Assens Kommune blandt andet kan ses i form af oplæg til besparelser på skoleområdet. I december 2009 kom *Strateginotat "Afvikling, udvikling og fornyelse i Assens Kommune" budget 2011-2014* (AK11 2009) der er et oplæg til strategi for vedtagelse af budgettet for Assens Kommune 2011-2014. Dette strateginotat slår fast, at *"Assens Kommune befinder sig nu i en meget vanskelig økonomisk situation."* Dette betyder, at de skal *"slå nye toner an"* og der skal skabes en *"endnu mere effektiv og samtidig udviklende og omstillingsparat kommune"* (AK11 2009:3). Assens Kommune skal derfor *"afvikle noget af det, vi kender i dag"*, fordi kommunen risikerer at blive sat under administration af regeringen (AK11 2009:3). Det er altså seriøse sparetoner, der lyder, da kommunen har risiko for at blive sat under administration³⁶.

Assens Kommune vil derfor i 2009 blandt andet søge at opnå flere *"effektiviseringsgevinster"* ved at fokusere på *"visitation til specialområderne"*³⁷ (AK11 2009:4). Det kan blandt andet betyde, at man vil reducere antallet af børn, der visiteres til specialtilbud, men det skrives ikke direkte frem her. Strateginotatet fokuserer i stedet på indsatser, der beskrives med ordene analyser, kortlægning, tildelingsmodeller og effektiviseringer – men *ikke* besparelser (AK11 2009:9). Ifølge kommunekonsulenterne dannede de tanker, der blev nedskrevet i Strateginotatet, grundlag for den nylige omstrukturering af Assens Kommunes skole- og dagtilbudsstruktur med f.eks.

³⁵ Regeringen skriver i Danmarks Konvergensprogram 2009: *"Der er blandt andet (beregningsteknisk) forudsat nul-vækst (realt) i det offentlige forbrug i årene 2011-2013"* (FM 2010:12). *"Til brug for den løbende overvågning af den økonomiske udvikling i EU's medlemslande sender medlemslandene udenfor eurosamarbejdet årlige konvergensprogrammer til Europa-Kommissionen."* (euo.dk).

³⁶ Indenrigs- og Sundhedsministeriet kan sætte en kommune under administration hvis kommunerne overtræder den såkaldte kassekreditregel i lånebekendtgørelsen. Mod at den pågældende kommune får dispensation fra kassekreditreglen i en periode overvåges udviklingen af disse kommuners økonomi tæt i den pågældende periode (sum.dk).

³⁷ Specialområderne i kommunen dækker over alt fra støtteforanstaltninger i dagpleje til støtte i ældreplejen, handicapørsel og tvangsfjernelser – men også specialundervisning i og udenfor folkeskolen.

landsbyordninger³⁸ og områdeledelse³⁹. Disse omstruktureringer og tankerne i strateginotatet gav desuden ophav til det fælleskommunale projekt *I Assens Kommune lykkes alle børn* (AK14 2010)⁴⁰. Kommunekonsulenterne beskriver projektet som et ”forandringsprojekt”, der bruges til at drive disse omstruktureringer med⁴¹. Inklusion er fokus i dette fælleskommunale projekt og bruges som det fælles omdrejningspunkt, der skal give de omstrukturerede institutioner et mål, de kan samarbejde om. Projektet er for alle Assens Kommunes institutioner, hvilket samtidig gør, at alle institutionerne skal sætte fokus på og arbejde med inklusion. I afsnit 6.1 *Et fælleskommunalt projekt – overordnede rammer* har vi lavet en analyse af dette projekt.

I efteråret 2010, hvor budgettet for 2011-2014 vedtages, er der fortsat pres på Assens Kommunes økonomi⁴². I budgetaftalen bliver besparelserne endnu tydeligere knyttet til inklusionsarbejde i folkeskolen på følgende vis. Kommunen skal, grundet nationalt besluttede aftaler (se især Regeringen 2010a), spare endnu mere. Kommunen skal skære ned på socialområdet og dermed også på specialtilbud i skoleområdet. I tidligere dokumenter har besparelserne gået på visiteringer generelt på det specialiserede socialområde, men nu fremstår det tydeligt, at der direkte skal spares på skoleområdet. Besparelserne skal ske ved at inkludere flere børn i ”*de almindelige tilbud*” (AK21 2010:2). For at sikre at denne besparelse finder sted, igangsættes ”*Organisering, styring og udvikling af specialundervisningen (specialpædagogisk indsats) i Assens Kommune*” (AK20 2010), der yderligere viser, hvordan der er sket en markant sammenkobling af inklusionstanker og økonomiske hensyn. Her skrives projektets formål eksplicit frem: Vi skal spare og derfor kigger vi på, hvordan vi får flere elever ind i normalområdet gennem inklusionstiltag (AK20 2010:4).

Miller&Rose ser i deres governmentality-analytik på sprogets rolle med et begreb, de kalder en *intellektuel styringsteknologi*. Altså det sprog, man bruger, er et værktøj, der kan styre hvilke måder det bliver meningsfuldt at forstå en given problemstilling på. Det åbner også op for specifikke måder at beskrive, beregne og handle på (Miller&Rose 2008:51). Ved at se på sprogets betydning i denne kontekst bliver det tydeligt, at økonomien fremskrives som et fænomen, der er udenfor styring. Økonomiens indre logik, 'her er krise, vi skal spare, intet andet er muligt', fremskrives som en urørlig grundpræmis. Ingen modstand mod selve præmissen eksisterer i vores indsamlede materiale. Denne sproglige fremskrivning åbner samtidig for en øget interesse i styring af en række

³⁸ En landsbyordning betyder konkret at de syv landsbyskoler/ordninger har fælles ledelse for sfo og børnehave (Assens Kommune 2011b)

³⁹ Områdeledelse betyder at flere institutioner fusioneres således at de har en leder, en administration og en forældrebestyrelse (Assens Kommune 2011a).

⁴⁰ Se desuden KL 2009 for det landsdækkende projekt *I folkeskolen lykkes alle børn*.

⁴¹ Omstruktureringer var for både daginstitutioner og skoler – projektet er dermed også et tværkommunalt projekt for både daginstitution og skole.

⁴² Assens Kommune henviser til regerings genopretningsplan (Regeringen 2010a) som grunden til at de skal skære yderligere på deres budgetramme. Genopretningsplanen kom i kølvandet på den internationale finanskrisen i årene 2007-2008.

nye felter, der søges at gøres styrbare – herunder det sociale område. Siden man ikke kan regulere antallet af eksempelvis handicappede børn, kan man regulere, hvilke tilbud der er gavnlige for dem. Det vil sige, at man ved at regulere, hvornår er tilbud fremstår som logisk, kan regulere de kommunale udgifter. Altså ved at regulere hvornår det er logisk at et barn hører til i hhv. special- eller normalområdet.

4.2.4 Afvikling bliver til udvikling

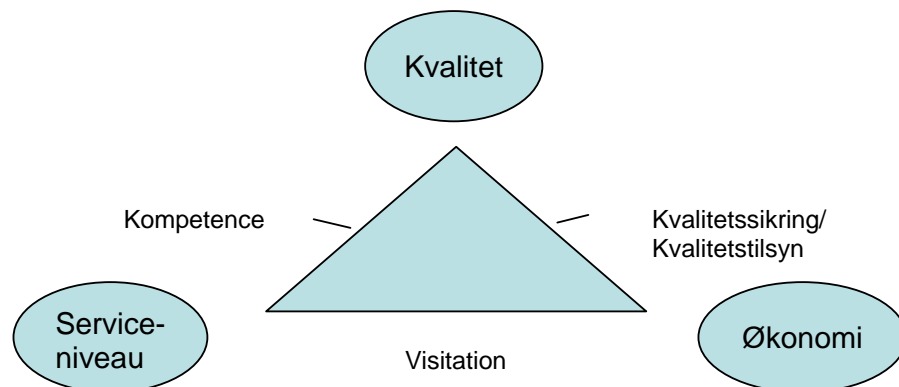
Besparelser kan præsenteres på mange måder – også med pædagogiske begreber og udviklingsstrategier. Hvilket sprog, der bruges, kan som nævnt ses som en intellektuelt styringsteknologi og påvirker de måder, hvorpå der kan tænkes og handles (Miller&Rose 2008:51). I Strateginotatet fra 2009 *Afvikling, udvikling og fornyelse* (AK11 2009), projektplanen fra 2010 *Organisering, styring og udvikling af specialundervisningen (specialpædagogisk indsats) i Assens Kommune* (AK20 2010) og Projektplanen *I Assens Kommune lykkes alle børn* (AK14 2010) spiller arbejde med inklusion en central rolle. I disse dokumenter er det interessant at bemærke, hvordan der i de overordnede visioner for indsatserne lægges vægt på pædagogiske buzz words som *”kompetenceudviklingsstrategi”* (AK20 2010:5), *”optimale udviklings- og læringsmiljøer”* (AK14 2010:3), *”fællesskaber, der udfordrer og støtter”* (AK20 2010:4) og *”faglig og social udvikling”* (AK20 2010:4). Det er altså ikke besparelserne, der skrives frem, men positive pædagogiske begreber der signalerer udvikling frem for afvikling.

Selvom pædagogiske buzz words nævnes, uddybes det ikke, hvordan inklusion skal forstås og arbejdes med. Det underliggende fokus på de besparelser, man kan opnå ved inklusionsarbejde, gør at det pædagogiske indhold i inklusionbegrebet flere steder er skåret helt væk. Eksempelvis i beskrivelsen af målsætningerne for Skole- og dagtilbud: *”Inklusion af børn og unge i almindelige tilbud”*, hvis målsætningen er helt klar: *”Flest mulige børn og unge inkluderes i de almindelige tilbud.”* (AK23 2011:10). Denne målsætning er tæt knyttet til besparelser, f.eks. i følgende formulering: *”Alle børn til specialpædagogiske tilbud for aldersgruppen 0 til 18/25 år visiteres til bedst mulige tilbud inden for budgettets rammer.”* (AK23 2011:14, egen markering). Formuleringen *”bedst mulige tilbud indenfor budgettets rammer”* markerer, hvordan arbejdet med inklusion og styring af økonomien spiller sammen og bruges til en regulering af special- og normalområdet.

4.2.5 Inklusionstrekanten

Inklusion bruges i 2011 ikke kun som begreb til styring af skolernes økonomi, men anvendes ligeledes som begreb til organisering og styring af forvaltningen. Assens Kommunes nyeste,

overordnede, organisatoriske rammeprojekt på direktørniveau fra 2011 hedder direkte *Projekt Inklusion* (AK26 2011, AK27 2011).⁴³ I en powerpoint-præsentation af *Projekt Inklusion* beskrives det, hvordan Assens Kommune arbejder med inklusion som et begreb til at styre forvaltningen, og i den forbindelse introduceres den såkaldte ”inklusionstrekant”:



(AK26 2011:slide 6).

Denne trekant bruges ikke på lokalt skole-niveau men arbejder på direktørniveau langt væk fra børn og pædagogiske visioner. Trekanten kan dermed ses som et tydeligt eksempel på, hvordan inklusion, symboliseret ved trekanten, er et belejligt og brugbart svar på, hvordan man økonomisk styrer specialområdet. Dette ligger godt i tråd med Finansministeriets guide til økonomisk styring af det specialiserede socialområde, hvor det understreges, hvordan dette område netop er styrbart:

*”Det er en central forudsætning for at sikre en politisk styring af det specialiserede socialområde, at kommunalbestyrelsen **betrakter området som styrbart** på linje med de øvrige kommunale serviceområder. Det er således vigtigt, at kommunalbestyrelsen påtager sig ansvaret for indsatsen og prioriteringen af området.”* (FM 2009:30, egen markering)

At se et område som styrbart er i sig selv en væsentlig intellektuel teknologi, der muliggør beregninger, beskrivelser, styringsinterventioner og programmer, der søger at styre grænsesætningerne mellem special- og normalområdet. Det, at placere inklusion i en styringstrekant på direktørniveau, kan ses som en måde at gøre specialområdet styrbart på gennem arbejde med inklusion. Trekanten viser dermed, hvordan inklusion ikke nødvendigvis handler om det pædagogiske projekt, men i høj grad også handler om styring af gråzonerne mellem 'speciel' og 'normal' i en kommunal virkelighed, hvor økonomien fremstilles som den grundpræmis, som politikere, kommunale medarbejdere, lærere og pædagoger skal arbejde ud fra. Endelig kan man se, hvordan inklusion, centralt placeret som trekanten, beskrives som værende svaret på både kvalitet i

⁴³ *Projekt Inklusion* er, ifølge kommunekonsulenterne, central opfølgning på projekt *I Assens Kommune lykkes alle børn* (AK14 2010), *Budgetaftale. Budget 2011-2014 i Assens Kommune* (AK21 2010) samt procesbeskrivelsen i forbindelse med budget 2011 *Organisering, udvikling og styring af specialområdet* (AK20 2010)

undervisningen, økonomiske udfordringer og et kompetent serviceniveau. Dette ligger godt i tråd med Tetlers beskrivelse af den danske diskussion omkring inklusion, hvor *"basisværdier som ligeværd, demokrati og respekt for forskellighed synes at drukne i interessemodsatninger og -kampe, som i højere grad handler om stram økonomisk styring contra pædagogik"* (Tetler 2008:42). Tetler understreger altså, at inklusion kan forstås som en kampplads mellem en række forskellige interesser, der handler om økonomisk styring versus pædagogik. Miller&Rose arbejder med det, man kan kalde en *diagnose af samfundet* (Miller&Rose 2008:19). Diagnosen der bliver stillet i Assens Kommunes dokumenter er: 'økonomien har det svært' og 'vi skal spare'. Man kan samtidig også se, hvordan specifikke værktøjer til at handle på denne diagnose vokser frem i form af inklusionstiltag, strategier og visioner. Dette samspil mellem inklusion og økonomi kan man i vores analyse se som en forstærkende og stigende tendens gennem denne kronologisk læsning af vores materiale.

4.3 Opsummerende

Assens Kommunes nyeste projektplan for inklusionstiltag på direktørniveau *Projekt Inklusion* indledes således:

"Inklusion som begreb tager udgangspunkt i UNESCO Salamanca Erklæringen fra 1994, hvor det tydeliggøres at alle børn og unge har ret til at leve og udvikle sig som del af de almene miljøer. Gennem etablering af udviklings – læringsmiljøer der tager udgangspunkt i det enkelte barns læringsforudsætninger, fremmer det den inkluderende tankegang." (AK27 2011:1).

Dette dokument tager eksplicit udgangspunkt i en rettighedsbaseret definition af inklusion. Dokumentet er samtidig et godt billede på en tendens til, at den kommunale, økonomiske styring går godt i spænd med den rettighedsdiskurs, vi fandt i de kommunale dokumenters legitimering af inklusionsindsatser. Det økonomiske rationale og rettighedsdiskursen kan ses som et parløb, der giver inklusion den tyngde der muliggør at netop det kan blive løsningen på en række politiske problemer. Rettighedsdiskursen sætter fokus på det problematiske i, at ikke alle børn får kvalificeret undervisning i nærområdet. Det, at der er 'for mange børn' i specialområdet institutioner, er netop det, der problematiseres med det økonomiske rationale. Der kommer dermed et pres på de institutionelle rammer for at flytte grænserne mellem normal- og specialområdet, og dette pres legitimeres ikke bare, fordi økonomien har det svært, men også fordi det er barnets ret at blive i den lokale folkeskole. Derved giver dette parløb inklusionen som pædagogisk buzz word tyngde, plads og fornuft, og dermed bliver det logisk at bruge arbejde med inklusion som strategisk forandringsprojekt. Samspillet mellem økonomi og rettigheder legitimerer altså inklusionen som den bedste løsning på de forskellige problemkonstruktioner.

5. Analyse: Produktion af den 'normale elev'

Vi ser i denne del på, hvad den 'normale elev' produceres som gennem eksempler på inklusionstiltag, nemlig udeskole og familieklasse. Elever i familieklasse og udeskole er i risiko for at blive ekskluderet, og vi ser på, hvilke problematiseringer og løsningsforlag, der finder sted i forhold til at inkludere disse elever i normalområdet. Vi kigger derfor både på beskrivelser af de elever, man gerne vil lave inklusionsindsatser over for og på beskrivelser af de elever, man vil placere i særlige tilbud eller tildeler særlige støtteforanstaltninger. Det gør vi, fordi hvis man vil forstå, hvordan den 'normale elev' i folkeskolen konstitueres som 'normal', så bliver man nødt til at forstå, hvad der ekskluderes som den 'specielle elev'.

5.1 Udfordrende elever og elever med særlige behov

Elever med særlige behov fremskrives på kommunalt niveau og på tværs af skolerne i Assens Kommune. Kommunens samlede kvalitetsrapporter for hele skolevæsenet fra år 2006-2010 giver et billede af, hvordan særlige elevgrupper og indsatser beskrives. Gennem de kommunale kvalitetsrapporter tegner der sig et broget billede af, hvilke elever eller grupper af elever inklusionsindsatser er rettet mod. Elevernes problematikker beskrives med en mængde forskellige termer, der betegner alt fra elever med faglige problemer over følelsesmæssige til sociale og adfærdsmæssige problemstillinger. De går bl.a. under betegnelserne "*elever, der har behov for speciel opmærksomhed og indsats*" (AK3 06/07:34), "*vanskeligt stillede elever*" (AK3 06/07:37), "*udsatte børn*" (AK3 06/07:42), "*elever med markante adfærdsproblemer*" (AK12 08/09:68), "*elever i sociale vanskeligheder*" (AK12 08/09:74f) og "*svagt stillede elever*" (AK12 08/09:93). Et fællestræk ved disse betegnelser er, at de peger på, at det er eleven, der er udfordret enten af sine egne behov for støtte eller af den sociale situation, eleven befinder sig i. Elevbeskrivelserne i de samlede kvalitetsrapporter er et udtryk for, at der er mange forskellige problematikker på spil på samme tid. Det danner et uklart billede af, hvilke børn der skal tilbydes hvilke typer af indsatser for at kunne blive inkluderet i normalområdet. Det kan dels skyldes det, at kvalitetsrapporterne dækker alle kommunens skolars forskellige definitioner af problemer og indsatser og dels det, at kvalitetsrapporten er et standardiseret måleinstrument. Et instrument, som kommunerne og skolerne er tvunget til at lave inden for på forhånd definerede rammer, og formatet giver ikke plads til fyldige uddybninger og præciseringer. De mange forskelligartede beskrivelser af, hvem den 'specielle elev' er, siger noget om, at det heller ikke er tydeligt at aflæse en bestemt kommunal standard for, hvornår en elev så kan siges at være 'normal' og dermed inkluderet i normalområdet. Gennem de kommunale kvalitetsrapporter kan man se, at de enkelte skoler til en vis grad beskriver og arbejder forskelligartet lokalt med inklusionstiltag, særlige støtteforanstaltninger og definitioner

af, hvem den 'specielle elev' er. Få steder får denne 'specielle elev' yderligere markeringer, især køn⁴⁴, men oftest fremstår den 'specielle elev' ikke alene uklar gennem de mange definitioner, men også neutral i sit fravær af kategorier som køn, handicap, etnicitet eller klasse.

De samlede kvalitetsrapporter i Assens Kommune laves på baggrund af de kommunale skolars egne individuelle kvalitetsrapporter. I de to kvalitetsrapporter fra Gul og Grøn Skole, beskrives elever med særlige behov ligeledes med mange forskellige ord fra 2006 til 2010. På Grøn Skole skrives der i kvalitetsrapporterne for 06/07 og 07/08 om elever med ”*massive handicap*” eller ”*vanskeligt stillede elever*” (Grøn Skole 1 06/07: 2f, Grøn Skole 2 07/08:3). Det handler også om ”*at inkludere alle børn, der bor i [skoledistriktet]*” (ibid), det vil sige et fokus på lokalområdet og retten til, at gå i skole der hvor man bor (som beskrevet i afsnit 4.1 *Retten til det lokale*). I Grøn Skoles kvalitetsrapport for skoleåret 08/09 hedder det, at ”*inklusion af elever med specielle udfordringer – herunder højt begavede børn*” er en af skolens største udfordringer (Grøn Skole 4 08/09:4). I interviewet med Grøn Skole taler de også meget om talent som det nye fokus og vigtigheden af også at arbejde målrettet med at inkludere ”*højt begavede børn*”. Denne formulering fortsætter videre i den nyeste kvalitetsrapport for skoleåret 09/10 (Grøn Skole 5 09/10:4). På Gul Skole hedder det gennem alle kvalitetsrapporter fra 07/08 til 09/10 ”*udfordrende elever*”, et år med tilføjelsen ”*udfordrende og uundervisbare elever*” (Gul Skole 1 07/08:4, Gul Skole 5 08/09:4,16, Gul Skole 6 09/10:4). Betegnelsen af eleverne som *udfordrende* for skolens praksis står i modsætning til at se eleverne som *udfordrede* af problematikker. Hvor en udfordrende elev fremstår som en ballademager, der er en belastning for skolen, så er en udfordret elev et barn med problemer, der skal tages hånd om. Denne definition af eleven som udfordrende bryder med den tendens, der findes gennem kvalitetsrapporterne, hvor elever med forskellige ord beskrives som udfordrede af problematikker. De forskellige beskrivelser af elever danner grundlag for forskellige måder at forstå problematikker omkring skole og elev. Måden et problem konstrueres på er ifølge Bacchi afgørende for, hvordan der tænkes omkring problematikken og for hvilke handlemuligheder, der åbnes op for (Bacchi 2009:31). Måden den 'specielle elev' fremskrives på har altså en betydning for, hvordan man forstår 'problemet speciel' og dermed også en betydning for, hvor man lægger kræfterne for at løse dette problem. I den forbindelse er det interessant, at en af de gennemgående tendenser i kvalitetsrapporterne er, at det 'specielle' fremskrives med uklare definitioner og varierer mellem et fokus på elever med særlige behov og udfordrende elever. At problemet konstrueres så utydeligt, gør blandt andet, at der er en stor uklarhed omkring, hvilke elever med hvilke problemer man vil inkludere samt hvilke indsatser, det bliver mest meningsfyldt at igangsætte.

⁴⁴ Den 'specielle elev' får ikke i disse dokumenter tildelt andre markører, som eksempelvis etnicitet eller klasse, og kun meget sporadisk markeres den 'specielle elev' som handicappet.

5.2 Grænsesætninger

I vores interviews med pædagogerne og lærerne på Gul og Grøn Skole tales der om, hvilke elever der ikke kan rummes i normalområdet og grænsesætningen mellem det 'normale' og 'specielle'. En medarbejder siger om definitionerne af 'normal' og 'speciel':

"Hvad er 'normal' og 'speciel'? Vi er jo allesammen specielle på en eller anden måde. Sådan tænker jeg sgu ikke, altså man tænker nogen gange: Det er da ikke normal adfærd det der - men det er ud fra vores egne små normer og værdier, som man nogen gange skal huske. Det er jo ikke sikkert, at vores egen lille middelklasse-fantastiske skolenorm her, det er den rigtige vel? At det kan godt være, (...) at det børnene egentlig reagerer med, det kan også være rigtigt. Men altså jeg tænker ikke så meget i 'speciel' og 'normal'. Det er sådan, jeg tænker du kan kalde det den ene og den anden kasse." (Interview, medarbejdere Grøn Skole)

Medarbejderen stiller altså spørgsmål til, om skolens egen *"middelklasse-fantastiske skolenorm"* er den rigtige og er kritisk overfor det, medarbejderen betegner som en kasse-opdeling i 'normal' og 'speciel'. Grøn Skole har ikke specialklasser, og det er gennemgående i interviewet med medarbejderne fra Grøn Skole, at der ikke trækkes skarpe grænser op mellem 'normal' og 'speciel'. Dette kan antages at hænge sammen med, at alle elever på skolen per definition er inkluderet i normalområdet og de, der ikke kan inkluderes, er visiteret til et specialklassetilbud på en anden skole i kommunen, og dermed er de ikke længere en del af skolens elevgruppe. Så Grøn Skoles ambitioner om at inkludere alle børn anfægtes ikke af en tilstedeværelse af specialklassebørn. Det betyder, at medarbejdernes talen om og definitioner af 'normal' og 'speciel' er påvirket af de specifikke vilkår, der eksisterer for deres skole. På Grøn Skole nævnes det desuden, at de hellere vil tale om støtte end om specialundervisning, hvilket ligeledes hænger sammen med, at de kun har normalklasser, hvor elever kan få støtte, og ikke specialklasser med specialundervisning.

Gul Skole derimod har en specialklasserække, og det præger medarbejdernes måde at tale om normal- og specialklasseselever. Processen omkring elever, der omplaceres fra normal- til specialklasse (og omvendt), er synlig og konstant tilstedeværende på skolen, og dermed taler medarbejderne, modsat Grøn Skole, gennemgående i interviewet om tydelige grænsesætninger. En medarbejder taler i en passage om, at der er en grænse for at kunne rumme elever i normalklassen:

"Men der er altså også et sted, hvor vi siger, nu kan vi ikke mere, nu kan jeg ikke mere som lærer. Eller forældrene synes, det er helt uansvarligt at have barnet gående i en almindelig klasse. De kommer jo grædefærdige hjem og siger: der er ikke nogen, der gider snakke med mig, der er ikke nogen. Så barnet også føler sig (...) ekskluderet i inkluderingens navn, hvis man kan forestille sig det sådan."

(Interview, medarbejdere Gul Skole)

Her handler grænsen for rummelighed om, at der kan være elever, der ikke reelt bliver inkluderet og trives i normalklassen, selvom de er placeret der. Konkrete skolepraksisser (her ift. om der er

specialklasser eller ej), leder altså til specifikke måder at tale om og forstå grænsesætninger mellem 'normal' og 'speciel', in- og eksklusion. Når det specielle er fysisk tilstede i form af en tydeligt kategoriseret specialklasserække, så sættes normalbegrebet eksplicit til debat, hvorimod en usynlighed og tavshed omkring 'specielle elever' hersker på skolen hvor ingen er udskilt fra det 'normale'. Vi kan ikke her konkludere, om den ene eller anden skole i deres daglige praksis har udvidet normalbegrebet mere eller mindre, men vi kan tydeligt se, at skolernes struktur har stor betydning for måden, man taler om grænsesætninger mellem 'normal' og 'speciel' på.

5.3 De 'normale' lykkes

Et er at diskutere overordnede grænsesætninger mellem 'normal' og 'speciel', noget andet er at diskutere konkrete elever i forhold til disse kategoriseringer. Italesættelsen af grænsesætningerne mellem 'normal' og 'speciel' ændrer karakter, når medarbejderne taler om specifikke elever og deres specifikke udfordringer og behov. Talen om levende mennesker handler om deres specifikke situation og kan ikke direkte oversættes til medarbejdernes overordnede diskussioner om normal- og specialområdet. Dette afsnit undersøger denne karakterændring, og hvilke betydninger det får for værdisætningen af det 'normale skoleliv'.

Specialklasselæreren på Gul Skole beskriver, hvordan det er et succeskriterium, at de elever, der får hjælp i specialklassen, *"får det skub, så de lige pludselig kan blive almindelige"*. Men læreren problematiserer samtidig også målet om normalitet ved at referere til, at specialklassen også er en *"tryk ramme"*, som eleverne godt kan lide. Dermed mener læreren ikke, at det er alle børn, der ønsker at *"være almindelige eller kan rumme det der at være ligesom alle de andre"*. Specialklasselæreren beskriver, hvordan tidligere specialklasselever, der er kommet over i en normalklasse på skolen, kan opleve det, når de kommer på besøg i specialklassen igen:

"Aah, heroppe kan jeg slappe af, heroppe kan jeg, puh, her er en lærer tæt ved mig, som jeg kan få en rigtig god relation til, ah, der er plads til mig her. Hvor eleven har kæmpet og har hængt i med neglene for at kunne være i en normalklasse." (Interview, medarbejdere Gul Skole)

Specialklasselæreren mener altså, at elever kan have behov for tryghed i det 'specielle', fordi det er for hårdt for dem at være i en normalklasse. Det er et dilemma for specialklasselæreren, der samtidig mener, at det overordnet set er rigtig godt med inklusion. Hvorvidt det er en målsætning i sig selv, at alle elever skal være 'normale', hænger også sammen med, hvad der menes at være bedst for eleven i livet efter folkeskolen.

"Man har jo nogle tal, på hvor godt de børn der går i specialklasser lykkes i livet bagefter, og det er jo skræmmende. Det er jo skræmmende, at dem som på et eller andet tidspunkt i deres liv, i børnehaveklassen, får et specialpædagogisk tilbud eller får støttetimer eller noget i den stil der, langt de fleste de har det også når de går ud af 9.klasse. Så er indsatsen spildt eller, hvad er grunden til, at ingen af dem rykker over og

blev 'normale' eller udviklede sig sådan, som man gerne ville have dem til?" (Interview, leder Gul Skole)

Lederen på Gul Skole refererer her til statistik, der viser, at specialklasseelever klarer sig dårligere senere hen end elever i normalklasser, og konkluderer dermed, at det er bedst for en elev at blive inden for normalområdet. Det bliver tydeligt her, at det er en målsætning i sig selv at *"blive normal"*, selvom det er uklart, hvad det vil sige. 'Normale elever' lykkes, og derfor skal man fra begyndelsen forhindre at elever placeres i det 'specielle'. Gennemgående på kommunalt niveau, på tværs af skolerne og i medarbejdernes beskrivelser, er det uklart, hvornår man er 'speciel' og, hvornår man passer ind i det 'normale skolerum'. Men der er tegn på, at det 'normale' er ønskværdigt, fordi det også diskursivt værdisættes højere end det 'specielle'. Selvom inklusion i normalområdet er målsætningen for det inklusionsarbejde medarbejderne på Gul og Grøn Skole diskuterer, er det ikke tydeligt, hvilken normalitetsopfattelse der opereres med. Normalitetsopfattelsen ændrer karakter alt efter, hvilken specialklasse-struktur skolerne har, men ændrer altså også karakter alt efter, om der tales om konkrete elever eller om elever på et abstrakt niveau.

5.4 Det gode liv

Lederen på Gul Skole oplever det som stigmatiserende i sig selv, at blive stemplet som 'speciel', og oplever at selve stemplingen kan ses som starten på en afsporing og på et mislykket videre uddannelses- og livsforløb.

"Der er noget stigmatiserende i at være specialklasse, og forhåbentlig bliver der en ny lov, der har man snakket om, at det ikke skulle hedde specialundervisning og ikke hedde specialklasse længere, man vil faktisk finde nogle andre definitioner på, hvad det skal hedde. For det er stigmatiserende for børn, det er stigmatiserende for deres muligheder og hvordan man opfatter sig selv, hvordan man definerer sig selv." (Interview, leder Gul Skole)

Lederen konkluderer, at det er direkte stigmatiserende for elever at blive betegnet med ordet 'speciel', og at denne betegnelse i sig selv er dårlig i forhold til både selvopfattelse og muligheder senere hen i livet. Lederens bekymring går på at markeringen af en elev som 'speciel' ikke er godt for hverken elevens syn på sig selv eller dennes muligheder i livet.

Medarbejderne på Gul Skole har en interessant diskussion om, det så at sige *"smitter"* at være sammen med andre specielle. Her bliver der stillet en modstilling op mellem specialklasser, og det en medarbejder kalder, *"det virkelige liv"*.

Lærer 1: Hvis vi snakker specialklasseelever, som det har fungeret indtil nu her på stedet, hvor de sådan har været meget isolerede. Måske bliver man også endnu mere 'speciel' af kun at være sammen med 'specielle'.

Lærer 2: Der er noget selvforstærkende ved det.

Lærer 1: Man oplever ikke normalitet, man oplever ikke hvad kan jeg egentlig tillade mig ude i det 'virkelige

liv'? Det er selvfølgelig også, det er jo også godt, men som du også var inde på, det kan også være for meget. Det skal nok være små doser vi skal give, så vi kan finde ud af, hvordan det fungerer."

(Interview, medarbejdere Gul skole)

Det 'specielle' ses her som selvforstærkende, når det så at sige dyrkes isoleret i en specialklasse, og noget der kan gøre, at eleverne er med til at trække hinanden længere væk fra det 'normale skoleliv' – længere væk fra, det medarbejderen kalder, "*det virkelige liv*". Medarbejdernes italesættelse af "*det virkelige liv*" forstås vi som et udtryk for, at livet i specialklasserne ses som et mere beskyttet og kravfrit skolerum, hvor der bliver taget mere hensyn til elever i specialklasser end til elever i normalklasser. Nogle elever kan eksempelvis kun tåle "*det virkelige liv*" i små doser ad gangen, hvilket må betyde, at det rum, som specialklasseelever færdes i, ikke er en del af det, der betragtes som det rigtige "*virkelige liv*". Vendingen "*små doser*" tyder desuden på, at det må være hårdt for disse specialklasseelever at skulle møde eller inkluderes i normalområdet.

Hvis det 'normale skoleliv' er så hårdt at være en del af for specialeleverne, kan man samtidig se det som et tegn på, at det er en forholdsvis snæver normalopfattelse, der opereres med. Det virker selvmodsigende, at en forholdsvis snæver normalopfattelse er tilstede, samtidig, med at inklusion er den overordnede målsætning. Alenkær påpeger, at reelt arbejde med inklusion forudsætter, at man går bort fra at tænke i skillelinier mellem 'normal' og 'speciel' og i stedet ser alle elever som unikke og specielle (Alenkær 2008a:22). Denne ophævelse af skillelinier er ikke at finde i den måde, medarbejderne på Gul Skole taler om normalitet.

Den måde hvorpå medarbejderne på Gul Skole taler om "*det virkelige liv*" i normalområdet kan desuden kobles til den værdisætning, som lederen på Gul Skole refererer til, når han taler om at elever lykkes bedst i normalområdet. Der hersker altså en gennemgående idé om et 'normalt liv', som er det gode og det, der får børn til at lykkes. Bromseth taler om skolens produktion af forestillinger om det 'gode liv'. "*I skolan skapas framtidsberättelser om vad som är 'goda liv', i undervisning och interaktion.*" (Bromseth 2010:31). Bromseth sætter med det normkritiske perspektiv særligt fokus på køns- og seksualitetsnormer i skolen, og fremtidsfortællingerne om det 'gode liv' er gennemsyrede af heteronormativitet. I skolen sker der altså en produktion af, hvad det 'gode liv' er, og i vores materiale kan man især se en produktion af forestillingen om, i hvilke rum muligheden for at leve det 'gode liv' kan udspille sig – nemlig i normalområdet.

Tanken, om at man lykkes bedst med et 'normalt liv', kan sættes ind i et større perspektiv ved at kigge på navnet på den overordnede ramme for inklusionsarbejdet *I Assens Kommune lykkes alle børn*. At lykkes kan netop vældig let kobles til normative forståelser, af hvad det vil sige at lykkes nemlig at lykkes som 'normal', så man derved får et 'godt liv' og undgår at mislykkes som 'speciel'.

5.5 Kønnede problemkonstruktioner

Indtil nu har vi set, at de 'specielle elever' ikke er blevet markeret med andre ord end deres behov for støtte eller deres udfordrende karakter. Denne forholdsvis neutrale beskrivelse brydes af, at en gruppe af de elever, der søges inkluderet, tydeligt bliver markeret som drengekønnede. Dette brud med neutraliteten ses tydeligt i Assens Kommunes projekt *De kære drenge. Fremtidens inklusion, kompetenceudvikling og samspil med familierarbejdet i Assens Kommune* (AK10 2009). Projektet tager fat i en langsigtet målsætning om, at flere "drenge (børn)" i kommunen skal have en uddannelse. Det primære succeskriterium for at nå dertil er at "nedbringe frekvensen af drenge (børn), der ekskluderes til specialforanstaltninger" (AK10 2009:3). Kønnede problemkonstruktioner dukker også op i andre dokumenter fra Assens Kommune.

I skolernes samlede kvalitetsrapporter kan man se, at der fremskrives en gruppe af drenge, som er "vilde"⁴⁵ (AK12 08/09:17), "uroelige" (AK6 07/08:10) og "aktive" (AK6 07/08:35), mens en gruppe af piger på samme tid alene beskrives som stille. Fokus på drenge fremstår mest centralt i de samlede kvalitetsrapporter fra 08/09. Udeskole nævnes eksempelvis som et tiltag, der er særligt godt for de vilde/uroelige/aktive drenge (udeskoletiltaget er en del af projektet *De kære drenge*). Samtidig nævnes kategoriseringen de 'stille piger', som en gruppe der også bliver får gavn af udeskoletiltaget. At piger også medtages i målgruppen for udeskoletiltaget kan ses som en bestræbelse på at afbalancere den skævhed, der er, ved kun at fokusere på en bestemt type dreng. Man kan læse det som en refleks, når de 'stille piger' konsekvent nævnes efter, at man har talt om de 'vilde drenge'. Man kan desuden se det som et forsøg på at neutralisere de kønnede problemstillinger, der bliver skrevet frem, ved at medtage både piger og drenge i målgruppen på trods af, at det er de stereotype forestillinger om 'piger' og 'drenge', der hives frem. Det er bemærkelsesværdigt, hvordan vild, urolig og aktiv her bliver indbegrebet af drengelighed⁴⁶. "De kropslige drenge" er også en anden beskrivelse af gruppen af drenge, som man ønsker at inkludere. Inklusionen kan eksempelvis ske gennem eksperimenterende undervisning, og ved ikke kun at lægge vægt på de faglige kvalifikationer, som det er formuleret på et temamøde om fremtidens skolevæsen i Assens Kommune (AK4 2007). En skole i den samlede kvalitetsrapport beskriver "de ofte konkret tænkende drenge" som nogle, der kan have det svært i skolen, fordi de "måske mere har brug for faste og givne rammer, samt opgaver der kun har en løsning." (AK6 07/08:48). Dette får samme skole til at stille følgende spørgsmål (til byrådet):

"Hvorfor er det kun i matematik at drengene klarer sig bedre end pigerne? Hvorfor er drengene så optaget

⁴⁵ "Vilde" står i anførselstegn i rapporten, hvilket højst sandsynligt indikerer at betegnelsen 'vilde drenge' er blevet en velkendt figur og formulering, som forfatteren med anførselstegnene refererer til.

⁴⁶ Staunæs bruger betegnelsen drengelig kropsmærket aktør. Hermed understreger hun de kropslige mærkninger og tegn, der skaber specifikke forventninger til hvad det vil sige at være dreng (Staunæs 2004:15).

af computer- og playstationspil? Hvorfor falder antallet af drenge der får en videregående uddannelse? Hvorfor er flere og flere drenge at finde i erhvervsklasser, heldagsskoler og andre foranstaltninger for udadreagerende børn? En spændende og væsentlig udfordring for skolesystemet.” (AK6 07/08:48).

Dette siger altså noget om, hvilke underliggende tanker om køn der popper op blandt skolerne i kommunen – nemlig at drenge kan ses som konkret-tænkende og dårlige til at tilpasse sig det moderne samfunds krav. Det eneste, drengene er gode til, er matematik og computerspil, og så kommer de ud på erhvervsskolerne og ses oftere i specialtilbuddene. Disse drenge ses som en udfordring for folkeskolen og det videre uddannelsessystem.

Det, der efterlades som umarkeret, er forestillingen om den 'normale elev', som så er en ikke-vild og ikke-kropslig dreng eller en ikke-stille pige. En af kommunekonsulenterne fortæller os i interviewet, at siden *De kære drenge* blev søsat, har konsulenten forsøgt at nedtone kønsaspektet på den ensidige måde, fordi hun ikke synes om at beskrive piger og drenge på stereotyp vis. Konsulent 1 siger:

”Jeg synes det bliver så dikotomisk, og det bryder jeg mig på ingen måder om. Jeg tror egentlig lige så meget det handler om, at man laver noget undervisning, der er tilpasset, der kan bruges på alle børn. Læringsmiljøer der kan inkludere alle børn, så er det sådan set lige meget, om det er en vild pige eller en stille dreng.” (Interview, kommunekonsulenter).

Konsulent 1, der har været med til at igangsætte *De kære drenge*, tager afstand fra projektet ved i stedet at fremhæve et ikke-kønnet inklusionsarbejde som vejen fremad. På den måde kan der ifølge konsulenten være plads til at arbejde med alle børn og ikke bare dikotomien stille pige/vild dreng.

5.6 Drenge i skolens kønsregime

Fokus på en bestemt gruppe drenges problematikker er også at finde uden for skoleområdet nemlig på dagtilbudsområdet. I interviewet med kommunekonsulenterne fremhæves det, at et specifikt projekt på dagtilbudsområdet kaldet *Kvalitetsudvikling i daginstitutioner. På vej – videre...* (AK5 2008) har været med til at danne grundlag for det aktuelle fælles inklusionsprojekt *I Assens Kommune Lykkes Alle Børn*. Dette projekt går også forud for *De kære drenge*, og derfor er det væsentligt at se på, hvordan kønnede problemstillinger fremskrives her. I policydokumentet *Kvalitetsudvikling i daginstitutioner. På vej – videre...* beskrives problematikker relateret til grupper af drenge, eksempelvis ”drengenes manglende respekt for de voksne”, hvor drengene beskrives som nogle, der ”bruger et grimt sprog”, ”skaber uro i børnegruppen”, ”kommer nemt op at slås” (AK5 2008:11). Derimod beskrives pigernes legemåde som, at den ”ser ud til at have plads på stuen uden problemer” (ibid). Det betyder, at den konkrete institution spørger sig selv, ”hvorvidt institutionen er god nok til at skabe plads til drengene” ift. at de skal have bedre fysiske rammer, og derfor beslutter de sig for at kigge på ”legemuligheder for begge køn”. Der tales om, at ”både små og store piger og drenge har brug for plads til både stille aktiviteter og kropslig udfoldelse” (AK5

2008:12). Der tales om at institutioner er ”pigemindede” med begrundelserne: ”Vi lader meget drengene være – piger søger os mere aktivt” og ”De spørger om de må det og det. Drengene går i gang med deres” (ibid). Det interessante her er, hvordan italesættelsen af vilde/kropslige drenge er at finde på tværs af dokumenter og altså ikke er noget, der knytter sig specifikt til skolen. Drengeproblematikker kan forstås som et common sense-fænomen, som det er let at referere til. Connell, der arbejder med forståelser af maskulinitet, understreger at mange skoler (i den vestlige verden) arbejder med drengeprojekter uden at have specielle forkundskaber om, hvordan man kan forstå drengeproblematikker og spørgsmål om maskulinitet på en nuanceret måde (Connell 2005:162).

Hvis man i Assens Kommune ikke har haft de krævede forkundskaber, hvorfor blev der så overhovedet sat fokus på drenge i projektet *De kære drenge*? Ifølge kommunekonsulent 1 blev projektet til, fordi det var muligt for kommunen at søge Satspuljen. Hun fortæller, hvordan der allerede var tre skoler, der arbejdede med familieklasser, og så inviterede kommunen skoler til at være medansøgere på et fælles projektforslag. På et fælles møde var der interesse for, hvorfor der er overvægt af drenge i AKT-tilbud, og derfor fik projektet et fokus på drenge (Interview, kommunekonsulenter). Denne umiddelbare tilfældighed stemmer godt overens med Connells påpegning af, at mange skoler arbejder med såkaldte drengeprojekter uden at have specifikke forkundskaber om dette. Connell påpeger, at der ikke er noget enkelt svar på, hvordan man kan forstå drenge og maskulinitet i skolen.

”Skapandet av maskulinitet i skolor är langt från den enkla inläring av normer som könsrollsteorin föreslår. Det är en process som formas av såvel klass som etnicitet och som därför har flerfaldiga möjligheter och utfall.” (Connell 2005:173).

Det vil sige, at drengeproblematikker både skal forstås i den konkrete kontekst og samtidig sættes i forbindelse med rådende normer og diskurser omkring køn, klasse og etnicitet. Connells term *gender regime* (kønsregime) beskriver de institutionaliserede kønsrelationer i en bestemt institution, som samtidig er en lokal variant af en overordnet strukturel *gender order* (kønsorden) på samfundsniveau (Connell 2008:53f). Skolens og kommunens kønsregimer som lokale varianter af kønsordenen kan eksempelvis ses i kommunekonsulentens egen vurdering af, hvorfor der er overvægt af drenge, der visiteres til specialtilbud⁴⁷:

”Nogen gange tror jeg også det handler om, at de krav der stilles til piger om at opføre sig ordentligt, de er meget større til piger end til drenge, for drenge de får bare lov til at få sko på først, så vi lige kan få ro og fred. Hvis drenge helt fra barnsben også lærte at tilsidesætte deres behov, ligesom vi opdrager kvinder og piger til, så tror jeg sgu egentlig godt de kunne finde ud af at gå i folkeskole, sådan ligesom den er på den

⁴⁷ Tal fra undervisningsministeriet angiver at kønsfordelingen i specialskoler for børn i skoleåret 2009/10 er fordelt på 71% drenge og 29% piger (Uni C 2010).

mest traditionelle vis.” (Interview, kommunekonsulenter).

Konsulenten går bag om problematikken og forsøger at se, hvad der i omgangen med børn kan lede til at piger og drenge gives forskellige udviklingsmuligheder og rammer til at øve sig i færdigheder, hvor drenge ifølge kommunekonsulent 1 ikke får samme muligheder for at øve sig i at ”*tilsidesætte deres behov*”. Med Connells begreber kan man sige, at det konsulent 1 peger på er, at skolens kønsregime skaber specifikke piger og drenge, som refererer til de stereotype kønsopfattelser, man kan finde i samfundets kønsorden.

Gennemgangen af dokumenter og interviews, der beskriver specifikt kønnede/drenge-problemstillinger viser noget om, at et fokus på køn og drenge virker mere tilfældigt end strategisk gennemtænkt. Der er da heller ikke tegn på, at drengfokus har sat sig fast og trukket tråde ind i det nyeste fælleskommunale projekt på skole- og dagtilbudsområdet, nemlig *I Assens Kommune lykkes alle børn* (AK14 2010). Til gengæld trækker dette eksempel tråde tilbage til en national diskussion omkring problemdrenge som overrepræsenterede i specialklasser, der ofte er en debat, som er oppe i medierne og pædagogiske fagblade (se Undervisere 2008, Klingsey 2011, Kirk&Wind 2010). En debat, der fremstiller køn stereotyp, dikotomisk og kønsessensialistisk (Nørgaard 2010:104). Både drenge-elevernes vilde køn og de kvindelige læreres feminint empatiske køn, samt folkeskolen som ”*feminiseret*” (Kirk&Wind 2010). *De kære drenge*-projektet i sin tilfældighed og midlertidighed kan desuden siges, at være et udtryk for, at dansk skolepolitik og lovgivning generelt er *kønsblind*. Denne danske kønsblindhed og fastholdelse af en kønsneutralitet, uddybes i en rapport fra NIKK⁴⁸: ”*Den ”danske” kultur fremstilles og forstås som kønsneutral*” (NIKK 2005:24), hvilket dermed danner rammen for, at tiltag, anbefalinger og policyudvikling dermed er i risiko for at være blind over for de betydninger, køn har i den danske skoleverden (Nørgaard 2010:104). Et projekt som *De kære drenge*, der trækker på stereotype forestillinger om køn, skal forstås i denne kontekst af kønsblindhed. Dette pludseligt fremtrædende fokus på køn forsvinder dog også hurtigt igen, netop fordi et gennemtænkt kønsfokus ikke har nogen forankring i dansk skolepolitisk eller lovgivningsmæssig praksis.

5.7 Nedslag i to inklusionsprojekter

De kære drenge-projektet indeholder, som nævnt tidligere, de to inklusionsindsatser, vi særligt har kigget nærmere på, hos de to skoler, vi har besøgt, nemlig familieklassen og udeskole. Elever i familieklassen er i risikogruppen for at blive ekskluderet og udeskoleprojektet arbejder særligt med 'vilde drenge', der ikke umiddelbart kan inkluderes i skolens læringsrum.

⁴⁸ Nordisk institutt for kunnskap om kjønn

5.7.1 Udeskole

Udeskole har kørt i Grøn Skoles indskoling og startede op i 2008. I 2011 er udeskolen mere løst organiseret og fungerer i emneuger. Da udeskole kørte som fast indsats i indskolingsklasserne var eleverne ude af skolen og ”ude i naturen” en dag om ugen. I interviewet fortæller den lærer, der var med til at starte udeskolen op, at det startede som et tiltag, der skulle løse problemer med nogle drenge der beskrives som ikke-skoleparate:

”Vi havde en stor drengeårgang, og de var ikke parat til at sidde på deres rumper inde i en klasse på daværende tidspunkt, så vi blev enige om at prøve noget helt andet og så flytte undervisningen ud i skoven på deres betingelser. Og det første år gik ud på at vi planlagde undervisningen ud fra, at vi skulle prøve at opbygge det sociale og prøve at få dem rystet sammen. Der var en frygtelig hård tone drengene imellem og i måden de behandlede hinanden på.” (Interview, medarbejdere Grøn Skole).

Det er uklart, hvorvidt det var alle drengene på årgangen, der havde svært ved at sidde og modtage undervisning i klassen eller om det var en mindre gruppe af drenge. Det nævnes slet ikke, om der også var nogle urolige piger iblandt. I skolens kvalitetsrapport for 08/09 beskrives målgruppen for udeskole ligeledes med formuleringen *De kære drenge* og de 'stille piger' (Grøn Skole 4 08/09:8). Læreren fortæller, hvordan indsatsen har virket succesfuldt for nogle af drengene:

”Mange af de der drenge der, de blev nogle andre drenge, når de kom op i skoven. For det første så var det utroligt, som de lige pludselig kunne hjælpe hinanden med de opgaver, de havde, når de kom op i skoven, og opgaverne blev løst på en anden måde.” (Interview, medarbejdere Grøn Skole).

Mange af drengene blev hjælpsomme og opgaveløsende drenge når de kom ud i skoven, i modsætning til, når de var i klasserummet.

Pigernes udbytte af udeskoleprojektet nævnes alene i forhold til holddeling, da eleverne af og til bliver opdelt i hold⁴⁹ herunder baseret på køn. En medarbejder fra Grøn Skole fortæller, at det kan ”give pigerne luft”, når piger og drenge bliver delt i hver deres hold i skoven. Det eneste resultat for pigerne i udeskolen beskrives altså som det, at de får luft. Gruppen de 'stille piger' er ifølge kvalitetsrapporten en del af målgruppen for tiltaget (Grøn Skole 4 08/09:8), men det udspecificeres ikke yderligere, hvad udeskolen gør for disse piger, eller hvilke problematikker der kan knyttes til det at være stille. Inklusionsindsatsen kan dermed siges at være særligt rettet mod drengene, selvom det er uklart, hvor mange af drengene indsatsen reelt er målrettet. Maskulinitetsforsker Marie Nordberg har beskæftiget sig med drenge og maskulinitetsforståelser i uddannelsessystemet. Hun taler om, hvordan der i den gængse svenske ligestillingsdiskurs hersker en forståelse af, at det er gavnligt og positivt at øge udbuddet af såkaldt ”maskulint kodede aktiviteter” – det vil sige eksempelvis fodbold og hockey i idræt – når bare pigerne også er med i aktiviteten (Nordberg

⁴⁹ Alenkær beskriver dynamisk holddeling, som går på tværs af årgange og klasser, som et godt redskab i forbindelse med at arbejde inkluderende i skolen (Alenkær 2008a:199ff).

2005:135f). Til gengæld er der ikke megen refleksion over at tilbyde ”*feminint kodede aktiviteter*”, der eksempelvis kunne være danseundervisning i idrætstimerne for både piger og drenge. Nordbergs pointe er, at det, der forbindes med noget maskulint, værdisættes højere i ligestillingsdiskursen end det feminine. Det er dermed sejt at være en dreng pige, men man scorer ingen point på at være en tøsedreng⁵⁰. Denne ulige værdisætning gør at der oftest ikke er muligheder for at drenge kan indtage feminine positioner, som eksempelvis gennem danseundervisning (Nordberg 2005:135f). Udeskoleprojektet kan i dette perspektiv betragtes som en mandligt kodet aktivitet, idet skoven af medarbejderen beskrives som et sted, der er ”*på deres [drengenes] betingelser*”. I skoven er der plads til at være vild og løbe rundt, hvilket står i modsætning til opfattelsen af skolerummet som et sted, hvor man skal ”*sidde på rumpen*”. I samme ligestillingslogik, som Nordberg fremhæver, er dette tiltag godt, fordi der også plads til pigerne i skoven, selvom den beskrives som en mandligt kodet aktivitet.

Drengenes problem med ikke at kunne ”*sidde stille på rumpen i klassen*”, beskrives som et problem der ikke kan løses inden for skolerummet. Forståelsen af problemrepræsentationen peger altså på, at det er skolen og ikke drengene, der ses som problemet, og dermed kan løsningen på problemet logisk nok findes ved at rykke de 'vilde drenge' uden for skolen, ud på drengenes betingelser, før de kan inkluderes i skolerummet igen. Problemet 'vild dreng' placeres altså ikke hos drengen, men hos skolen. Sætter man denne problemrepræsentation overfor den mindre tydelige problematisering omkring de stille pige-kønnede børn, kan man se, at sidstnævnte problematisering repræsenteres anderledes. De 'stille piger' får ikke særlige indsatser rettet specielt mod dem, men medtages bare i de drengekodede aktiviteter. Problematiseringen omkring de 'stille piger' udfoldes ikke og placeres dermed ikke som en udfordring, skolen skal tage sig af og udfærdige særlige indsatser i forhold til.

5.7.2 Familieklasser

Familieklasserne på Gul og Grøn Skole arbejder med de elever, der er i risikogruppen for at blive ekskluderet. Ved at kigge på de målsætninger, der arbejdes med i familieklassen, kan vi blive klogere på, hvad der skal til for at kunne være inkluderet og blive i normalområdet.

Hanne Knudsen, der har beskæftiget sig med skole-hjem samarbejde i forhold til danske folkeskoler i et styringsperspektiv, pointerer, at spørgsmål om in- og eksklusion står helt centralt i forhold til familieklasser (Knudsen 2010:208). Man kan ifølge Knudsen forstå familieklassen som to styringsteknologier, der ”*i egen beskrivelse udelukkende åbner for inklusion, mens den for lederen*

⁵⁰ Bemærk at i Danmark findes betegnelsen 'pigedreng' ikke, men derimod er ordet tøsedreng almindeligt anvendt. Tøs er et nedsættende ord for pige.

bliver en teknologi til sortering af elever” (ibid). Sortering sker, fordi at et ophold i familieklassen ofte er med til at afklare, om en elev skal tilbydes andre tilbud, eller om eleven kan indgå i den 'normale klasse' igen. Lederen på Gul Skole fortæller, hvordan en elev på baggrund af et ophold i familieklassen blev sendt videre til en PPR-indstilling⁵¹ for at få undersøgt, præcis hvad denne elevs udfordringer bestod i. Det viste sig, at eleven havde nogle kognitive vanskeligheder, som ingen havde afdækket tidligere. Dette er et eksempel på, hvordan familieklassen fungerer som den sorteringsmekanisme, som Knudsen beskriver.

5.7.2.1 Kontraktliggørelse

Helt praktisk fungerer det sådan at en stamklasselærer, som er en lærer i en normalklasse, kan indstille en elev til et forløb hos familieklassen. Hvis forældrene siger ja tak til tilbuddet, holdes der et møde mellem stamklasselæreren, familieklassens personale og forældrene. Ved mødet informeres og tales der om, hvordan forløbet skal foregå samt hvilke målsætninger, der skal sættes for eleven. Forældrene skal i familieklasserforløbet⁵² hjælpe deres børn med skolearbejdet, men familieklassens personale er også klar til at hjælpe til. Personalet i familieklassen består på begge skoler af både lærere og pædagoger. Udover skolearbejdet er der også forældregruppemøder, hvor forældrene taler med hinanden uden tilstedeværelse af børnene. De taler om *”forælderrollen ud fra forskellige emner”* (Gul skole 2 2008:2). Eleverne, der går i familieklassen, får et såkaldt scoreskema, hvor eleven kan bedømmes fra 1-4. Eleven skal efter hver lektion i stamklassen bede læreren om at give karakter på score-skemaet. For at bestå forløbet i familieklassen, skal eleven have fået 80% succes på sit scoreskema.

Scoreskemaet kan med Åkerstrøm Andersens begreb om kontraktliggørelse, forstås netop som en kontrakt mellem eleven og familieklassen (og lærerne i normalklassen). Eleven er forpligtiget til at arbejde på at efterleve de aftalte målsætninger og skal selv tage ansvar for at blive bedømt i form af karakterer på scoreskemaet. Scoreskemaet fungerer som en styringsteknologi, der styrer eleven til at styre sig selv til at gøre elev på den rigtige måde, som er at score gode karakterer på scoreskemaet. De aftaler og målopstillinger, der laves mellem skole og hjem som opstart på et forløb i familieklassen, kan på samme måde betragtes som en kontrakt. På Gul Skole er det beskrevet, hvordan man til det første arbejds møde, hvor skole og hjem deltager, skal *”opstille mål for de forandringer eleven skal gøre gennem forløbet i Familieklassen. Endvidere træffes samarbejdsaftaler ml. de implicerede lærere og jer (forældrene).”* (Gul Skole 2 2008)

⁵¹ PPR står for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. PPR er en del af den kommunale forvaltning der vejleder, vurderer og visiterer børn og unge med særlige behov i forhold til specialtilbud.

⁵² Et forløb i familieklassen forløber på begge skoler over 12 uger. Elever og forældre er i denne periode i familieklassen to formiddage om ugen.

Samarbejdsaftaler er et tydeligt eksempel på en kontrakt, der indgås mellem skole og hjem, hvor forældrene bliver forpligtigede til at leve op til og realisere bestemte målsætninger og handleplaner. Samarbejdsaftalerne kan ses som en styringsteknologi, der får forældrene til at styre sig selv til at arbejde på at opnå de målsætninger, der opstilles for eleven. Åkerstrøm Andersens begreb om *dobbeltformynderi* beskriver denne bevægelse, hvor forældrene umyndiggøres ved at være de magtunderlegne, der skal underskrive en kontrakt, men på samme tid myndiggøres ved, at det kun er dem selv, der kan realisere kontraktens målsætninger (Åkerstrøm Andersen 2006:18,74).

5.7.2.2 Elever og problemkonstruktioner

Det er interessant at kigge nærmere på, hvad der med Bacchis begreb, er den underliggende problemkonstruktion i forhold til familieklassen. På den måde vil vi bedre kunne forstå, hvordan køn også er med til at markere de elever, der falder udenfor normalområdet og har brug for inklusionsindsatser, i dette tilfælde familieklassen.

Målsætningerne for eleverne i familieklassen, som de beskrives i skolernes dokumenter, er at lære den *"rigtige' elevadfærd"* (Gul Skole 3 2008:1) og *"at blive en bedre skoleelev"* (Grøn Skole 3 2008), hvilket indebærer *"at eleven bliver aktiveret og ansvarliggjort for egen forandring og lærer at viljestyre sin adfærd"* (ibid). Konkret kan det eleverne skal blive bedre til være alt fra *"at de er for stille og skal mere frem, eller har for meget krudt i røven"* (Interview, medarbejdere Gul Skole).

Det, man skal lære i familieklassen, kan beskrives med Kofoeds begreb om at gøre *passende elevhed* (Kofoed 2004:16). Passende elevhed handler om, hvordan man gør elev på en passende måde, der bevirker, at man eksempelvis ikke kommer i risiko for at blive ekskluderet fra skolekulturen (både trivselsmæssigt og fysisk). Hvornår noget er passende elevhed afgøres i den lokale skolekontekst, men sker i samspil med sociale kategorier som køn, etnicitet og alder (Kofoed 2004:190). Disse sociale kategorier skinner ikke igennem i vores interviews med lærere, pædagoger og ledere. De siger samstemmigt, at det er en meget bred vifte af elever og forældre, der går i familieklasserne, *"uanset hvordan man er, om man er direktør Jensen eller bistandsklient Johansen"* som lederen på Gul Skole formulerer det. Altså her en understregning af, at familierne ikke har nogen entydig klassebaggrund⁵³. På vores spørgsmål om, hvorvidt man kan se et mønster i hvilke elever og problemer familieklassen håndterer, svarer en af pædagogerne på Grøn Skole:

"Alt, alt. Det er rigtigt forskelligt. Der er ikke noget - og det fede ved at være dernede, det er at man oplever - ved at det er så forskellige familier - at alle får noget ud af at være sammen dernede. Alle er lige i det at være dernede sammen. Alle har plads til at være dernede." (Interview, medarbejdere Grøn Skole).

Samtidig med at lærere, pædagoger og ledere alle fremhæver, at det er en meget forskellig vifte af

⁵³ Bemærk at både Gul og Grøn Skole karakteriseres af kommunekonsulenterne som hvide middelklasse skoler (se afsnit 3.5.2 *Om skolerne*).

børn, der kommer i familieklassen, er det værd at bemærke, at familieklassen i kommunedokumentet *De kære drenge* beskrives som et tiltag, der særligt skal sikre, at flest muligt drenge inkluderes (AK10 2009:3). Der er altså en forskel mellem den daglige praksis i familieklassen og de elever, der går i den, som er en mangfoldig gruppe, og så den overordnede forståelse af, hvilke elevgrupper der kan have brug for inklusionsindsatser nemlig de 'vilde drenge'. I vores interviews er samme modsætning på spil. For disse elever, der beskrives som "*så forskellige*" og umulige at generalisere (Interview, medarbejdere Grøn Skole), karakteriseres samtidig som "*den stille pige*", "*den 'udadreagerende dreng*" eller det "*mærkelige barn, der ikke trives med sine klassekammerater*" (Interview, leder Gul Skole). Der nævnes også "*Amanda, der skal lære at sige fra*" eller "*Karl, der skal lære at række hånden op*" (Interview, medarbejdere Gul Skole).

Det er altså en inklusionsindsats, der skal hjælpe eleverne til at gøre passende elevhed, så de kan fungere og trives i den lokale skolekultur. Familieklassen er på en gang en inklusionsindsats, der søger at inkludere en bred vifte af børn med forskellige problematikker, men som på samme tid opererer med en common sensediskurs omkring køn, når elever gennemgående markeres som enten 'stille piger' eller 'udadreagerende', 'vilde drenge'. Det peger på, at passende elevhed skal forstås i forhold til kønnede markeringer, selvom det ikke er noget medarbejderne selv reflekterer bevidst over.

5.7.2.3 Elever har familier

Et andet interessant aspekt ved familieklasseprojektet er den måde, hvorpå forældrene inddrages i inklusionsindsatsen. Familieklassen som inklusionstiltag bygger på en idé om, at 'normale' børn kommer fra 'normale' familier, og hvis der er problemer med eleven, så må man inddrage hele familien for at løse det. Det vil sige, at inklusion ikke kun er noget, der foregår i skoleregi, men at det strækker sig udover skolens rammer og ind i familien. Dermed indbefatter folkeskolen som praksisregime til en vis grad også familiepraksisser. At man inddrager familien i problemløsningen kan også ses som en konsekvens af den fremvoksende systemiske tankegang, som medarbejderne, og kommunekonsulenter snakker en del om. De taler om hvordan den systemiske tankegang handler om at se på barnet i forhold til dets relationer. Hvis et barn har et problem, så er det ikke barnet selv, der er problemet, men man skal se på alle relationer, der er rundt om barnet, for at finde en løsning. En af medarbejderne i familieklassen på Grøn Skole udtrykker det systemiske således:

"Vi arbejder hele tiden med barnet i fokus. Altså barnet i forhold til skolen, men vi har jo familien med inde over for at støtte. Altså vi ser meget systemisk tænkning i det, altså at man ser på os alle sammen rundt om barnet for at hjælpe barnet." (Interview, medarbejdere Grøn Skole).

Her kan man se, hvordan ny viden og nye måder at forstå børn, problematikker og pædagogisk praksis på også ændrer de løsningsmodeller og tiltag, som man kan arbejde med. Den systemiske tankegang legitimerer så at sige, at skolen kan intervenere i familien for at hjælpe en elev.

Forældrene i målgruppen for familieklassen beskrives med meget bredde af Gul Skoles leder som tidligere nævnt ("*direktør Jensen eller bistandsklient Johansen*"). Lærerne understreger ligeledes, at det er "*så forskellige familier*" (Interview, medarbejdere Grøn Skole), og at det både er "*ressourcestærke og ressourcesvage, det er meget forskelligt*" (Interview, medarbejdere Gul Skole). Men under disse italesatte beskrivelser af elever og forældre, hvilke underliggende problemkonstruktioner ligger der så?

Hierarki

Både Gul og Grøn Skole beskriver, at et af hovedproblemerne for familien i familieklassen er, at "*hierarkiet er vendt på hovedet*" (Interview, medarbejdere Grøn Skole). Med dette hentydes til, at forældrene ikke er en autoritet over for børnene, og at børnene dermed heller ikke som elever i skolen kan finde ud af at underordne sig lærerne. Medarbejderne på Gul Skole kommer med et eksempel fra deres familieklasse, hvor eleverne har skolestole, og forældrene har kontorstole. De fremhæver, at børnene ofte sætter sig på kontorstolene, hvilket de ifølge familieklassepersonalet ikke skal, fordi det er tegn på, at de ikke kender deres plads som elever (Interview, medarbejdere Gul Skole). Medarbejderne fra både Gul og Grøn Skole illustrerer denne pointe om, at familierne skal arbejde med at genetablere et traditionelt hierarki mellem børn og voksne ved at bruge vendingen "*børnene om på bagsædet*". Medarbejderne på Gul Skole fortsætter dette billede med, halvt i spøg og halvt i alvor, at sige: "*børnene om på bagsædet, og mændene skal køre bilen!*" (Interview, medarbejdere Gul Skole). Joken, som der grines af, er kulminationen på en snak om at piger "*tordner derudad*" mens drengene har det svært. Der er snak om, hvorvidt det er folkeskolen, der er indrettet i forhold til piger, eller om drengene har det svært på grund af den måde, familierne fungerer på. Jokende siges det, at "*far er metroseksuel, mor hun er kongen*" (Interview, medarbejder Gul Skole), hvilket siger noget om, at den såkaldt 'normale familie' er kønnet ind i en stereotyp heteronormativ skabelon (Butler 2004). På den ene side siger den jokende tilgang noget om, at det nok ikke skal tages helt så bogstaveligt, som det bliver sagt. På den anden side legitimerer den humoristiske tone, at man netop kan gentage stereotype billeder af eksempelvis kønnede forælderroller uden, at det kan modsiges – for det er jo bare for sjov.

Skolekultur

Det overordnede mål for familieklassen på Gul Skole formuleres således: *"Det er vigtigt at tydeliggøre over for familien, hvilke normer/hvilken kultur, der hersker på skolen. Disse normer skal respekteres!"* (Gul Skole 4 2008:1) Her er den underliggende problemkonstruktion, at såkaldte problembørn kommer fra familier, der ikke respekterer de herskende normer på skolen. Popkewitz beskriver ligeledes, hvordan forståelsen af den udfordrende elev i skolen kobles til en forestilling om dysfunktionelle familier (Popkewitz 2008:167f). *"The child left behind is also the family left behind."* (Popkewitz 2008:168) Popkewitz arbejder med den amerikanske skolereform med sloganet *All children learning*, og han ser blandt andet på, hvordan visse børn og familier konstrueres som en udfordring for reformens målsætning om, at *alle* børn skal inkluderes i skolen. Han beskriver, hvordan udfordrende børn og deres familier ses som problematiske, fordi de diskursivt repræsenterer en kultur, der ses som modsætning til skolereformens uddannelsesideal (Popkewitz 2008:166ff). I vores interviews kan man på samme måde finde en reference til problembørn og deres forældres 'forkerte skolekultur' som en forhindring for, at børnene skal lykkes som inkluderede i normalområdet. Selvom det gennemgående i interviewene understreges, at børn og forældre i familieklassen beskrives som en broget flok, så ser man brud med dette, når talen om manglende forståelse for skolens kultur og normer markerer visse forældre og børn. Denne markering kan ses som et spørgsmål om, at nogle børn kommer fra uddannelsesfremmede hjem, og dermed er markeringen en klassemarkering. Dette ses eksempelvis i følgende passage, hvor medarbejderne fra Gul Skole taler om nogle af forældrene i familieklassen:

Lærer: *"Og vi har jo mødt forældre i familieklassen, som qua deres egen skolegang, de havde det skidt med at komme på skolen her med deres egen dreng.*

Pædagog: *De havde så dårlige erfaringer.*

Lærer: *De krøb langs panelerne, og det breder sig. De samme forældre efter det her forløb, de siger "nu er jeg en del af det her". De kom ind i klassen, havde det godt med at være der, de kunne snakke med lærerne. Det er en anden kultur."* (Interview, medarbejdere Gul Skole)

Denne reference til forældres egne dårlige skoleoplevelser, som medarbejderne mener breder sig til børnene, handler om klasse. Det handler om forældre, der ikke selv er bogligt stærke, og som har haft det dårligt i uddannelsessystemet. Familieklassen arbejder med forældrenes forhold til skolen og skolens kultur, og de skal lære, at de er en del af skolekulturen, og de skal bidrage til denne kultur på den rigtige måde. Det er altså forældrenes ansvar at leve op til skolens kultur og skolens forventninger. Dette beskriver Knudsen som en *ansvarsdiskurs*, der hersker i skole-hjem samarbejdet (Knudsen 2010:104f). Denne ansvarsdiskurs *"flytter grænsen mellem skole og familie"* (Knudsen 2010:104). Diskursen dikterer, at *"Familien er et ansvarstagende læringsmiljø, men hvis*

den ikke tager sit ansvar, må skolen appellere til den om at ville det på den rigtige måde.” (Knudsen 2010:105). Eleverne er altså ikke bare elever, men også børn af familier. Ansvarstagende familier med styr på hierarkiet er basis for et velinkluderet skolebarn. Hvis dette ikke er scenariet, kryber skolens inklusionsindsatser, såsom familieklassen, gerne *”helt ind under dynen”* (Interview, medarbejdere Gul Skole), hos familien for at hjælpe dem og barnet med at hjælpe sig selv til at gøre familie på den, for skolen, helt rigtige måde.

5.8 Opsummerende

I dette afsnit har vi forsøgt at svare på spørgsmålet, *hvad produceres den 'normale elev' som?* Vi kan konkludere, at der refereres forskelligt til problematikker og grænsesætninger mellem 'normal' og 'speciel' afhængigt af, om man kigger på skoleniveau eller på kommunalt niveau. For medarbejdernes vedkommende tales der forskelligt om denne grænsesætning afhængigt af, om der tales om det på et abstrakt plan eller på et konkret niveau, hvor det handler om specifikke elever. Grænsesætningen mellem 'normal' og 'speciel' afhænger også af, hvorvidt medarbejderne arbejder på en skole, der selv har specialklasser. Det 'normale' fremstår uklart og som lokalt konstrueret. Ved at undersøge hvad, den 'normale skoleelev' produceres som, bliver det alligevel tydeligt, at denne lokale definition trækker på nogle strukturelle forestillinger om den 'normale elev'. De elever, der skal inkluderes er oftest umarkerede, men billedet brydes tilfældige steder, hvor eksempelvis skolens kønsregime kommer til syne og peger på en uregerlig drengethed. Andre steder ses den 'normale elev' tæt knyttet til den 'normale familie', som har et heteronormativt hierarki, hvor man helst skal være bekendt med skolens kultur og ikke have en skolefremmed baggrund.

I definitionerne af 'normal' og 'speciel' er der en tendens til, at det 'normale' værdisættes højere end det 'specielle', og dermed ses et liv i normalområdet som garant for, at man lykkes som barn og får et godt liv. Denne værdisætning giver indtryk af, at normalbegrebet langt fra er bredt og altomfavnende.

Kønnede markeringer som den 'stille pige' og den 'vilde dreng' skal forstås i sammenhæng med kategoriseringer omkring 'normal' og 'speciel'. Og på samme tid skal disse markører forstås i en skolekontekst, hvor passende elevhed spiller ind og sætter rammer op for, hvornår en elev kan blive set som inkluderet i normalområdet. Den 'normale' og den 'specielle elev' er altså både markeret af sit køn, sin placering i normal- eller specialområde og sin evne til at gøre passende elevhed.

6. Analyse: Decentralisering, incitamentstyring og videndeling

”Det 'normale' defineres lokalt. Der er forskel på, hvor mange man synes man kan rumme, og hvor mange man indstiller til specialpædagogisk bistand”, udtaler kommunekonsulent 1. Vi vil i dette afsnit forfølge, inden for hvilke rammer den lokale definition af normalitet finder sted. Det gør vi ved at se på, hvordan de enkelte skolars grænsesætning mellem 'normal' og 'speciel' finder sted i samspil med kommunal styring af arbejde med inklusion. Vi vil med andre ord se på, hvad der sker i de processer med at få de lokale institutioner til at ændre den måde, de definerer det 'normale' på, gennem at undersøge det, Dean kalder *styringens hvordan*. Vi tager udgangspunkt i tre eksempler; Et fælleskommunalt forandringsprojekt med inklusion i fokus, inklusionsfremmende styringsmodeller samt viden og vidensdeling. De tre eksempler bidrager hver især til grundigere forståelser af, hvordan det 'normale' defineres lokalt, men søges styret centralt.

6.1 Et fælleskommunalt projekt – overordnede rammer

Projektet *I Assens Kommune Lykkes Alle Børn* (IAKLAB) (AK14 2010, AK15 2010) tager som vist i afsnit 4. *Analyse: Inklusion – en god løsning* udgangspunkt i, at Assens Kommune oplever stigende udgifter til det specialpædagogiske område. IAKLAB beskrives som et forandrings- og udviklingsprojekt, der kan være et fælles omdrejningspunkt i forhold til kommunalbestyrelsens beslutning om en ny ledelses- og organisationsstruktur på Skole- og dagtilbudsområdet (AK14 2010). Projektet bruger en udvikling af indsats til at øge inklusionen og rummeligheden som de nye skole- og dagtilbuds strukturers ”*fælles tredje*” (Interview, kommunekonsulenter). Altså et projekt som, både de nye fusionerede og de ikke-fusionerede institutioner⁵⁴ kan samarbejde omkring i forhold til at skabe en fremadrettet forandring, der kan sikre, at flest muligt elever forbliver i normalområdet. Udviklingsprojektet skal ifølge projektplanen fra 2010 ”*informere om rammer*” og ”*skabe retning*” og på den måde fungere som et dynamisk ”*styringsredskab*” uden klart forhåndsdefinerede løsninger (AK14 2010:2). Disse løsninger på konkrete inklusionsindsatser skal komme fra institutionernes individuelt udarbejdede decentrale udviklingsstrategier. Disse decentrale udviklingsstrategier er det centrale element i IAKLAB, hvor projektplanen og de dertilhørende kommissorier for IAKLAB danner den overordnede ramme.

Hvorfor det netop var IAKLAB som projekt, der blev til, svarer de to kommunekonsulenter flere ting. De referer dels til at skolelederne har haft fokus på inklusion, og at skolerne qua

⁵⁴ De fusionerede institutioner er de institutioner der er lagt sammen under omstruktureringerne af kommunens skole- og dagtilbudsinstitutioner, enten i form af områdeledelse eller landsbyordninger, se afsnit 4.2.3 *Nye toner – effektiviseringsgevinster og forandringsprojekt*.

kvalitetsrapporterne har drøftet inklusion.⁵⁵ Dels siger de direkte, at *”der er kommet en politisk beslutning, der gjorde, at administrationen fik en opgave.”* (Interview, kommunekonsulenter) Endelig nævner de også at det er *”mange bække små”* der skaber et specifikt projekt i en specifik historisk kontekst (ibid.). Der er altså flere forklaringer på, hvad der har ledt til dette fælleskommunale projekt.

Det er interessant, at det fremhæves, at det er institutionerne selv, der har sat inklusion på dagsordenen gennem deres bidrag til kvalitetsrapporterne, og at det er med til at begrunde, at der iværksættes et fælles projekt, hvor skolerne skal udforme lokale inklusionstiltag. Som vi så i afsnit 4.2.1 *Bekymrede skoler*, er ønsket om mere inklusion i de samlede kvalitetsrapporter koblet til økonomiske bekymringer. Nogle skoler kommer med advarsler om at bruge inklusion som spareredskab (AK6 07/08:47), nogle skoler efterspørger viden om og efteruddannelse i inklusion (AK12 08/09:92), nogle påpeger den store udfordring i at få høje faglige mål til elevernes præstationer til at fungere med et krav om øget rummelighed (AK6 07/08:49) andre MED-udvalg⁵⁶ pointerer, at det går ud over deres faglighed, hvis der ikke kommer flere midler til at arbejde med inklusion (AK12 08/09:98), andre skoler igen bruger deres gode inklusionsindsatser som argument for, at netop deres skole ikke skal nedlægges (AK6 07/08:51). I den sammenhæng er det interessant, at forvaltningen har brugt skolernes fokus på rummelighed og inklusion til at lave et udviklingsprojekt, der sætter fokus på inklusion, fordi man vil mindske udgiftsstigninger på specialområdet.

6.1.1 En decentral udviklingsstrategi

Grøn Skole har i juni 2011 lavet deres decentrale udviklingsstrategi (Grøn Skole 6 2011). Den decentrale udviklingsstrategi er altså den lokale del af IAKLAB og fokuserer på Grøn Skoles inklusionsindsatser i løbet af de kommende tre år. Målet i Grøn Skoles udviklingsstrategi er formuleret således: *”På Grøn Skole ønsker vi at inkludere alle elever i skoledistriktet så længe, den enkelte og fællesskabet profiterer af dette”* (Grøn Skole 6 2011:2). Metoderne til at opnå dette mål er inklusionstiltag, der er udspecificeret som alt fra arbejde med anerkendende tilgang over deltagelse i skolernes nationale trivselsdag og til fokus på resourcecentrets ydelse af vejledning som af de øvrige medarbejdere skal ses som en *”gave”* og ikke en *”opgave”*. Derudover nævnes innovationsprocesser i personalegruppen, hvor fokus er på *”at anvende resurserne mere optimalt”*

⁵⁵ Denne lokale efterspørgsel fremskrives også som begrundelse for igangsættelsen af IAKLAB i Projektplanen (AK14 2010:2)

⁵⁶ MED-udvalg er en forkortelse for medarbejder-udvalg, der repræsenterer lærere og andet pædagogisk personale på skolerne.

(Grøn Skole 6 2011:2,4)⁵⁷. Udviklingsstrategien er på 10 sider og er skrevet i punktform, og der uddybes ikke særlig meget. I og med at inklusionstiltagene dækker over så forskellige aktiviteter, virker udviklingsstrategien som en opremsning af alt det, skolen allerede laver og vil lave, som på den ene eller anden måde kan betragtes som noget, der har med inklusion at gøre.⁵⁸

De decentrale udviklingsstrategier er skrevet efter en skabelon baseret på kommissorierne, der tydeligt og detaljeret beskriver hvad en sådan skal indeholde, blandt andet:

- *”Pædagogiske visioner, blandt andet med udgangspunkt i fælleskommunale, politisk besluttede mål og visioner for børn- og ungeområdet.*
- ***Inklusionstiltag, der medfører, at flere børn lykkes indenfor normalområdet.***
- *Teamsamarbejde/samarbejdsstruktur der fremmer muligheden for inklusion i den pædagogiske hverdag.*
- ***Pædagogisk udvikling mod inkluderende undervisning målrettet den enkelte elev, eksempelvis undervisningsdifferenciering, brugen af holddeling, elevplaner og varierede pædagogiske metoder”***

(AK19 2010:2, egne markeringer)

Skolernes muligheder for at udfylde en sådan udviklingsstrategi er med andre ord tydeligt begrænset af, hvilke officielle krav, der er til dets indhold. Uviklingsstrategien kan betragtes som en kontrakt mellem forvaltning og skole, hvor skolen holdes fast på at skulle opnå specifikke målsætninger i forhold til inklusion. På den måde fungerer udviklingsstrategien som et styringsredskab, der holder den enkelte skole fast på at arbejde med inklusion, hvad de så end putter ind i betegnelsen. Kommunen får med de decentrale udviklingsstrategier så at sige alle skoler med ind i kampen for at nå et mål omkring mere inklusion og dermed også besparelser på specialområdet.

6.1.2 Stå af hesten – et medarbejderperspektiv

Besparelser på specialområdet bliver både i dokumenter og i interviewet med kommuneeksperterne fremskrevet som et grundvilkår, der ikke kan ændres ved. I projektplanen for IAKLAB konstateres det, at *”Udgifterne og visitering til det specialpædagogiske område stiger både på nationalt og kommunalt plan, og der er i den forbindelse behov for at igangsætte en udvikling mod en inkluderende læringskultur i både dagtilbud og skoler i Assens Kommune.”*

⁵⁷ Grøn Skoles liste over inklusionsindsatser ser således ud i sin helhed: anerkendende tilgang, skolernes nationale trivselsdag, undervisningsmiljøundersøgelse, trivsel som fast punkt på forældremøder og i klassens tid, peer-education, legeinstruktører, trivselsambassadører, legeplads til indskolingen og mellemtrinnet, overgang fra børnehave til skole, udsat klassedannelse, overlevering fra indskoling til mellemtrin, parallellagte timer tilstræbes, innovationsproces i personalegruppen ift. omorganisering, ressourcecenteret, klassekonferencer, familieklasse, fokus på højt begavede børn/talenter samt støtte til personlig hygiejne. (Grøn Skole 6 2011:2ff)

⁵⁸ Selvom ikke alle skoler står overfor fusionsopgaver, som landsbyordning eller sammenlægninger, skal alle skoler udvikle disse decentrale udviklingsstrategier. Hverken Grøn og Gul Skole stod overfor fusionsopgaver, hvorfor dette kommissorie citeres.

(AK14 2010:2) Denne konstatering bliver grundlaget som projektet hviler på, og er derfor ikke til forhandling. På samme måde konstaterer kommunekonsulenterne, at de økonomiske besparelser er et grundvilkår, som både forvaltningen og skolerne må konstatere og arbejde videre ud fra.

K1: *"Det handler også om besparelser, og alle kommuner i Danmark er udfordret af det. Alle skoler i Danmark er udfordret af faldende elevtal. Der er bare ikke de resurser tilstede mere, som der har været før, færdig slut. Der tænker jeg sådan lidt, det har ikke været tildækket, og man har også haft meget frustration over besparelserne. Men når det så er, at folk hopper af hesten, så synes jeg bare, det har været meget meningsfuldt at se, hvordan at det, der har været en økonomisk besparelse, er blevet vendt til interessant pædagogisk udvikling. Mange steder."* (Interview, kommunekonsulenter)

Konsulenterne uddyber betydningen af begrebet *"at stå af hesten"*, som efter sigende referer til et gammelt (indiansk) udtryk, der lyder, *"når hesten er død, så stå dog af"*. I denne kontekst vil det sige, vi skal spare, så lad os arbejde videre herfra.

Medarbejderne på Gul Skole kritiserer på den ene side projektet IAKLAB, fordi de netop betragter det som et spareprojekt forsøgt lanceret som et pædagogisk projekt. En af medarbejderne siger om dette: *"I Assens kommune lykkes alle børn', det skal man jo ikke kalde et projekt, når det er et spareprojekt. Det er meget, meget pinligt."* (Interview, medarbejdere Gul Skole) Det, at kalde et spareprojekt for et pædagogisk tiltag beskrives således: *"Så tager man et godt pædagogisk princip som økonomisk gidsel"* (Interview, medarbejdere Gul Skole). Medarbejderne udtrykker, at det er direkte pinligt at kommunen navngiver et spareprojekt *I Assens Kommune lykkes alle børn*, da det går ud over deres faglighed og gode pædagogiske principper. Samtidig understreger de også, at flere penge ikke nødvendigvis er løsningen, og at besparelser direkte kan føre til, at man er kreativ og gør ting på en ny og bedre måde. Der er stor villighed til at gøre ting på nye måder, så der også kan spares penge, men grænsen trækkes der, hvor børn med virkelig store problemer bliver ladt i stikken, eller hvor fagligheden bliver til grin, fordi kommunen prøver at sælge besparelser under falsk varebetegnelse. Medarbejderne tager i den måde, de taler om besparelser og nye tiltag på, ansvar for udviklingen i folkeskolen og fremskriver sig selv som aktører, der er med til at løse problemerne under de snævre budgetrammer, der nu engang er. De udtrykker eksempelvis tilfredshed med den decentrale udviklingsstrategi, der giver dem mulighed for selv at bestemme, hvordan de vil arbejde med inklusion. Medarbejderne står, med konsulenternes ord, af hesten.

I en styringsoptik kan man forstå deres forhandlinger af besparelser og pædagogik som styring af selvstyring. De kan jo selv bestemme, hvordan de vil gøre det (inden for de snævre økonomiske rammer), holder fast i deres handlepotentiale og vil gerne forstå sig selv som aktører, der udfører vigtige pædagogiske opgaver (på trods af økonomisk snævre rammer). En af medarbejderne siger direkte, at *"det er altså ikke evigt saliggørende bare at få mange penge."* (Interview, medarbejdere

Gul Skole), og på den måde genfortæller vedkommende historien om, at det er muligt at lave fornuftige inklusionsindsatser på trods af besparelser.

Kommunekonsulenterne reflekterer over den måde, kommunen forsøger at styre på, og den ene konsulent fremhæver, at der er noget manipulatorisk ved disse decentrale udviklingsstrategier.

K1: *"Måske vi i virkeligheden manipulerer os selv lidt til, at det er det, man gør ved at indføre den her form for metode.*

I: *Hvordan det 'manipulerer'?*

K1: *Jamen, jeg tænker sådan noget med Foucault, vi er jo ude i at skabe nogle læringsmetoder, der gør, at det enkelte menneske tager medejerskab for egen læring og udvikling. Og det gør vi jo ved, at vi arbejder decentraliseret mellem skole og kommune og internt i skolerne osv. Vi kontraktliggør, og vi gør det ene og det andet. Og alt det er jo en eller anden måde at nytteoptimere på, det er jo en del af kapitalismen."*

(Interview, kommunekonsulenter)

Det er interessant, at konsulenten refererer til en foucauldiansk forståelse af styring af selvstyring og termen kontraktliggørelse, som Åkerstrøm Andersen arbejder med. De decentrale udviklingsstrategier og skolernes kvalitetsrapporter er en form for kontrakter mellem skole og forvaltning, hvor skolerne forpligtiger sig på at leve op til bestemte krav og mål. Styring af selvstyring er altså en italesat metode til at løse kommunale problemer på, på en måde så alle vil stå af hesten og være med – og de decentrale udviklingsstrategier er et værktøj til netop dette.

6.2 Inklusionsfremmende tildelingsmodeller

I Finansministeriets, Undervisningsministeriets og Kommunernes Landsforenings fælles rapport *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring* fra juni 2010 anbefales det, som en fornuftig metode at mindske henvisningen til specialtilbud, at give skolerne større økonomisk ansvar gennem en øget decentralisering af deres budgetter, således at skolerne skal betale udgifter for elever, der henvises til segregerede specialtilbud (UVM, FM, & KL 2010:25,98ff.⁵⁹). En anbefaling, de har taget til sig i Assens Kommune. I dokumentet *Organisering, Styring og Udvikling af specialundervisningen i Assens Kommune* slås det fast, at vejen til at få en større andel elever over i den almene undervisning skal ske *"gennem stram styring af visitering, incitamentstyring og inklusionsfremmende tildelingsmodeller og målrettet kompetenceudvikling."* (AK20 2010:1). Her er det særlig interessant at kigge nærmere på, hvad inklusionsfremmende tildelingsmodeller indebærer. I den nyeste indsats på inklusionsområdet i Assens Kommune, *Projekt Inklusion*, der handler om omlægning af direktørområdet, beskrives det, at der er produceret et oplæg til, hvordan disse tildelingsmodeller kunne se ud, men det er ikke fastlagt endnu (AK26

⁵⁹ Lignende anbefalinger ses eksempelvis også i Finansministeriets egen rapport *Det specialiserede socialområde - redskaber til styring og prioritering* (FM 2009:10,42f)

2011, AK27 2011). I kommuneinterviewet diskuteres disse økonomiske tildelingsmodeller ligeledes. Overordnet set fungerer det sådan nu, at skolerne får tildelt ressourcer per klasse, de har (interview, leder Gul Skole), og hvis en elev bliver visiteret til specialundervisning i andet regi, påvirker det ikke afsenderskolens økonomi (UVM, FM, & KL 2010:118). Fra sommeren 2011 får skolerne resurser per elev i stedet for. Desuden fortæller kommunekonsulenterne, at man arbejder med at implementere en form for incitamentstyret tildelingsmodel, hvor idéen er, at pengene følger eleven, så skolen mister penge, hvis de sender en elev til specialundervisning i andet regi. Incitamentet i betegnelsen *”incitamentstyring og inklusionsfremmende tildelingsmodeller”* (AK20 2010:1) ligger altså i, at skolen som noget nyt kommer til at miste penge ved at viderevisitere en elev og beholder pengene ved at beholde eleven i normalområdet. Kommunekonsulenten forklarer, hvilke tanker man arbejder med for fremtidens tildelingsmodeller:

K1: *”Det kunne jo eksempelvis være, i stedet for at midlerne, der er jo stadig centraliseret nogle midler, så kunne det være, at alle midler lægges ud per barn, ud fra hvor demografisk belastet man er af sociale forhold og sådan noget. Det er jo en rent økonomisk model, hvor man så kommer til at købe en plads i for eksempel en specialklasse. Og så er der nogle **incitament** i at bevare børnene det enkelte sted, for ellers så mister man måske 120-130.000. Men det, øvelsen handler om, det er jo, at det skal være **bevarelse i det almene område ud fra en fagligt bæredygtig tilgang**, det er ikke det som Susan Tetler kalder 'tålt ophold'. Hvis læringsmiljøet det giver anledning til, at det bare bliver tålt ophold, så er det jo klart, at det kan vi på ingen måder være bekendt.”* (Interview, kommunekonsulenter).

Incitament betyder altså, at skolerne ud af deres eget budget skal betale for specialpladser, og at de derved mister penge ved at sende en elev væk. Men konsulenten pointerer også, at det ikke er økonomien alene, der skal styre, men at det skal være *”fagligt bæredygtigt”* således at eleverne trives. Her ses et dilemma, som også Madsen pointerer, i en konference om inklusion for Landsforeningen for Specialpædagoger i februar 2011. Han siger: *”Hvis vilkårene er sådan at det ikke forøger børnenes muligheder, så er der ikke tale om inklusion. Og hvis det handler om besparelser, så bliver det aldrig inklusion”* (Lange 2011).

6.3 Viden og styring

I Assens Kommunes samlede kvalitetsrapporter fra 06/07 skriver Skole og dagtilbud: *”På det specialpædagogiske område stiller ny forskning og nye politiske mål om rummelighed og inklusion store krav til medarbejdernes kompetencer.”* (AK3 06/07:5). Dette citat er centralt, fordi viden og politiske mål knyttes sammen med inklusion og rummelighed. Lærerens kompetencer bliver her den afgørende katalysator, for at disse politiske mål om rummelighed og inklusion kan opfyldes. På den måde kan man se, at en væsentlig del af forsøgene på at styre politiske ønsker om inklusion skal ses som forsøg på at styre lærerne til at gøre mere inklusion, samtidig med at dette styringsønske

legitimeres med ny viden og forskning på området.

Kommunekonsulenterne taler eksplicit om styring gennem viden i forhold til de decentrale udviklingsstrategier. De fremhæver, at skolerne selv skal definere, hvordan de vil arbejde med inklusion, men at det samtidig er inden for nogle overordnede rammer, som også handler om hvilken viden der gør sig gældende på området.

*K1: "Man kan også sige, at vi faktisk har drøftet det [definitioner af inklusion] i går, fordi der er - i sådan en styringsoptik, som vi har, som er en meget ... altså der er **mange veje i decentralisering**. Men vores decentraliseringskoncept gør, at vi arbejder rigtig meget med, at det er de decentrale enheder, decentrale skoler og dagtilbud, der **selv definerer og udvikler** ud fra måske nogle givne overordnede rammer. Og da vi startede projektet, altså de fælles tiltag i vores projekt, der havde vi sådan **nogle eksterne oplægsholdere, der også, kan man sige, giver deres bud på, hvad inklusion er for noget**, og vi har indhentet noget litteratur til inspiration og sådan noget. Men langt hen af vejen, så er det i hvert fald også noget af det, som de også drøfter meget i de decentrale skoler og dagtilbud."* (Interview, kommunekonsulenter).

Konsulenten taler om, at oplægsholdere, litteratur og anden inspiration har skudt den decentrale proces i gang (AK24 2011, AK25 2011), og at den viden også er noget, der drøftes lokalt ude på skolerne. Det er interessant, hvordan de lokale udviklingsstrategier dels udvikles under en overordnet ramme, som projektet IAKLAB udstikker og dels formes (eller i hvert fald ønskes formet) af den viden, som deltagerne, både skoleledere, lærere og pædagoger, fælles har fået ved opstartsdagene, der blev afholdt af kommunen (AK24 2011, AK25 2011). På programmet var blandt andet Bent Madsen fra NVIE og Susan Tetler, der som nævn er centrale forskere inden for tanker om anvendt inklusion. De har præsenteret skolemedarbejdere for en specifik viden omkring arbejdet med inklusion, der er med til at udstikke rammerne for skolernes egne forståelser af inklusion, der skal udvikles i forbindelse med udviklingsstrategierne. Det vil sige, at viden der formidles i centrale fora, er med til at forme, hvilke tiltag der sættes i søen på lokalt og decentralt niveau. Inspireret af Foucault kan vi sige, at viden-magt relationer er på spil, når kommunen præger startskuddet til en proces omkring decentral udvikling ved at sætte en bestemt viden om inklusion på dagsordenen. En dagsorden, der er med til at fastlægge en kurs for de enkelte skolers udviklingsstrategier i deres arbejde med inklusion, og denne kurs kan dermed ses som styrende. En inspirationsdag med forskere, der præsenterer viden om inklusion, skal altså ses som en pointering af, at de decentrale udviklingsstrategier ikke laves ud i et tomt rum, men netop konstrueres under rammerne af det overordnede kommunale projekt og formes af den viden, der lanceres. Konsulent 2 understreger, at skolerne har deres egne mulighedsrum, som de kan gribe og udfylde på en meningsfuld måde:

*K2: "Vi går ikke ind og siger: det er sådan her i skal gøre, venner. **Vi går ind og siger: kom her og lyt og oplev og få en oplevelse sammen**, og så gå hjem og diskuter videre, og hvordan giver det mening i vores lokale virkelighed, sådan at det bliver meningsfuldt. Det er i hvert fald de intentioner, der ligger i den måde,*

vi arbejder på. At **der er en ramme, og så er der et mulighedsrum, som man kan gribe og udfylde på en meningsfuld måde.** Og der synes jeg generelt, at det går rigtig godt.” (Interview, kommunekonsulenter)

Men på samme tid, som der tales om mulighedsrum i forhold til, at skolerne udvikler deres egne udviklingsstrategier omkring deres inklusionsindsatser, så svarer konsulenterne grinende nej til et spørgsmål om, der så er nogen skoler, der går helt i deres egen retning. Dette understreger, hvordan videndeling med deltagelse af skoler og kommunen er med til at holde de enkelte skolars tanker på sporet, samtidig med at det understreges, at der er fuld tillid til, at de enkelte skoler gør det godt.

K2: *”Vi har fuld tillid til, at det mestrer de fint, de decentrale ledere, og de sidder i et samarbejde med medarbejdere og specialuddannede lærere og pædagoger og laver de her udviklingsstrategier. Og så **arbejder vi meget med videndeling, det kan I også se på den her, så man blandt andet har vedligeholdt en eftermiddag for landsbyordninger, hvor man så lytter på hinandens udviklingsstrategier, og bliver inspireret og tænker, nå det har vi ikke tænkt på, det skal vi have med, eller nå det lyder måske alligevel lidt forkert** når vi siger det højt i det her forum, eller et eller andet. Via dialogen og inspiration og videndeling, så tænker vi, at så skal det nok gå rigtig godt.”* (Interview, kommunekonsulenter)

Det vil sige, at dialog, gensidig inspiration og videndeling ligeledes kan ses som teknologier, der styres igennem. Fælles møder omkring arbejdet med udviklingsstrategierne holder så at sige skolerne på rette spor i forhold til de overordnede rammer for det fælleskommunale projekt. Konsulenterne siger direkte, at kommunen styrer gennem kommissorierne og gennem de fælles projekttiltag, hvorimod den videndeling med dialog og gensidig inspiration og forkastelse af det, der *”lyder lidt forkert når det siges højt”*, ikke direkte beskrives som styringsteknologier af konsulenterne. Videndeling skal også forstås som en subtil måde, hvorpå der styres, og at den viden, der lægges for dagen på disse møder, dermed også har indvirkning på de tiltag, det er muligt at igangsætte ude på skolerne.

Det er også interessant at se på, hvilken viden der efterspørges, og hvilken viden der tilbydes. Det er bemærkelsesværdigt, at der i vores materiale om inklusion ikke tales om videndeling i forhold til kønsperspektiver, selvom der arbejdes direkte med specifikke forestillinger om køn i inklusionsprojektet *De kære drenge*. Som vist i 4.1.2 *Kønsdiskriminering og kønsneutralitet* bliver kønsaspekter i arbejdet med inklusion primært italesat af lærerne eller forældrebestyrelserne. Blandt disse italesættelser er der kun et dokument, der efterspørger viden om køn. *”Vi mangler viden omkring drenge/kønspromblematikker”* udtaler et skolebestyrelsesmedlem i en workshop om fremtidens skole i Assens Kommune (AK4 2007:16). Resten af empirien runger i sit fravær af og efterspørgsel på faglig viden om kønsperspektiver på inklusion og skole. Bacchi beskriver, hvordan stilheder i dokumenter er det, der ikke bliver problematiseret (Bacchi 2009:12). Hun pointerer, at man ved at kigge på det, der ikke siges, stilhederne, kan se, hvordan den problemkonstruktion, der siges højt i dokumentet afgrænses (ibid). Her er faglig viden omkring køn en larmende stilhed, og

kønsperspektiver på inklusion bliver dermed ikke problematiseret. Dermed afgrænses inklusion til enten en kønsneutral fremskrivning, eller der, hvor køn dukker op, som i *De kære drenge*, er det som kønsstereotype forestillinger om 'vilde drenge' og 'stille piger'. Når fagligt funderet viden om køn ikke er en del af den videndeling, der finder sted, bliver vidensbaserede kønsperspektiver dermed heller ikke tænkt ind i udformning og styring af inklusionsindsatser. Kønsstereotyper bliver dermed ikke udfordret når der ikke er faglig viden om køn til stede.

6.4 Opsummerende

Opsummerende på denne analysedel kan man sige, at det indledende citat fra en af kommunekonsulenterne, "*det 'normale' defineres lokalt*", skal efterfølges af en konkluderende kommentar om, at det aktivt søges styret centralt. Med de decentrale udviklingsstrategier som eksempel ser vi, hvordan der fra kommunalt hold søges at fremtvinge en mere ensrettet og især fælleskommunal ramme for, at arbejdet med inklusion bliver et arbejde med at få flere elever ind i normalområdet. Ved at lave en ramme, udviklingsstrategierne, søges der altså at skabe en fælles opbakning til "*at stå af hesten*", acceptere, at der skal spares, få det bedste ud af det og udnytte muligheden for at arbejde med pædagogiske og didaktiske metoder for at få dette forandringsprojekt til at lykkes. Med andre ord fører de decentrale udviklingsstrategier alle kommunens institutioner ind i kampen, og gennem kontraktliggørelse forpligtiger skolerne sig selv på at leve op til hele bevægelsen omkring at ændre udgifts- og visitationspraksis på specialområdet. Herunder ses det desuden, hvordan medarbejdere styres til at styre sig selv, genfortæller overordnede målsætninger med egne ord, fremskriver sig selv som aktører, der tager ansvar for en positiv udvikling trods stramme økonomiske vilkår.

Med forslagene om incitamentstyrede tildelingsmodeller ser vi, hvordan der ikke alene fra kommunalt hold, men også nationalt, søges at udvide grænsesætningen for normalområdet ved at belønne de skoler, der kan inkludere flere elever med særlige behov og straffe de skoler, der ekskluderer elever. En bevægelse, der vækker en bekymring om, hvorvidt det samtidig kan være fagligt bæredygtigt. Desuden ses det, hvordan økonomien bliver et grundvilkår for arbejdet med inklusion.

Brugen af viden, gensidig inspiration og videndeling kan ses som styringsteknologier, hvorigennem kommunen mere subtilt søger at styre skolernes arbejde med inklusion, idet de har indvirkning på, hvilke tiltag det bliver meningsfyldt at igangsætte, og hvilke tiltag der ikke bliver det. Heri er det paradoksalt at faglig viden om køn larmer i sit fravær trods tilstedeværelsen af et kommunalt inklusionsprojekt med fokus på netop køn.

7. Konkluderende

Vi vil her samlet svare på specialets problemformulering:

Hvordan produceres den 'normale elev' gennem styring af inklusionsindsatser i den danske folkeskole?

Vi har gennem vores tre analysedele beskæftiget os med, hvordan inklusion legitimeres som en indsats i folkeskolen i Assens Kommune, og hvordan inklusionsindsatser søges styret. Vi har desuden kigget nærmere på, hvordan den 'normale elev' produceres og italesættes som kønnet.

I afsnit 4. *Analyse: Inklusion – en god løsning*, viser vi, at et samspil mellem fokus på rettigheder og økonomiske argumenter tilsammen fremskriver og legitimerer inklusion som en god løsning på både økonomisk krise og krav om fokus på alle børns ret til at gå i den 'normale folkeskole' i lokalområdet.

I afsnit 5. *Analyse: Produktion af den 'normale elev'*, viser vi, hvordan medarbejdernes grænsesætninger mellem den 'normale elev' og den 'specielle elev' influeres af, om den pågældende skole har specialklasser eller ej. Desuden spiller køn og elevhed en central rolle som markører, der er med til at definere den 'specielle' og 'normale elev'. Skolens kønsregime skaber forestillinger om de 'vilde drenge' og de 'stille piger', og disse forestillinger opereres der også med i inklusionsindsatserne. Skolens inklusionsarbejde inkluderer også forældre, og dermed kobles produktionen af den 'normale elev' til forestillinger om den 'normale, heteronormative familie'.

I afsnit 6. *Analyse: Decentralisering, incitamentstyring og videndeling*, viser vi, hvordan det 'normale' defineres lokalt men styres gennem økonomiske incitamentstyrede tildelingsmodeller og decentrale udviklingsstrategier, der fungerer som en kontraktliggørelse mellem skole og forvaltning. Vi belyser også, hvordan videndeling i kommunale fora fungerer som en styringsteknologi i forhold til at fastsætte de rammer, inden for hvilke skolerne arbejder lokalt med inklusion. Vi ser, hvordan der i forbindelse med inklusionsindsatser ikke arbejdes med viden om køn, hvilket resulterer i, at kønsfokus kun optræder i form af kønsstereotyper som de 'vilde drenge' og de 'stille piger'.

Vi kan samlet set konkludere, at inklusion fremskrives som en central indsats, hvorigennem det er muligt at styre normalområdet i folkeskolen, legitimeret gennem økonomiske rationaler og en rettighedsdiskurs. Den 'normale elev' produceres gennem denne styring af inklusion, men grænsesætninger mellem 'speciel' og 'normal' forhandles også lokalt blandt medarbejderne på skolerne. Inklusionsindsatser styres gennem forskellige styringsteknologier, der både inkluderer økonomiske reguleringer i form af incitamentstyrede tildelingsmodeller men også gennem intellektuelle teknologier som sprogbrug og videndeling. Kontraktliggørelse er også markant til stede som teknologi til styring af selvstyring mellem både skole og forvaltning, lærere og forældre

og mellem lærer og elev.

Kønsperspektiver på inklusion bringes på banen i den ofte refererede internationale Salamanca Erklæring, mens Assens Kommunes styring af og arbejde med inklusion ikke trækker på et fagligt funderet fokus på køn. Der, hvor kønsproblematikker dukker op, sker det i form af stereotype kønsforestillinger. Den 'normale elev' produceres dermed gennem kønsblind kommunal styring af inklusionsindsatser, der forhandles i en kønnet folkeskole.

8. Eftertanker

På vej ud ad døren på Gul Skole, efter vi har lavet interview med medarbejderne, siger en af lærerne: "Men I fik jo ikke så meget. Sagde I ikke noget om, at I lavede noget med køn, og de der drenge der?" Lærerne småsnakker lidt om, at skolen er indrettet for piger, og at drenge ikke får nok fysisk udfoldelse. Vi afslutter samtalen og skynder os ud af døren for at nå et tog.

I dette speciale har vi forsøgt at forstå produktionen af køn og normalitet i en overordnet styringsoptik samtidig med, at vi også inddrager lærernes egne forhandlinger af 'normal' og 'speciel' i arbejdet med inklusion. Dette spænd kræver refleksion over, hvordan man arbejder analytisk med kategorien køn, og hvorvidt man i en styringsoptik giver aktørskab til lærerne og pædagogerne i skolerne.

Ved at arbejde med en governmentality-optik er vi kommet nærmere en forståelse af de strukturer, lærere arbejder under, og på den måde bliver det ikke lærerne, der alene skal bære ansvaret for vilkårene i skoleverdenen. Men ved at fokusere på styring, som det kommer til udtryk gennem dokumenter og interviews, risikerer lærerne at miste aktørskab. Hvis vi havde inddraget skolehverdagens pædagogiske praksisser, havde vi kunnet få øje på, hvordan lærere og pædagoger arbejder i samme retning som forvaltningens styring, men helt sikkert også gør alt muligt andet. Vores læsninger af materialet er derfor centrale i forhold til, om vi giver aktørskab til de mennesker, vi har samtalt med. I afsnit 2.3.2 *Aktørskab og forandringspotentialer - læsestrategier* fremhæver vi, hvordan Staunæs laver en pendulering mellem det, hun kalder en håbefuldt og en mistænksom læsestrategi. Vi må, efter endt arbejde med analysen, konstatere, at vi oftest har læst mistænksomt, fordi fokus på styring let leder blikket hen mod der, hvor styringen formuleres og dermed væk fra de styredes perspektiv. Man kan kritisere vores projekt for ikke at læse håbefuldt, fordi vi ikke ser sprækkerne og mulighederne for at bryde med de styringsrationaler, der sætter rammer op for produktionen af normalitet i inklusionsindsatser.

Gennem vores interviews med lærere og pædagoger har vi forsøgt at forstå arbejdet med og styringen af inklusionsindsatser i et kønsperspektiv. Det har vi gjort ved at starte en samtale om køn

og normalitet et sted, hvor lærerne og pædagogerne var på hjemmebane i kraft af, at inklusion relaterer til deres daglige arbejde og faglige fokusområde. Gennem begrebet 'normal' har vi søgt at linke vores faglighed omkring køn til lærernes og pædagogernes faglighed omkring inklusion. I vores interviews er diskussioner om inklusion rigt udfoldet, og i refleksioner over grænsesætninger mellem special- og normalområdet har skolemedarbejderne en stærk faglig fundering. Men når talen falder på køn, forsvinder de fagligt funderede overvejelser, og stereotype common sense-forståelser af den 'feminiserede folkeskole', de 'fysiske drenge' og de 'dygtige piger' dominerer samtalen som i ovenstående eksempel fra afslutningen af et af interviewene. Selv i det inklusionsprojekt, hvor køn spiller en central rolle, *De kære drenge*, er faglig funderet viden om køn ikke til stede.

Den danske tilgang til køn i skolen bliver i NIKKs rapport *Køn, ligestilling og skole 1990-2004* beskrevet som kønsneutral i den forstand, at der ikke sættes fokus på kønsperspektiver på skoleliv (NIKK 2005:24). Lærer og kønssociolog Cecilie Nørgaard tegner denne problemstilling op:

"Køn som kulturelt fænomen har en forsvindende lille plads i den pædagogiske debat i Danmark. Derimod har kønsessentialistiske strategier og tænkemåder (...) haft en enorm medvind i Danmark i de forgangne fem år." (Nørgaard 2010:104)

Det faktum, at køn som et kulturelt fænomen ikke i særlig grad diskuteres i forhold til pædagogiske institutioner, skaber netop grobund for, at kønsessentialistiske tænkemåder og kønsstereotyper kan stå uimodsagte. Det er netop det, som vi ser et eksempel på i vores analyse af arbejde med og styring af inklusion i Assens Kommune, når vi ser, at køn enten ikke italesættes, eller at det italesættes gennem kønsstereotyper.

Der ligger en interessant forskningsmæssig udfordring i at arbejde videre med, hvordan man kan forstå køn i en pædagogisk praksis, der betragter sig selv som kønsneutral. Det kræver nogle videnskabelige overvejelser omkring, hvordan man arbejder analytisk med et kønsblik på skoleliv, der kan indfange den paradoksale relation mellem kønsneutralitet og kønsstereotypificering. En mulig vej at gå er at udfordre det analytiske greb og finde nye indgange til at forstå, hvordan køn er på spil i pædagogiske institutioner. Dette kan gøres ved at udvide kønsblikket, så det kan gribe om alle de niveauer, produktionen af køn og normalitet opererer på – både der hvor køn og normalitet træder tydeligt frem, og der hvor det opererer i det skjulte såsom eksempelvis i inklusionsindsatser.

9. Litteraturliste

Det empiriske dokument-materiale

- AK1 2007: *Virksomhedsplan for specialområdet i Assens 2007-2010.*
- AK2 2007: *Et godt børneliv – et fælles ansvar. En sammenhængende børnepolitik: generelle og særlige behov.*
- AK3 06/07: *Kvalitetsrapport vedrørende Assens Kommunes skolevæsen 2006/2007.*
- AK4 2007: *Skole i Assens Kommune 2012 – referat fra temamødet for skolebestyrelser og politikere 29.10.2007 på Vestfyns Gymnasium i Glamsbjerg.*
- AK5 2008: *Kvalitetsudvikling i daginstitutioner - På vej videre...*
- AK6 07/08: *Kvalitetsrapport – Assens Kommune 07/08.*
- AK7 2008: *Udkast 22.08.2008 Skolepolitisk vision for Assens skolevæsen.*
- AK8 2008: *Projektplan UTAU Assens – Uddannelse til alle unge i Assens (godkendt i Børne og Undervisningsudvalget 1.sep. 2008).*
- AK9 2008: *Den skolepolitiske vision (Godkendt af byrådet d. 25.11.2008).*
- AK10 2009: *De kære drenge. Fremtidens inklusion, kompetenceudvikling og samspil med familiearbejdet i Assens Kommune. Projektevaluering' af projektåret 08/09.*
- AK11 2009: *Strateginotat. Projekt "Afvikling, udvikling og fornyelse i Assens Kommune (December 2009) (Ikke tilgængelig på nettet).*
- AK12 08/09: *Kvalitetsrapport – Assens Kommune 08/09.*
- AK13 2010: *Ideoplæg vedrørende flere unge i uddannelse og job i Assens Kommune 28.01.2010.*
- AK14 2010: *Projektplan for "I Assens Kommune lykkes alle børn" (ikke publiceret).*
- AK15 2010: *Projektiltag: "I Assens Kommune lykkes alle børn" (ikke publiceret).*
- AK16 2010: *Kommissorium for for udviklingsstrategi for områdeledelse af dagtilbudsområdet (ikke publiceret).*
- AK17 2010: *Kommissorium for for udviklingsstrategier for landsbyordninger (ikke publiceret).*
- AK18 2010: *Kommissorium for for udviklingsstrategier på det almene skoleområde (ikke publiceret).*
- AK19 2010: *Kommissorium for for udviklingsstrategier på skoler uden fusionsopgaver (ikke publiceret)*
- AK20 2010: *Organisering, styring og udvikling af specialundervisningen (specialpædagogisk indsats) i Assens Kommune.*
- AK21 2010: *Budgetaftale. Budget 2011-2014 i Assens Kommune (vedtaget af Byrådet sep.2010)*
- AK22 09/10: *Kvalitetsrapport – Assens Kommune 09/10.*
- AK23 2011: *Børn og Undervisning. Kvalitetsaftale 2011-2013 Assens Kommune (vedtaget af Byrådet d. 1.2.2011).*
- AK24 2011: *"I Assens Kommune lykkes alle børn" - startseminar for decentrale arbejdsgrupper, almene folkeskoler. Onsdag d. 2.2.2011 kl. 12.30-16.00 på Vissenbjerg Storkro. (ikke publiceret).*
- AK25 2011: *Inklusion til inspiration. Konference i projekt "I Assens Kommune lykkes alle børn" for ledere, projektgruppedeltagere og samarbejdspartnere. Torsdag d. 3.marts 2011 kl. 8.30-16.00 på Vissenbjerg Storkro (ikke publiceret).*
- AK26 2011: *Projekt Inklusion. Fælles ledermøde.20. juni 2011 -en powerpointpræsentation. (ikke publiceret).*
- AK27 2011: *Projekt Inklusion – udviklingsprojekt kategori B juni 2011 (ikke publiceret).*
- Grøn skole 1 06/07: *Kvalitetsrapport 06/07 (anonymiseret).*
- Grøn skole 2 07/08: *Kvalitetsrapport 07/08 (anonymiseret).*
- Grøn skole 3 2008: *Overordnet mål (anonymiseret).*

Grøn skole 4 08/09: *Kvalitetsrapport 08/09* (anonymiseret).
Grøn skole 5 09/10: *Kvalitetsrapport 09/10* (anonymiseret).
Grøn skole 6 2011: *Grøn skoles treårige udviklingsplan* (anonymiseret).
Gul skole 1 07/08: *Kvalitetsrapporter 07/08* (anonymiseret).
Gul skole 2 2008: *Familieklassen på Gul Skole. Orienteringsbrev forældre* (anonymiseret).
Gul skole 3 2008: *Orientering om Familieklassen, klasseteam* (anonymiseret).
Gul skole 4 2008: *Familieklasse på Gul skole* (anonymiseret).
Gul skole 5 08/09: *Kvalitetsrapport 08/09* (anonymiseret).
Gul skole 6 09/10: *Kvalitetsrapport 09/10* (anonymiseret).

Litteratur

Alenkær, Rasmus (red), 2008a: *Den inkluderende skole – en grundbog*, Frydenlund.
Alenkær, Rasmus (red), 2008b: *Den inkluderende skole – i praksis*, Frydenlund.
Alenkær, Rasmus (red), 2009: *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, Frydenlund.
Ambjörnsson, Fanny (2003): *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront förlag.
Assens Kommune (2011a): *Områdeledelse for daginstitutionerne i Assens Kommune*. Pressemeddelse, d. 13.01.2011.
Assens Kommune (2011b): *Ny struktur på skole- og dagtilbudsområdet*. Pressemeddelse d. 09.08.2011.
Bacchi, Carol (2009): *Analyzing Policy – What's the Problem Represented to Be?* Pearson Education Australia.
Bissenbakker Frederiksen, Maja (2008): *Dannelse og dissonanser. En normativitetskritisk undersøgelse af det danskfaglige curriculums subjektkonstruktioner specielt med henblik på italesættelsen af køn og etnicitet*. P.h.D.-afhandling. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Københavns Universitet.
Brade, Lovise et.al. (2008): *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
Bromseth, Janne (2010): "Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik." I: Bromseth, Janne & Darj, Frida (2010): *Normkritisk Pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala Universitet.
Bromseth, Janne & Darj, Frida (2010): *Normkritisk Pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala Universitet.
Butler, Judith (2004): *Undoing Gender*. Routledge.
Connell, R.W. (2005): "Att undervisa pojkar" I: Nordberg, Marie 2005 (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
Connell, R.W. (2008): *Gender*, Polity Press.
Cruikshank, Barbara (1999): *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects*. Cornell University Press.
Danmarks Statistik (2011): *Statistisk Årbog 2011*, Juni 2011, 115. årgang, Danmarks Statistik.
Dean, Mitchell (2006): *Governmentality – Magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi.
de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005): *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Liber.
Dyson, Alan (1999): "Inclusion an inclusions: theories and discources in inclusive education" I: Daniels, Harry & Garner, Phillip 1999 (eds.) *Inclusive Education*. World Yearbook of Education 1999.
EVA (2008): *Kommunale kvalitetsrapporter – Kortlægning af kvalitetsrapporternes struktur og indhold. Evalueringsrapport*. Danmarks Evalueringsinstitut.
EVA (2009): *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning*. Danmarks Evalueringsinstitut.

- EVA (2010): *Forstudie til evaluering af AKT-indsatsen i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flyvbjerg, Bent (2001): *Making Social Science Matter – Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, Bent (2004): "Five misunderstandings about case-study research" I: Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium, & David Silverman, (red.), *Qualitative Research Practice*. London and Thousand Oaks, CA: Sage, 2004, pp. 420-434.
- FM (2009): *Det specialiserede socialområde - redskaber til styring og prioritering*. Juni 2009, Rosendahls-Schultz Grafisk.
- FM (2010): *Danmarks Konvergensprogram 2009*. Finansministeriet, Rosendahls - Schultz Grafisk.
- Foucault, Michel (1980a): "Truth and Power", I: Colin Gordon (eds.) 1980: *Power/ Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1980b): "Two Lectures", I: Colin Gordon (eds.) 1980: *Power/ Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1983): "The Subject and Power", I: Hubert. L. Dreyfus & Paul Rabinow 1983: *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1991a): "Governmentality", I: Graham Burchell et al. (eds.) 1991: *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1991b): "Questions of Method", I: Graham Burchell et al. (eds.) 1991: *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (2004): *Brugen af nydelserne. Seksualitetens historie 2*, Det Lille Forlag.
- Foucault, Michel (2006): *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1*, Det Lille Forlag.
- Frank, Lise (2011): "Inklusion kræver investeringer" I: *Folkeskolen.dk* d. 9.08.2011.
- Fraser, Nancy (2009). "Feminism, Capitalism and the Cunning of History". I: *New Left Review*, Nr. 56 (March – April) pp. 56–117 .
- Gordon, Colin (1991): "Governmental Rationality: An Introduction", I: Graham Burchell et al. (eds.) 1991: *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, The University of Chicago Press.
- Heede, Dag (1997): *Det tomme menneske. En introduktion til Michel Foucault*, Museum Tusulanums Forlag.
- Holmgaard, Aase, 2004: "Hvordan blev inklusion til rummelighed?" I: *Tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 41. årgang, nr.2, April 2004, s.154-161.
- Klingsey, Mette(2011): "Drengene larmer ikke mere end pigerne – men det tror læreren" I: *Information*, 11.januar 2011.
- Kirk, Scott, Siemen & Wind (red.) (2010): *Åbne og lukkede døre – en antologi om køn i pædagogik*, Frydenlund.
- Kirk, Ane & Wind, Anne (2010): "Hæner i hønsegårde – køn i de pædagogiske fagblade" I: Kirk, Scott, Siemen & Wind (red.) 2010: *Åbne og lukkede døre – en antologi om køn i pædagogik*, Frydenlund.
- KL (2009): *I folkeskolen lykkes alle børn. Projektbeskrivelse* d. 11. juni 2009, Jnr 03.02.00 P20 Sagsid 000200509.
- Knudsen, Hanne (2010): *Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kofoed, Jette (2004): *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.D.-afhandling, Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kommunen Informerer (2010): *Assens Byråds forslag til skolenedlæggelse og ændret struktur i Assens Kommunes skolevæsen. Indkaldelse til offentlig høring*. Uge 44 2011.
- Lange, Elisabeth Lockert (2011): "Bespærelser bliver aldrig inklusion" I: *LFS-Nyt*, Blad 2 11.02.2011.

- MacLeod, C. & Durrheim, K. (2002), "Foucauldian Feminism: the Implications of Governmentality." I: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 32:41–60.
- Madsen, Bent (2005): *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Martinsson, Lena & Reimars, Eva (red.) (2008): *Skola i normer*. Gleerups Utbildning AB.
- McKee, Kim (2009): "Post-Foucauldian governmentality: What does it offer critical social policy analysis?" I: *Critical Social Policy* 2009 29:465-486.
- Mik-Meyer, Nanna (2005) "Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme" I: Mik-Meyer, Nanna & Järvinen, Magaretha (red.), 2005: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Mik-Meyer, Nanna & Järvinen, Magaretha (red.), (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008): *Governing the present: administering economic, social and personal life*. Polity Press.
- NIKK (2005): *Køn, ligestilling og skole 1990-2004*, Nordisk Ministerråd.
- Nørgaard, Cecilie (2010): "Køn i skolen? – Et blik til problematisering af kulturelle selvfølgeligheder" I: Nordisk Ministerråd (2010): *Ligestilling i skolen. Rapport fra nordiske konferencer i Tórshavn og Reykjavik under Islands formandskab i Nordisk Ministerråd*. TemaNord.
- Nordberg, Marie (2005): "Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik" I: Nordberg, Marie 2005 (red): *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber .
- O'Reilly, Karen (2009): *Key Concepts in Ethnography*. Sage.
- Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie (eds.) (1998): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas S. (2008): *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Educaiton and Making Society by Making the Child*. Routledge.
- Regeringen (2010a): *GenopretningsPakken. Danmark ud af krisen – regningen betalt*. Maj 2010. Rosendahls-Schultz Grafisk.
- Regeringen (2010b): *Faglighed og frihed – Regeringens udspil til en bedre folkeskole*. December 2010, Rosendahls-Schultz Grafisk.
- RFSL Ungdom & Forum för Levande Historia (2006): *Bryt! - ett metodmaterial om normer i almänhet och heteronormen i synnerhet*. Stockholm.
- Skolelederne.org (2011): *Folkeskolerne skal inkludere flere specialelever* d. 9.08.2011.
- Statsministeriet (2010): *Regeringen afholder Marienborg-uge om folkeskolen*. Pressemeddelse d. 25.01.2010.
- Staunæs, Dorthe (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Staunæs, Dorthe (2007): "Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari" I: Kofoed, Jette & Staunæs, Dorthe (2007) (red), *Magtballader - 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s.252-269.
- Staunæs, Dorthe & Søndergård, Marie (2005): "Interview i en tangotid" I: Mik-Meyer, Nanna & Järvinen, Magaretha (red.), 2005: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.

- Tetler, Susan, (2000): *Imellem Integration og Inklusion – Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*. Ph.d. afhandling, Danmarks Lærerhøjskole.
- Tetler, Susan & K. Baltzer, (2004): *Inkluderingshåndbogen*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Tetler, Susan (2008): "Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'". I: Alenkær, Rasmus (red), 2008: *Den inkluderende skole – en grundbog*, Frydenlund.
- UCC ledelsessekretariatet (2011): *Referat. Uddannelsesudvalg for læreruddannelsen og tilknyttede efter- og videreuddannelser*. Mandag den 17. januar 2011.
- Ugeavisen Vestfyn (2011): *Børn og penge flyttes fra specialområdet til normalområdet*. publiceret d. 26.07.2011.
- Undervisere (2008): *Tema: Drengene sakker bagud* nr.3, 19.03.2008.
- UNESCO (1997): *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet. Salamanca, Spanien, 7.-10. juni 1994*. Oversat til dansk af Undervisningsministeriet 1997.
- Uni C (2010): *Elevtal for grundskolen 2009/10*. af Uni C, Statistik & Analyse, 6. januar 2011.
- UVM, FM, & KL (2010): *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring*, Juni 2010.
- Villadsen, Kaspar (2002): "Michel Foucault og kritiske perspektiver på liberalismen. Governmentality eller genealogi som analysestrategi", I: *Dansk Sociologi* 3/13:77-97.
- Villadsen, Kaspar (2006): "Forord til den danske udgave" I: Dean, Mitchell (2006): *Governmentality – Magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi.
- Wilkins, Sara & Saietz, Dorrit (2011): "Skoler skal rumme flere midt i store sparerunder" I: *Politiken* d. 9.08.2011.
- Åkerstrøm Andersen, Niels (2006): *Borgerens kontraktliggørelse*, Hans Reitzel.

Webkilder

assens.dk (Assens Kommunes hjemmeside) www.assens.dk (brugt løbende fra januar til august 2011)

- Referater fra byrådsmøder 2011: <http://www.assens.dk/Politik-og-demokrati/Dagsordener-og-referater-2011.aspx> (set d.16.03.11)
- Referater fra byrådsmøder 2010: <http://www.assens.dk/Politik-og-demokrati/Dagsordener-og-referater-2010.aspx> (set d.16.03.11)
- Referater fra byrådsmøder 2009: <http://www.assens.dk/Politik-og-demokrati/Dagsordener-og-referater-2010/Dagsordener-og-referater-2009.aspx> (set d.16.03.11)
- Referater fra byrådsmøder 2008: <http://www.assens.dk/Politik-og-demokrati/Dagsordener-og-referater-2010/Dagsordener-og-referater-2008.aspx> (set d.16.03.11)
- Referater fra byrådsmøder 2007: <http://www.assens.dk/Politik-og-demokrati/Dagsordener-og-referater-2010/Dagsordener-og-referater-2007.aspx> (set d.16.03.11)
- Folkeskoler og SFO: <http://www.assens.dk/Boern-og-unge/Folkeskoler-og-SFO.aspx> (set d.17.03.11)

denstoredanske.dk (Gyldendals åbne encyklopædi):

[http://www.denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/Samfund/Danmarks lokalforvaltning/strukturen](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/Danmarks_lokalforvaltning/strukturen)
(set d. 16.07.2011)

dpu.dk (Danmarks Pædagogiske Universitet – tiltrædelsesforelæsning af Susan Tetler):

http://www.dpu.dk/aktuelt/kalender/arrangement/artikel/tiltraedelsesforelaesning_for_professor_mso_susan_tetler/
(set d. 16.07.2011)

euo.dk (Folketingets EU-Oplysning): <http://www.euo.dk/nyheder/euidag/2010/Februar/konvdk2009/> (set d. 9.8.2011)

konipaedagogik.dk (Foreningen Køn i Pædagogik): www.konipaedagogik.dk (set d. 9.8.2011)

ktst.dk (Undervisningsministeriets Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen):

<http://www.ktst.dk/kommunen/kvalitetsrapporter.aspx> (set d. 9.8.2011)

nvie.dk (om NVIE):

<http://ucsyd.dk/viden-og-udvikling/videncentre/nationalt-videncenter-for-inklusion-og-eksklusion-nvie/> (set d.16.07.2011)

nøgletal.dk (kommunale nøgletal, fra Indenrigs- og Sundhedsministeriet):

<http://www.noegletal.dk/noegletal/servlet/nctrlman.aReqManager> (set d. 16.07.2011)

regioner.dk (Information om danske regioners opgaver ifht specialundervisning):

<http://www.regioner.dk/Social/Specialundervisning.aspx> (set d. 14.08.2011)

sm.dk (Socialministeriet – om sats-puljen): <http://www.sm.dk/Puljer/satspulje/Sider/Start.aspx> (set.d. 14.08.11)

sum.dk (Sundhedsministeriet: Strukturreform, spørgsmål vedr. sundhedsområdet, Spr. 10_ISM_S):

<http://www.sum.dk/Indenrigs/Kommunalreformen/Det-nye-dk/~media/Filer-dokumenter-IN/Kommuner-regioner/Kommunalreformen/Ny-dk/Spoergsmaal/sundhedsomraadet.ashx> (set d. 14.08.2011)

ucc.dk (professionshøjskolen University College Capital): <http://www.ucc.dk/> (set d. 14.08.2011)

Bilag 1: Tidslinje og overblik over dokumenter

1994	Salamanca erklæringen vedtages. Af UNESCO 1994	Salamanca Erklæringen (UNESCO 1997)
-------------	------------------------------------------------	-------------------------------------

	Begivenheder	Dokumenter
2005	Etablering af Nationalt Videnscenter for Inklusion og Eksklusion, NVIE (nvie.dk)	

	Begivenheder	Dokumenter
2006	Forberedelser til kommunesammenlægninger og nedlæggelse af amterne grundet strukturreformen (denstoredanske.dk).	

	Begivenheder	Dokumenter
2007	Nationalt niveau: 01.01 2007: <i>Strukturreformen træder i kraft.</i> Antallet af kommuner reduceres fra 271 til 98 og de 13 amter nedlægges og erstattet af fem regioner. I forbindelse med amternes nedlæggelse placeres ansvaret for den vidtgående specialundervisning under kommunerne (denstoredanske.dk).	Nationalt niveau:
	Kommunalt niveau: Ny Assens Kommune bliver til.	Kommunalt niveau: <i>Virksomhedsplan for specialområdet i Assens 2007-2010 (AK1 2007)</i> <i>Et godt børneliv – et fælles ansvar. En sammenhængende børnepolitik: generelle og særlige behov (AK2 2007)</i> <i>Kvalitetsrapport vedrørende Assens Kommunes skolevæsen 2006/2007 (AK3 2007)</i> <i>Skole i Assens Kommune 2012 – referat fra temamødet for skolebestyrelser og politikere 29.10.2007 på Vestfyns Gymnasium i Glamsbjerg' (AK4 2007)</i>
		Skole niveau: <i>Kvalitetsrapport 06/07 Grøn skole (Grøn skole1 06/07)</i>

	Begivenheder	Dokumenter
2008	Nationalt niveau: Finanskrisen rammer Danmark (Regeringen 2010a:2)	
	Kommunalt niveau: Igangsættelse af proces omkring etablering af flere landsbyordninger i Assens Kommune. Opstart af inklusionsprojektet <i>De kære drenge</i> (AK10 2009)	Kommunalt niveau: <i>Kvalitetsudvikling i daginstitutioner - På vej videre...</i> (AK5 2008) <i>Kvalitetsrapport – Assens Kommune 07/08</i> (AK6 07/08) Udkast 22.08.2008 <i>Skolepolitisk vision for Assens skolevæsen.</i> (AK7 2008) <i>Projektoplæg UTAU Assens – Uddannelse til alle unge i Assens</i> (godkendt i Børne og Undervisningsudvalget 1.sep. 2008) (AK8 2008) <i>Den skolepolitiske vision</i> (Godkendt af byrådet d. 25.11.2008) (AK9 2008)
	Skole niveau: Igangsættelse af familieklasser på Gul og Grøn Skole Igangsættelse af udeskole på Grøn Skole	Skole niveau <i>Familieklasse på Gul Skole, orienteringsbrev forældre</i> (Gul Skole 2 2008) <i>Orientering om Familieklassen, klasse team</i> (Gul Skole 3 2008) <i>Familieklassen på Gul Skole</i> (Gul Skole 4 2008) <i>Overordnet mål</i> (Grøn Skole 3 2008) <i>Kvalitetsrapport 07/08 Grøn Skole</i> (Grøn Skole 2 07/08) <i>Kvalitetsrapporter 07/08 Gul skole</i> (Gul skole 1 07/08)

	Begivenheder	Dokumenter
2009	Nationalt niveau: Juni 2009: Igangsættelse af KL- projektet: <i>I folkeskolen lykkes alle børn</i> (KL 2009:1)	Nationalt niveau: <i>Det specialiserede socialområde – redskaber til styring og prioritering af</i> Finansministeriet, Juni 2009. (FM 2009) <i>I folkeskolen lykkes alle børn. Projektbeskrivelse.</i> (KL 2009)

2009 -fortsat	Kommunalt niveau:	<p><i>De kære drenge.</i> Fremtidens inklusion, kompetenceudvikling og samspil med familierarbejdet i Assens Kommune. Projektevaluering af projektåret 08/09 (AK10 2009)</p> <p><i>Strateginotat. Projekt "Afvikling, udvikling og fornyelse i Assens Kommune"</i> (December 2009) (AK11 2009)</p> <p><i>Kvalitetsrapport – Assens Kommune 08/09</i> (AK12 08/09)</p>
	Skole niveau:	<p>Skole niveau:</p> <p><i>Kvalitetsrapport 08/09 Grøn Skole</i> (Grøn Skole 4 08/09)</p> <p><i>Kvalitetsrapport 08/09 Gul Skole</i> (Gul Skole 5 08/09)</p>
	Igangsættelse af AKT-vejledning på Gul Skole	

Begivenheder

Dokumenter

2010	Nationalt niveau:	Nationalt niveau:
	<p>Januar 2010: <i>Marienburg ugen</i> – startskud til regeringens '360 graders eftersyn af folkeskolen' af et dertil nedsat 'rejsehold'. (Statsministeriet 2010)</p> <p>Maj 2010: Regeringens genopretningspakke GenopretningsPakken. Danmark ud af krisen – regningen betalt (Regeringen 2010a)</p> <p>Afslutning på KL-projektet <i>I folkeskolen lykkes alle børn</i> (KL 2009:3)</p>	<p><i>Faglighed og frihed – regeringens udspil til en bedre folkeskole</i> (Regeringen 2010b)</p> <p><i>Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring</i> (UVM, FM, & KL, 2010)</p> <p><i>GenopretningsPakken. Danmark ud af krisen – regningen betalt.</i> (Regeringen 2010a)</p>
	Kommunalt niveau:	Kommunalt niveau:
	<p>Januar. Etablering af yderligere en landsbyordning i Assens Kommune.</p> <p>Marts 2010: Start af pilotprojekt for områdeledelse på daginstitutionsområdet (Assens Kommune 2011a)</p> <p>27 okt. 2010 forslag om ændring af skolestrukturen i Assens Kommune sendes i offentlig høring (Kommunen Informerer 2010).</p>	<p><i>Ideoplæg vedrørende flere unge i uddannelse og job i Assens Kommune 28.01.2010</i> (AK13 2010)</p> <p>Projektplan for <i>I Assens Kommune lykkes alle børn</i> af Dagtilbud og skole (AK14 2010)</p> <p>Projekttiltag: <i>I Assens Kommune lykkes alle børn</i> (AK15 2010)</p> <p><i>Kommissorium for udviklingsstrategi for områdeledelse af dagtilbudsområdet</i> (AK16 2010)</p>

2010 -fortsat	<p><i>Kommissorium for for udviklingsstrategier for landsbyordninger (AK17 2010)</i></p> <p><i>Kommissorium for for udviklingsstrategier på det almene skoleområde (AK18 2010)</i></p> <p><i>Kommissorium for for udviklingsstrategier på skoler uden fusionsopgaver (AK19 2010)</i></p> <p><i>Organisering, styring og udvikling af specialundervisningen (specialpædagogisk indsats) i Assens Kommune (AK20 2010)</i></p> <p><i>Budgetaftale. Budget 2011-2014 i Assens Kommune (vedtaget af Byrådet sep.2010) (AK21 2010)</i></p> <p><i>Kvalitetsrapport – Assens Kommune 09/10 (AK22 09/10)</i></p>	
	<p>Skole niveau: Igangsættelse af talentarbejde på Grøn Skole Igangsættelse af AKT-vejledning på Grøn Skole Igangsættelse af ressourcecenter på Gul Skole</p>	<p>Skole niveau: <i>Kvalitetsrapport 09/10 Grøn Skole (Grøn Skole 5 09/10)</i> <i>Kvalitetsrapport 09/10 Gul Skole (Gul Skole 6 09/10)</i></p>

	Begivenheder	Dokumenter
2011	<p>Nationalt niveau: Februar: Susan Tetler holder tiltrædelsesforelæsning ved DPU som ny professor i specialpædagogik med fokus på inklusion. (dpu.dk) August: opstart af ny diplomuddannelse i Inklusion på UCC (UCC ledelsessekretariatet, 2011).</p>	<p>Nationalt niveau:</p>
	<p>Kommunalt niveau: Februar og marts 2011: Startseminar og konference for <i>I Assens Kommune lykkes alle børn.</i> August 2011: Indførelse af områdeledelse af daginstitutioner i Assens Kommune (Assens Kommune 2011a)</p>	<p>Kommunalt niveau: Børn og Undervisning. <i>Kvalitetsaftale 2011-2013 Assens Kommune</i> (vedtaget af Byrådet d. 1.2.2011) (AK23 2011) <i>"I Assens Kommune lykkes alle børn" - startseminar for decentrale arbejdsgrupper, almene folkeskoler. Onsdag d. 2.2.2011 kl. 12.30-16.00 på Vissenbjerg Storkro.</i> (AK24 2011)</p>

<p>2011 -fortsat</p>	<p><i>Inklusion til inspiration. Konference i projekt "I Assens Kommune lykkes alle børn" for ledere, projektgruppedeltagere og samarbejdspartnere. Torsdag d. 3.marts 2011 kl. 8.30-16.00 på Vissenbjerg Storkro (AK25 2011)</i></p> <p><i>Projekt Inklusion. Fælles ledermøde.20. Juni 2011 -en powerpointpræsentation. (AK26 2011)</i></p> <p><i>Projekt Inklusion – udviklingsprojekt kategori B juni 2011 (AK27 2011)</i></p>
	<p>Skole niveau: <i>Grøn Skoles treårige udviklingsplan (Grøn Skole 6 2011)</i></p>

Bilag 2: Interviewguide, kommunekonsulenter

Indsatser

Hvorfor arbejder i lige præcis med *I Assens lykkes alle børn* og tidligere *De kære drenge*?

Andre initiativer/indsatser?

Hvordan spiller inklusionsarbejde i folkeskolen sammen med andre indsatser uden for skolen der også arbejder med inklusion o.lign.?

Hvordan har udviklingen i indsatser været siden I startede her?

Idéudvikling og inspiration

Hvordan kom I på at I ville arbejde med lige præcis de her indsatser? Hvor har I hentet inspiration fra? Samarbejder I med andre kommuner eller organisationer eller statslige organer? (Fredericia Kommune, Svendborg Kommune)

Hvordan er samarbejdet med skolerne i Assens Kommune omkring jeres indsatser?

Balancegang: dentral udvikling vs. rammesætning

Hvordan arbejder I med inklusionsfremmende styringsmodeller (dokumentet 'Organisering, styring og udvikling') ? Hvorfor har I valgt de metoder? Hvilke overvejelser har I gjort jer?

Potentialer, muligheder, målsætninger

Hvilke muligheder ser I med den måde/de metoder i bruger til at arbejde med inklusion på?

Hvilke pædagogiske tanker ligger bag jeres måde at arbejde på?

Hvornår er målet nået? (Hvordan? Hvad?)

Hvordan spiller økonomiske betragtninger ind i jeres arbejde med inklusion?

Balancegang: inklusion som pædagogisk projekt på den ene side og budgetrammen (budgetforlig '11) på den anden side – hvordan navigerer man i det?

Inklusionsbegrebet

Hvad tænker I egentlig om begreberne inklusion og rummelighed?

Hvordan definerer I inklusion og rummelighed?

Hvor er inklusionsarbejdet i Assens kommune på vej hen? Hvordan påvirker det folkeskolen?

Bilag 3: Interviewguide, leder Gul Skole

Præsentation af projektet (konkret interesseret i Assens Kommunes arbejde med inklusion og overordnet interesseret i inklusionens forskellige former og betydninger i folkeskolen som institution), os selv, samt formål med interviewet (vi vil derfor dels spørge ind til konkret arbejde i Gul Skole med inklusion og dels høre hvad du tænker ifht inklusion mere overordnet). I projektet anonymiserer vi ikke kommunen, men vi anonymiserer skolerne og lærerne.

Præsentation af lederen: Navn, funktion (kort), Hvor mange år har du arbejdet her?

Konkret

Hvordan arbejder I med inklusion på Gul Skole?

- Familieklasser
- AKT-vejledning
- Specialklasser
- Ressourcecenter

Inklusionsarbejdet

Hvorfor arbejder I med de specifikke indsatsområder ifht inklusion, som I gør?
(Hvem har besluttet at I skal arbejde med inklusion?)

- Inspiration?
- Samarbejde med kommunen?
- Samarbejde med andre skoler?
- Samarbejde med andre partnere? (forskere, KL, UVM, NVIE)
- Hvordan fungerer samarbejdet?
- Er der forskelle og ligheder mellem tilgangene til inklusionsarbejdet?

Definitioner

- Hvad betyder inklusion for jer? I praksis? I teorien? (*Definition?*)
- Har der været en udvikling fra da I startede med at arbejde med inklusion til i dag?

Den rummelige folkeskole. *Man taler meget om begrebet 'den rummelige folkeskole' og vi vil gerne høre hvad I tænker om den udvikling der sker i folkeskolen.*

- Hvad betyder det for dit arbejde som skoleleder at skulle lede "den rummelige folkeskole"?
- Hvordan oplever du at 'rummelighedsprojektet' påvirker lærerne og eleverne (Både de elever der modtager inklusionstilbud og de der ikke gør det? Både de lærere der arbejder med inklusionstilbuddene og de der ikke gør det?)
- Inklusion og rummelighed - for hvis skyld?
- Skal alle rummes? Hvorfor? Kan folkeskolen det? Hvordan? Hvilke konsekvenser har det?
- Hvordan ser du udviklingen ifht rummelighed og inklusion fremover?

Andet? Er der noget vi ikke er kommet rundt om?

Bilag 4: Interviewguide, medarbejdere Gul Skole

Et interview med 2 lærere, 1 lærer i specialklassen og 1 pædagog.

Temaer i gruppeinterviewet

- **Præsentation** af projektet (konkret interesseret i Assens Kommunes arbejde med inklusion og overordnet interesseret i inklusionens forskellige former og betydninger i folkeskolen som institution), os selv, samt formål med interviewet (vi vil derfor dels spørge ind til konkret arbejde i Gul Skole med inklusion og dels høre hvad I tænker ifht inklusion mere overordnet). I projektet anonymiserer vi ikke kommunen, men vi anonymiserer skolerne og lærerne.
- **Præsentation af lærerne og pædagerne:** Navn, funktion (kort), Hvor mange år har du arbejdet her? Hvor mange år har du arbejdet med inklusion?
- **De konkrete projekter**
Hvordan arbejder I med inklusion her på skolen?
- Hvornår begyndte I at arbejde med inklusion på jeres skole?
- Familieklassen:
- Hvilke problemer løser I med familieklassen? Hvad er årsagerne til at eleverne har brug for familieklassen? Hvornår har familieklassen lykkedes? Hvordan oplever I at eleverne reagerer på at indgå i projekterne – og på at komme tilbage i klassen igen? Hvordan oplever I at resten af klassen reagerer? Hvordan er I kommet frem til at familieklasser er en god løsning/Et godt inklusionsværktøj?
- AKT-vejledning:
- Hvad er AKT-vejledningens primære opgaver/mål? Hvilke arbejdsopgaver har I? Hvordan arbejder I (*eksempler*)? Hvilke elever er det I arbejder mest med? Kan man lave nogle generelle beskrivelser af den elev-gruppe? Hvordan og hvornår er man et problem som elev?/Hvad er årsagerne til at eleverne/klasserne har brug for AKT-vejledning?
- Specialklasse:
- Hvad er forskellen på de elever der modtager AKT-tilbuddet, er i specialklasser og er i familieklasser?
- ”De kære drenge”: hvis de ikke nævner drengeprojektet skal vi huske at spørge ind til det: Har I arbejdet med det? Er det noget I bygger videre på?

- **Inklusionsbegrebet:** *Nu har vi talt om de konkrete projekter, vi vil gerne vide lidt mere om hvad I egentlig mener om inklusion, lidt mere overordnet.*
Hvad betyder inklusion for jer? I praksis? I teorien? (*Definition?*) Hvor kommer inspirationen til arbejdet fra? Hvem har besluttet at I skal arbejde med inklusion? Har der været en udvikling fra da I startede med at arbejde med inklusion til i dag? Hvad er lærernes, ledelsens, PPR, AKT-vejledernes, kommunens, forældrenes rolle? Hvordan fungerer samarbejdet? Er der forskelle og ligheder mellem tilgangene til inklusionsarbejdet?
- **Den rummelige folkeskole.** *Man taler meget om begrebet 'den rummelige folkeskole' og vi vil gerne høre hvad I tænker om den udvikling der sker i folkeskolen.*
Hvad betyder det for dit arbejde som lærer at arbejde i 'den rummelige folkeskole'? Hvordan oplever du at 'rummelighedsprojektet' påvirker eleverne - både de elever der modtager inklusionstilbud og de der ikke gør det? Inklusion og rummelighed - for hvis skyld? Skal alle rummes? Hvorfor? Kan folkeskolen det? Hvordan? Hvilke konsekvenser har det?

- **Andet?** Er der noget vi ikke er kommet rundt om?

Bilag 5: Interviewguide, medarbejdere Grøn Skole

Interview med 2 lærere, 1 AKT-vejleder og pædagog og 1 leder for ressourcecentremedarbejdere og leder af Ressourcecenter.

- **Præsentation** af projektet (konkret interesseret i Assens Kommunes arbejde med inklusion og overordnet interesseret i inklusionens forskellige former og betydninger i folkeskolen som institution), os selv, samt formål med interviewet (vi vil derfor dels spørge ind til konkret arbejde i Grøn Skole med inklusion og dels høre hvad I tænker ifht inklusion mere overordnet). I projektet anonymiserer vi ikke kommunen, men vi anonymiserer skolerne og lærerne.
- **Præsentation af lærerne:** Navn, funktion (kort), Hvor mange år har du arbejdet her? Hvor mange år har du arbejdet med inklusion? *Spørg ind til lederen rolle – er hun de andres daglige leder?*
- **De konkrete projekter**
Hvordan arbejder I med inklusion/rummelighed her på skolen?
- Hvornår begyndte I at arbejde med inklusion/rummelighed på jeres skole?
- Familieklassen:
- Hvilke problemer løser I med familieklassen? Hvad er årsagerne til at eleverne har brug for familieklassen? Hvornår har familieklassen lykkedes? Hvordan oplever I at eleverne reagerer på at indgå i projekterne – og på at komme tilbage i klassen igen? Hvordan oplever I at resten af klassen reagerer? Hvordan er I kommet frem til at familieklasser er en god løsning/Et godt inklusionsværktøj? Er der nogle fællestræk, hvilke børn og forældre er i familieklassen?
- AKT-vejledning/Ressourceteam:
- Hvad er Ressourceteamets primære opgaver/mål? Hvilke arbejdsopgaver har I? Hvordan arbejder I (*eksempler*)?
- Hvilke elever er det I arbejder mest med? Kan man lave nogle generelle beskrivelser af den elev-gruppe? Hvordan og hvornår er man et problem som elev?
- Hvad er årsagerne til at eleverne/klasserne har brug for Ressourceteamet/AKT-vejledning?
- Specialpædagogisk bistand: (målet om at inkludere alle elever i skoledistriktet – ”*der er elever med ganske massive handicaps*” (06-08)/*elever med specielle udfordringer* (08-10))
- Hvordan ser jeres specialpædagogiske bistand ud? (forandringer fra 08 hvor de nævnte elever med ganske massive handicaps til nu?) Hvilken gruppe er det?
- Udeskole – nu i hele indskoling? Udvikling af metoden i en medarbejderstudiekreds (De kære drenge)?Hvordan virker udeskole inkluderende?
- Højt-begavede elever (cafe og andre tiltag): Hvorfor denne målgruppe/dette fokus? Hvad gør det ved skolens profil at man har dette fokus på disse elever i ens inklusionsarbejde? (til lederen) Hvem er de? Hvordan ser en typisk højt-begavet elev ud? (fællestræk)
- Rent praktisk: hvordan arbejder I med både at inkludere højt begavede elever, samtidig med også at arbejde med stor rummelighed (En prioritering i ressourcer?)
- Hvad er forskellen på de elever der modtager AKT-tilbud, er i berøring med Ressourceteam, specialpædagogisk bistand eller er i familieklasser?
- ”De kære drenge”: hvis de ikke nævner drengeprojektet skal vi huske at spørge ind til det: Kender I det? Er det noget I bygger videre på?

- **Inklusions-/rummelighedsbegrebet:** *Nu har vi talt om de konkrete projekter, vi vil gerne vide lidt mere om hvad I egentlig mener om inklusion og rummelighed, lidt mere overordnet.*
- Hvad betyder inklusion og rummelighed for jer?
- I praksis? I teorien? (*Definition? Forskelle?*)
- Normalbegrebet: hvad betyder det at være normal? Hvornår er man normal?
- Hvor kommer inspirationen til arbejdet fra?
- Hvem har besluttet at I skal arbejde med inklusion?
- Har der været en udvikling fra da I startede med at arbejde med inklusion til i dag?
- Hvad er lærernes, ledelsens, PPR, AKT-vejledernes, kommunens, forældrenes rolle?
- Hvordan fungerer samarbejdet? Er der forskelle og ligheder mellem tilgangene til inklusionsarbejdet?

- **Den rummelige folkeskole.** *Man taler meget om begrebet 'den rummelige folkeskole' og vi vil gerne høre hvad I tænker om den udvikling der sker i folkeskolen.*
- Hvad betyder det for dit arbejde som lærer at arbejde i 'den rummelige folkeskole'/ at arbejde med værdien 'stor rummelighed'?
- Smitter det af på de øvrige lærere at man er begyndt at arbejde mere eksplicit med inklusion?
- Hvordan oplever du at 'rummelighedsprojektet' påvirker eleverne - både de elever der modtager inklusionstilbud og de der ikke gør det?
- Smitter det af på de øvrige "normal" elever at der arbejdes med inklusion (familieklasser, cafe højt-begavede børn ? opdeling i elevgruppen?)
- Inklusion og rummelighed - for hvis skyld?
- Skal alle rummes? Hvorfor? Kan folkeskolen det? Hvordan? Hvilke konsekvenser har det

- **Andet?** Er der noget vi ikke er kommet rundt om?

Bilag 6: Logbog over arbejdsproces

Måned	Katrine	Ane
januar	17.01.11: Intromøde til masteroppsats. Diskussion og skrivning af synopsis til aflevering 26.01.11. Læsning og indkredsning af relevant litteratur. Udarbejdelse af arbejdsplan og problemformulering.	17.01.11: Intromøde til masteroppsats. Diskussion og skrivning af synopsis til aflevering 26.01.11. Læsning og indkredsning af relevant litteratur. Udarbejdelse af arbejdsplan og problemformulering.
februar	Læsning af governmentality-litteratur, om institutionsbegrebet, Bacchi, samt centrale rapporter og undersøgelser. Udarbejdelse af kriterier for kommuneudvælgelse.	Læsning af Bacchi, inklusionsbøger, governmentalitylitteratur, samt centrale rapporter og undersøgelser. Udarbejdelse af kriterier for kommuneudvælgelse.
marts	Interviewforberedelse, research omkring kommunen, skoler og forvaltningen, temaer og metodiske overvejelse. Primær-kontakt til skolerne i Assens Kommune. Læsning af Dean.	Interviewforberedelse, research omkring kommunen, skoler og forvaltningen, temaer og metodiske overvejelse. Plan-B reserach. Primær-kontakt til forvaltningen i Assens Kommune. Læsning af Dean.
april	Indsamling af dokumenter fra Assens Kommune og overblik over projekter, temaer og centrale dokumenter. Færdiggørelse af interviewguides. Første interviewer på medarbejderinterview på Gul Skole. Interviews Gul Skole 7/4, og Grøn Skole 11/4. Transkribering af interviews. Produktion af tekstudkast til problemfelt, problemformulering, læseplan og metode. Læse Governmentality-litteratur.	Indsamling af dokumenter fra Assens Kommune og overblik over projekter, temaer og centrale dokumenter. Færdiggørelse interviewguides. Første interviewer på interview med leder på Gul Skole, samt medarbejdere på Grøn skole. Interviews Gul Skole 7/4, og Grøn Skole 11/4. Transkribering af interviews. Produktion af tekstudkast til problemfelt, problemformulering, læseplan og metode. Læse Governmentality-litteratur.
maj	Teori-proces: Læsning og skrivning af noter og tekstskitser. Diskussioner og omskrivninger. Interviewguide kommunekonsulenter. Førsteinterviewer på kommunekonsulentinterview. Interview d. 12.05.11. Transkribering. Strukturering og overblik over dokumenter fra skolerne.	Teori-proces: Læsning og skrivning af noter og tekstskitser. Diskussioner og omskrivninger. Interviewguide kommunekonsulenter. Interview d. 12.05.11. Transkribering. Strukturering af og overblik over dokumenter fra Assens Kommune.
juni	Diskussion af teoriramme. Arbejde med videnskabsteori. Udvikling af analysegreb og analysestrategi. Analyse-proces: førsteskriver på analysedel 2, heftige analysediskussioner, læsninger og omskrivninger.	Diskussion af teoriramme. Arbejde med materiale og metoder. Udvikling af analysegreb og analysestrategi. Analyse-proces: førsteskriver på analysedel 1, heftige analysediskussioner, læsninger og omskrivninger.
juli	Analyse-proces: sammenskrivninger og vidreskrivninger. Teoriopsamlinger og nye læsninger. Færdiggørelse af øvrige tekster, herunder videnskabsteori og teori.	Analyse-proces: sammenskrivninger og vidreskrivninger. Teoriopsamlinger og nye læsninger. Færdiggørelse af øvrige tekster, herunder metode/materiale og teori.
august	Finpudsninger, omskrivninger, diskussioner og yderligere omskrivninger. Aflevering 19.08.11	Finpudsninger, omskrivninger, diskussioner og yderligere omskrivninger. Aflevering 19.08.11