

STRANDET I GRÆNSELANDET

– brud og kontinuitet i overgange
mellem almen- og specialpædagogiske
undervisningssammenhænge



Elevers overgange mellem almen- og special pædagogiske undervisningssammenhænge er ikke betydningsløse og dermed pædagogisk uinteressante fænomener. Elever i skolen, der bevæger sig mellem almen- og specialpædagogiske kontekster, befinder sig i en art grænseland, og denne grænsedeltagelse får potentielt substantielle implikationer for elevernes oplevelse af brud og kontinuitet i overgange mellem undervisningssammenhænge. Nærværende artikel diskuterer, på baggrund af to empiriske studier, disse bevægelser i grænselandet og fremdrager endvidere et praksisrelevant bud på, hvorledes sådanne overgange kan evalueres.

Overgange som et pædagogisk fænomen

En overgang er en bevægelse fra et sted til et andet. At anvende begrebet overgange i forbindelse med skole, undervisning og pædagogik denoterer, at kontekst er af afgørende betydning, og at selve bevægelsen – eller overgangen – fra en sammenhæng til en anden rummer betydningsfulde implikationer for nogen. På samme vis som pædagogik, undervisning og læring ikke forekommer i et vakuum, men derimod er situerede i forskellige kontekster, så foregår overgange i pædagogiske sammenhænge selvsagt heller ikke i et vakuum. Det vil sige, at på samme vis som undervisning og læring altid må forstås som fænomener, der ikke kan betragtes isoleret og akontekstuellet, så må forståelsen af overgange mellem forskellige pædagogiske, didaktiske og specialpædagogiske sammenhænge ligeledes ansues som værende nedfældet i særlige kulturhistorisk forankrede praksisser (se bl.a. Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011). Med andre ord er overgange i forbindelse med børns deltagelse i skolens forskellige handlesammenhænge i sig selv et interessant og potentielt betydningsfuldt pædagogisk fænomen. Når vi bevæger os fra en sammenhæng til en anden, hvad enten der er tale om en reel fysisk bevægelse eller som i denne sammenhæng en bevægelse af mere symbolsk karakter, så medfører det betydninger for det enkelte individ og den pædagogiske kontekst. Disse betydninger kan bl.a. forstås gennem identificeringen og fortolkninger af kontinuitet og brud i elevers overgange mellem forskellige undervisnings- og læringskontekster.



Kristian, Jonathan og Mikkel sidder ved et bord, og Anne sidder for enden af samme bord. På tavlen har hun skrevet nogle bogstaver, og efter en smule uro drengene imellem går de i gang med undervisningen. "Vi starter med fortungelydene, Mikkel, jeg vil gerne høre dig sige nogle fortungelyde." Mikkel siger "t – t – t – t", og de to andre drenge opfordres af Anne til at forsøge sammen med Mikkel. "Flot, drenge – I er godt nok blevet gode." Mikkel kigger på de andre og smågriner, og Anne siger, at de skal være stille, så de kan komme i gang med arbejdet. "Kristian, vil du sige denne vokals lyd?" siger Anne, mens hun peger på A'et på tavlen. Kristian siger "a – a – a" og får ros af Anne. "Kan du huske den første test, vi lavede? Du kunne ikke udpege A dengang, og se dig lige nu!"

(Engsig, 2010)

Ovenstående empiriske nedslag illustrerer elementer af artiklens problemstilling, idet der er tale om en elevs subjektive oplevelse af at vide og kunne mere i en given undervisningssammenhæng end tilfældet var tidligere. Deltagelsen i den specialpædagogiske undervisningssammenhæng får således positive betydninger for Kristian. Hvad nedslaget imidlertid ikke viser er, hvorledes forbindelserne mellem almenundervisningen og den specialpædagogiske undervisningssammenhæng er af afgørende betydning for elevens grænsedeltagelse eller overgange mellem forskellige undervisningssammenhænge.

I nærværende artikel sættes fokus på overgange, der i sig selv er betydningsfulde og derved relevante og forskningsmæssigt interessante at opholde sig ved. Nærmere bestemt er artiklens omdrejningspunkt elevens deltagelse på tværs af almene henholdsvis specialpædagogiske undervisningssammenhænge. I artiklen præsenteres og

diskuteres en række resultater fra to empiriske studier, der rummer perspektiver på elevens oplevelse af overgange og grænsedeltagelse. Der vil i artiklen endvidere redegøres for, hvordan et social praksisteoretisk perspektiv på brud og kontinuitet i børns deltagelse på tværs kan bidrage med særlig viden om, hvilke implikationer denne deltagelse i det, jeg kalder grænselandet, kan have for børns deltagelsesmuligheder, læring og oplevelser af at høre til. Endelig vil artiklen præsentere et konkret eksempel på, hvorledes børns perspektiver på egen grænsedeltagelse kan bidrage til en evaluering af deres oplevelse af det at opholde sig i grænselandet mellem det almene og det partikulære.

Det almene og det specielles konstituering af et grænseland

Folkeskolen har gennem sin over 200-årige historie stået på en grund af forskellige former for differentieringsprocesser, der bl.a. har forekommet nødvendige, al den stund skolen på den ene side skal imødekomme den enkelte elevs særlige og individuelle forudsætninger og behov og samtidig på den anden side skal imødekomme fællesskabets fordringer. En lang række uddannelsespolitiske initiativer og reformer har gennem tiden været målrettet netop skolens differentieringsprocesser- og (u)muligheder, og i rækken af disse må ændringen af lov om folkeskolen fra 2012 nødvendigvis fremhæves. Dette er, i nærværende sammenhæng, centralt, da denne lov indebærer en forholdsvis radikal redefinering af specialundervisningsbegrebet, hvilket bl.a. må ses i lyset af skolens, og ikke mindst skolepolitikens, inklusionsbestrebelse (Engsig, 2015). I en lang årrække var folkeskolens udgifter til den vidtgående specialundervisning på himmelflugt, hvilket bl.a. skyldtes en høj segregeringsgrad, og det afstedkom et politisk pres i forhold til en reducere af disse udgifter (se bl.a. Hansen & Qvortrup, 2013; Qvortrup, 2012; Engsig, 2015). Som følge af lov om ændring af lov om folkeskolen (Lov. nr. 379 af 28/04/2012) gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til elever, hvis udvikling kræver særlig støtte og hensyn, hvilket typisk vil være undervisning på specialskole- eller i specialklasse. Ydermere gives specialundervisning og specialpædagogisk bistand til elever i almenundervisningen i tilfælde, hvor eleven får støtte i mindst ni ugentlige timer (Egelund, Nordahl, Hansen, Andersen & Qvortrup, 2017). Det vil sige, at andelen af elever i folkeskolen, der modtager specialundervisning, således blev betragteligt reduceret med et pennestrøg grundet denne lovmæssige redefinering af specialundervisningsbegrebet. Det ændrer imidlertid ikke ved det forhold, at der stadig er

en ikke uanseelig del af elever i folkeskolen, der på det ene eller andet tidspunkt i deres skoleliv har behov for ekstra hjælp og støtte. Spørgsmålet er imidlertid, hvorledes elever, der vurderes ikke at have behov for støtte i mindst ni ugentlige timer, men ikke desto mindre har en række vanskeligheder, får hjælp. I folkeskolelovens § 3 a står: "Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte" (LBK nr. 989 af 23/08/2017). Denne supplerende undervisning kan typisk tage form af koncentrerede forløb uden for klassens rammer på mindre hold bl.a. i læseforløb eller forløb med et særligt fokus på matematik. Den supplerende undervisning er således et godt eksempel på overgange mellem skolens almene og særlige undervisningssammenhænge. Det er centralt at understrege, at jeg i nærværende artikel anvender begrebet specialpædagogiske undervisningssammenhænge om praksisser, der i dag primært ville blive karakteriserede som supplerende undervisning og netop ikke specialundervisning grundet ovennævnte redefinerings af begrebet. Ikke desto mindre kalder jeg det intensive læseforløb eller den supplerende undervisning uden for klassens rammer bl.a. i forbindelse med adfærd, kontakt- og trivselsproblemer for specialpædagogiske undervisningssammenhænge som en anerkendelse af, at denne form for undervisning og pædagogisk praksis står på en grund, der bl.a. er informeret af specialpædagogik og -didaktik. Når jeg således diskuterer elevers deltagelse mellem det almene og det specielle, mener jeg ikke specialundervisning i den mere eller mindre juridiske forstand diskuteret ovenfor, men snarere i forhold til den specialpædagogiske og -didaktiske grund og tradition, som overvejelser over og analyser af børns grænsedeltagelse må stå på. Derved må det understreges, at artiklens empiriske grundlag netop er elevers deltagelse mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge.

Det man i denne sammenhæng kunne kalde elevers grænsedeltagelse mellem det almene og det partikulære er ingenlunde et nyt fænomen i folkeskolen. Tværtimod er elevers grænsedeltagelse mellem skolens almene og specielle praksisser en implicit del af skolens differentierings-processer. Redefineringen af skolens forståelse og praktisering af specialundervisning har alene fået nogle nye former og har samtidig foranlediget, at elevers ophold i og oplevelse af grænselandet muligvis har ændret sig.

Empiriske og metodiske nedslag

Nærværende artikel tager udgangspunkt i to empiriske studier af henholdsvis elevers deltagelse mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge og et studie vedrørende inkluderende støtteforanstaltningers betydning for elevers oplevelse af at høre til skolens fællesskaber, deltagelsesmuligheder og læring (Engsig 2010; Engsig 2015). Det vil således sige, at data fra disse to empiriske studier udgør et væsentligt fundament for nærværende artikel, og de sættes således ind i en ny ramme, hvor fokus netop er på elevers deltagelse på tværs af almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge.

Hensigten med det ene studie var at skabe viden om de mulige faglige og sociale forbindelser mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge og de potentielle betydninger, dette indebærer for de elever, der deltog på tværs. Med andre ord var en del af erkendelsesinteressen at skabe viden om mulig kontinuitet i forbindelse med elevernes grænsedeltagelse og elevernes oplevelse af denne mulige kontinuitet. Metodisk var der tale om et casestudie, der stod på en metodologisk grund af praksisforskning og interaktionisme (Engsig, 2010). På baggrund af deltagerobservation, henholdsvis interview med elever (N=2), lærere (N=1) og speciallærere (N=1), var der i projektet særligt fokus på at skabe viden på baggrund af elevernes perspektiver. Når erkendelsesinteressen bl.a. konstitueres af et ønske om at skabe viden om elevers subjektive og kollektive oplevelser af at deltage på grænserne af det almene og det specielle eller skabe viden om oplevelser af mulige brud og kontinuitet i overgange, må elevens perspektiv nødvendigvis i centrum. Det andet empiriske studie, der fremdrages i nærværende artikel, omhandler betydningen af anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger i almenundervisningen i forhold til elevers oplevelser af at høre til og muligheder for deltagelse i skolens forskellige fællesskaber. Der var tale om et mixed methods-studie med et omfattende kvantitativt datamateriale samt dybdegående kvalitativ dataindsamling og analyser. Studiet bygger bl.a. på deltagerobservation samt interview med elever med særlige vanskeligheder og behov (N=2), lærere i almenundervisningen (N=2) og støttelærere (N=2). Desuden bygger studiet på surveydata fra knap 9.000 elever og 660 lærere (Engsig, 2015).

Inddragelsen af et børneperspektiv er således på den ene side en nødvendig anerkendelse af, at børns perspektiver på eget liv må tilskrives såvel forskningsmæssig som

pædagogisk mening og betydning. På den anden side kan dette børneperspektiv problematiseres som et konceptualiseret begreb, der i grunden er en konstruktion, der skabes, når vi leder efter noget særligt:

Børneperspektivet eksisterer ikke i sig selv, men skabes, når vi kigger efter det, og det giver kun mening at kigge efter det, fordi vi sætter en forskel mellem børn og voksne, og dermed identificere børn som en gruppe.

(Järvinen & Mik-Meyer, 2005: 150)

Som nævnt ovenfor kan den metodiske inddragelse af børneperspektivet problematiseres som værende noget, der ikke eksisterer i sig selv, men snarere er en begrebsmæssig og analytisk konstruktion – med andre ord er børneperspektivet ikke i sig selv et empirisk fænomen (Højlund, 2003; Engsig, 2015). I et forsøg på at overskride ovenstående problematisering af børneperspektivet er begge studier optagede af at sikre analytisk og metodisk eksplicitering som en art disciplineret opmærksomhed, hvilket bl.a. blev rammesat af et fokus på forholdet mellem elevernes oplevelser af grænsedeltagelse og de underliggende strukturer og mekanismer, der har betydning for såvel denne oplevelse som for de vilkår, der former grænsedeltagelsen. Dette blev grebet an på forskellig vis i de to empiriske studier. I det ene studie, der havde inkluderende støtte som sin genstand, blev et forsøg på at gribe elevernes egne perspektiver, oplevelser og meningstilskrivninger udgjort af et bud på en kritisk-realistisk etnografi (Engsig, 2015; Barron, 2013; Rees & Gatenby, 2014). En kritisk-realistisk etnografi søger at beskrive og forklare umiddelbart observerbare fænomener (eksempelvis en elevs reaktion og handlemønstre i forbindelse med overgange mellem pædagogiske kontekster) på baggrund af en analyse af de underliggende (og ikke-empirisk tilgængelige) mekanismer og strukturer, der udgør mulighedsbetingelserne for disse. Der er således tale om et metodisk greb, hvor elevernes oplevelser og perspektiver på eksempelvis egen deltagelse på tværs af kontekster rammesættes af den grundlæggende metodologiske forståelse, at menneskelig handlen både muliggøres og

begrænses af underliggende strukturer og mekanismer (Rees & Gatenby, 2014; Engsig, 2015). I det andet studie, der refereres til i nærværende artikel, søges børneperspektivet indfanget ligeledes gennem en teoretisk og metodisk optik, der anerkender forståelsen af interrelationen mellem subjektet og omverdenens strukturer (Engsig, 2010). Denne forståelse, der bl.a. har sine rødder i Holzkamps bud på en subjektvidenskab, betyder, at undersøgelser af elevers grænsedeltagelse mellem almen- og specialundervisningen må anskues således, at elevens færden i og oplevelse af denne deltagelse ikke må forstås akontekstuel, men derimod som værende nedfældet i praksis, og at strukturer og mekanismer i omverdenen har betydning for deltagelsesmuligheder og -baner, erkendelser og positioner. Dette afstedkommer bl.a. et metodisk fokus på begrebet decentring. Decentring er som metodisk greb en anerkendelse af ovenstående og omhandler en afpersonalisering af begivenheder, problemstillinger og relationer. Med andre ord er der et analytisk fokus på betingelser, vilkår, betydninger og mulige handlegrunde og muligheden for at identificere, hvordan forskellige institutionelt forankrede strukturer rummer en afgørende betydning for elevers muligheder for at deltage og handle (Mørck, 2006).

(Grænse)deltagelse

Artiklens titel noterer, at overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisnings- og læringssammenhænge udgør en grænse, det vil sige noget, der markerer en række betydningssættende forskelle. Endvidere illustrerer titlen, at elever kan være "strandet" i grænselandet på en sådan måde, at det indebærer en række implikationer for dem og deres deltagelsesmuligheder og subjektive oplevelser. Jeg vil i det følgende kort redegøre for artiklens forståelse af begrebet (grænse)deltagelse. Jeg vil i denne forbindelse præsentere en række empiriske øjebliksbilleder, der nuancerer og elaborerer de teoretiske redegørelser.

Indledningsvist i denne artikel understregede jeg det forhold, at overgange i denne sammenhæng handler om bevægelsen mellem forskellige pædagogiske undervisningskontekster – mere præcist mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske. Disse bevægelser, som børn konstant foretager, og som i vid udstrækning er almenmenneskelige, er ikke nødvendigvis problematiske. Vi deltager alle i multiple fællesskaber og sammenhænge og formår mestendels ganske problemfrit at navigere på tværs af en lang række væsensforskellige sammenhænge. Vi har alle en forholdsvis klar fornem-

melse af, hvad det vil sige at deltage, hvilket vil sige, at vi har en ganske intuitiv tilgang til begrebet, der beror på vore erfaringsdannelser. Ikke desto mindre tyder noget på, at der forskningsmæssigt er tvivl om, hvad begrebet deltagelse indebærer (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). På baggrund af et omfattende systematisk review kortlagde Koster et al. (ibid.) forståelsen og anvendelsen af begrebet deltagelse bl.a. i relation til forskning i inkluderende undervisning. I dette studie såvel som i et andet review, der bekræfter resultaterne (Bossart, Colpin, Pijl & Petry, 2013), konkluderes, at deltagelsesbegrebet bl.a. defineres af vigtigheden af gode sociale relationer, accept og perceptionen af accept. Det systematiske review viste imidlertid også, at der bredt i litteraturen eksisterer tre anvendelsesformer af begrebet participation (deltagelse): social inklusion, social integration og social deltagelse. Det understreges i studiet, at begrebet social deltagelse er mest rammende. Koster et al. (2009) peger på, at der er tre centrale temaer, der sammen konstituerer deltagelsesbegrebet: relationer/venskaber, interaktion/kontakt og oplevelse af accept. Deltagelsesbegrebet er tæt knyttet til inklusionsbegrebet, og der er i denne forbindelse omfattende forskning, der indikerer, at elever med forskellige former for særlige behov og vanskeligheder deltager i mindre omfang end elever uden disse særlige

behov og vanskeligheder (Eriksson, Welander & Granlund, 2007; Hogan, McLellan & Bauman, 2000; Shevlin, Kenny & Mcneela, 2002; Simeonsson, Carlson, Huntington, Mcmillen & Brent, 2001; Wendelborg & Tossebro, 2008). I et af de empiriske studier, der udgør udgangspunktet for nærværende artikel, blev der foretaget omfattende kvantitative analyser, bl.a. udgjort af faktoranalyse, der havde til hensigt at identificere latente dimensioner ved et begreb, der viser, at et udvidet deltagelsesbegreb omhandler faktorer som opmærksomhed, positive følelser og engagement, initiativ, tryghed og samarbejde (Engsig, 2015). I forlængelse af det social praksisteoretiske perspektiv forstås deltagelse imidlertid først og fremmest situeret i en given kontekst, hvorfor deltagelse altid er særligt konfigureret (Dreier, 1999).

Således et forsøg på en indkredsning af et kompliceret begreb, og den begrebsmæssige kompleksitet synes blot at øges yderligere, når vi retter opmærksomheden mod begrebet grænsedeltagelse. Begrebet grænsedeltagelse rummer analytiske potentialer i forbindelse med at nå en erkendelse af de betydninger og implikationer, som deltagelse på tværs af fællesskaber, eller overgange mellem undervisnings- og læringskontekster, afstedkommer. Mørck (2006) diskuterer, at grænsenfællesskaber er et



praksisfællesskab, der overlapper to (eller flere) praksisfællesskaber, hvormed der potentielt skabes nye forbindelser og muligheder for samarbejde. Det er ganske centralt, i forbindelse med en adækvat og operationaliserbar forståelse af begrebet, at pege på det forhold, at viden, erfaringsdannelser og praksis fra andre praksisfællesskaber kan rekontekstualiseres i et grænsefællesskab. Det vil med andre ord sige, at den viden og kunnen og de handlemuligheder, en elev har tilegnet sig i eksempelvis et læsekursus i forbindelse med supplerende undervisning, kan rekontekstualiseres og få en anden betydning i almenundervisningen (Mørck, 2006; Engsig, 2010).

Brud og kontinuitet i overgange

Det empiriske nedslag i artiklens introduktion viser en situation fra et læsekursus, det vil sige en specialpædagogisk undervisningssammenhæng uden for almenundervisningens rammer. Den viden og kunnen, eleven tilegner sig i den specialpædagogiske sammenhæng, og de positive betydninger, dette får for eleven, kan således potentielt rekontekstualiseres i et andet praksisfællesskab, der er medkonstituerende i grænsefællesskabet. Det kunne i denne sammenhæng være, at Kristians ny-erhvervede viden og erfaring med vokalernes lyde kan sættes ind i almenundervisningens kontekst og således virke befordrende for såvel Kristians læseudvikling som hans muligheder for deltagelse i almenundervisningens (læse)fællesskab. Der burde således være tale om en art forbindelse – eller kontinuitet – i relation til Kristians bevægelse i overgangene mellem den almene og den særlige undervisningssammenhæng. Mørck (2006) påpeger, at betydningsstrukturene ændres, når de bringes ind i nye handlekontekster, samt at dette potentielt medfører nye betingelser for såvel deltagelse som handlemuligheder. Denne rekontekstualisering af viden og kunnen fra en kontekst til en anden kan ligeledes forstås gennem en forståelse af kontinuitet mellem overgange som elevens personlige konfiguration af læring (Dreier, 1999). Begrebet personlig konfiguration af læring rummer et vist analytisk potentiale i forbindelse med at forstå, hvad der kan konstituere kontinuitet i relation til elevens overgang mellem den almene henholdsvis den særlige undervisningssammenhæng. Den enkelte elevs viden og kunnen i en given kontekst udgør blot en særlig og personligt konfigureret del af den samlede sum af viden og kunnen i fællesskabet. Med andre ord kan den enkelte elevs deltagelse i en given kontekst modificeres af, hvordan denne elevs forudsætninger for deltagelse bl.a. gennem kunnen og viden både forbinder sig til andre deltageres særlige viden og kunnen og ligeså til elevens egen deltagelse i

andre kontekster (Dreier, 1999; Engsig, 2010). Det vil sige, at denne personlige konfiguration af læring bl.a. omhandler, at eleven, i forbindelse med sin (grænse)deltagelse, lærer at forbinde sin deltagelse i forskellige kontekster, hvilket kunne være Kristians deltagelse på tværs af læsekurset og danskundervisningen i klassen. Analyserne af Kristians deltagelse på tværs af det almenpædagogiske og specialpædagogiske undervisningsarrangement viste imidlertid, at disse forbindelser ingenlunde var nemme at foretage hverken for Kristian selv eller for læreren eller specialundervisningslæreren (Engsig, 2010). Dreier (1999) diskuterer, at den personlige konfiguration af læring omhandler en kontinuerlig bestræbelse på at foretage forbindelser mellem og koordinering af deltagelsen mellem forskellige undervisningssammenhænge. Kristian skal således kunne modificere og forandre sine deltagelsesmåder set i forhold til de betydningsstrukturer, der er gældende i de enkelte undervisningssammenhænge. Førnævnte rekontekstualisering af viden og kunnen fra en undervisningssammenhæng til en anden er netop en del af den personlige konfiguration af læring, der er et fortsat forsøg på at forbinde deltagelse på tværs af forskellige undervisningssammenhænge. Analyserne af Kristians grænse-deltagelse viste, at hans deltagelse i den specialpædagogiske undervisningssammenhæng i vid udstrækning må forstås som værende monokontekstuel på en sådan vis, at forbindelserne til Kristians hverdagsliv i andre undervisningssammenhænge ikke var til stede i tilstrækkelig grad (Engsig, 2010). En række af de metoder i forhold til læsning, som Kristian har lært i det specialpædagogiske undervisningsarrangement, synes overvejende at bero på en funktionalistisk og kognitivistisk læringsforståelse, og den viden og kunnen, Kristian har tilegnet sig i den specialpædagogiske undervisningssammenhæng, oplever han ikke umiddelbart, kan overføres til almenklassens undervisningssammenhænge. Kristian handler ud fra subjektive erfaringsdannelser og på baggrund af sine oplevelser af begrænsninger og muligheder i forhold til en given handlekontekst, og han har efter alt at dømme udviklet en række subjektive handlegrunde i forbindelse med sin grænse-deltagelse, der ikke muliggør en rekontekstualisering af viden og kunnen fra det specialpædagogiske lærearrangement til almenundervisningen. Dreier (1999) diskuterer, at det er af central betydning, at individet kan manøvrere i det omfattende og komplekse net af samfundsmæssige handlekontekster, han eller hun deltager i, og særligt at individet forbinder sin særlige og personligt konfigurerede deltagelse og læring med andre deltagere i og på tværs af multiple handlekontekster. Forståelsen af elevens viden og kunnen

som partiel i forhold til den samlede viden og kunnen i en handlekontekst åbner op for det perspektiv, at elevens forudsætninger for deltagelse modificeres af, hvorledes hans eller hendes viden og kunnen forbinder sig til de andre deltageres viden og kunnen i en specifik handlekontekst. Signe, der har en række vanskeligheder og særlige behov og er en del af det andet empiriske studie, oplever flere gange, at disse forbindelser mellem hendes særligt konfigurerede del af den samlede viden og kunnen ikke kan forbindes til de andre deltageres viden og kunnen. Signes deltagelse afhænger i høj grad af hjælpemidler, der bliver en art materialiseret forbindelse (eller kilde til brud) mellem den almenpædagogiske og den specialpædagogiske undervisningssammenhæng:

Interviewer: **Jeg tror bl.a., der var en geografitime, hvor der var et ark, der ikke var kommet ind på computeren. Der var også en gang, hvor I havde vikar, hvor der var et ark... hvad betyder det for dig, det der med, at det ikke er inde?**

Signe: **Det betyder... det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?"**

At være strandet i grænselandet kan forstås som oplevelsen af brud i forbindelse med elevens overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisnings- og læringskontekster. Wenger (2004) påpeger, at grænser henviser til diskontinuitet og en markering af indenfor eller udenfor. Signe oplever her diskontinuitet foranlediget af den grænseposition, hun sættes i grundet det mangelfulde og uforberedte hjælpemiddel. Denne grænseposition er en marginaliseret position, hvortil Mørck (2006) understreger, at individet har begrænset indflydelse på de givne deltagelses- og livsbetingelser. En sådan manglende indflydelse grundet en marginaliseret position

er der netop tale om i eksemplet med Signes begrænsede muligheder for at ændre betingelserne for deltagelse i citatet nedenfor. I forbindelse med elevens rekontekstualisering af viden og kunnen fra en undervisningssammenhæng til en anden er kommunikation og samarbejde mellem almenlæreren og specialundervisningslæreren af afgørende betydning i forhold til, hvorvidt eleven oplever kontinuitet eller brud i forbindelse med bevægelserne fra den ene sammenhæng til den anden. På baggrund af et af de i denne artikel diskuterede empiriske studier vil jeg i det følgende fremdrage eksempler på den situation, at elevens bevægelser i det såkaldte grænseland medfører

8y har dansk og skal se en film om Henry Heerup. Signe¹ griner flere steder i filmen, og Mette fortæller sagte Signe, hvad der sker, når ikke der er lyd på. Efter filmen rulles gardinerne op igen, og lyset falder ind i klassen. Kirsten har en lille bog omhandlende Heerup med, og eleverne skiftes til at læse højt fra bogen. Teksten ligger ikke på Signes computer, så hun bliver sprunget over. Efterfølgende skal eleverne arbejde med en række opgaver vedrørende filmen og bogen om Heerup. Kirsten siger til Signe, at opgavearket desværre ikke er lagt ind på computeren. Eleverne arbejder i små grupper, og snakken går lystigt om filmen, bogen og opgaven. Signe deltager ikke. Mette læser stille op af bogen for Signe.

(Engsig, 2015: 184)

¹ Signe er synshandicappet.

egentlige brud i forbindelse med elevens deltagelse og oplevelse af at høre til klassens fællesskaber.

Signe: Ja, og der kan man også sige... også sådan noget som... bare med hensyn til, når vi sidder i det daglige arbejde, og tingene ikke bliver langt ind på Prontoen... tingene måske ikke lige bliver skannede ind til tiden.

Interviewer: Ja, det har jeg nemlig set flere gange... jeg tror bl.a., der var en geografitime, hvor der var et ark, der ikke var kommet ind på computeren. Der var også en gang, hvor I havde vikar, hvor der var et ark... hvad betyder det for dig, det der med, at det ikke er inde?

Signe: Det betyder... det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?". Og også bare de andres syn på mig... kan jeg høre, at det bliver lidt... måske... det der... at jeg laver ingenting. Jeg... de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

Interviewer: Er det noget, du fornemmer eller?

Signe: Ja, vi havde jo... her for et par måneder siden... der havde vi jo møde med alle pigerne, fordi der simpelthen har været så meget med det her sociale, at jeg ikke havde været involveret i det ordentligt, og jeg følte måske ikke, at de fik mig nok med... og omvendt ikke også... de følte, at jeg ikke deltog.

(Engsig, 2015: 185)

I et interview med Signe, hvor ovenstående episode samt en lignende situation fra en geografitime var samtalens genstand, fortælle Signe følgende:

Ovenstående indikerer, at de manglende forbindelser, bl.a. grundet mangelfuld kommunikation samt ikke-adækvat pædagogisk og didaktisk samarbejde mellem lærer og specialundervisningslærer, afstedkommer brud i forbindelse med Signes deltagelse i almenundervisningens fællesskaber. Det er væsentligt at understrege, at der i forbindelse med eksemplet med Signe ikke er tale om samme form for grænsedeltagelse som i eksemplet med Kristian ovenfor. Signe deltager i samtlige timer i almenklassen, men ikke desto mindre er der viden, der kan sige os noget om deltagelse i og overgange mellem forskellige undervisnings- og læringskontekster. Som diskuteret ovenfor er social-praksisteorien bl.a. interesseret i, hvordan subjektet og omverdenen interrelaterer, hvilket indebærer, som Dreier (1999) fremdrager, at subjektet må studeres på situeret vis, og dette er førnævnte fordring om decentrering netop et udtryk for. Resultaterne af analyserne i forbindelse med Signes deltagelse i almen- og specialpædagogiske kontekster viste bl.a., at mangelfuld kommunikation og mangelfuldt samarbejde mellem lærer og specialundervisningslærer medførte negative betydninger for Signes deltagelse i almenundervisningens fællesskaber, for hendes læring samt for hendes oplevelse af at høre til klassens fællesskaber (Engsig, 2015). Som en del af Signes omverden indebar disse strukturer og mekanismer, som bl.a. omfatter samarbejdet mellem lærer og specialundervisningslærer, at Signe i mindre grad kunne deltage i en række af klassens fællesskaber. Dette kom særligt til udtryk i forbindelse med Signes hjælpemidler, der i denne sammenhæng må forstås som en del af Signes personlige konfiguration af læring. Med andre ord er Signes anvendelse af hjælpemidler en måde, hvorpå hun forbinder sin viden og kunnen med klassens samlede viden og kunnen, og når disse hjælpemidler ikke i tilstrækkelig grad er forberedt til den kontekst, hvori de skal indgå, udgør de et brud i Signes deltagelse. Jeg har tidligere diskuteret, at den viden og kunnen, eleven tilegner sig i en kontekst, eksempelvis en specialpædagogisk kontekst, kan rekontekstualiseres i en anden kontekst og derved skabe muligheder for, at eleven i højere grad kan forbinde sin deltagelse, og derved læring og oplevelse af at høre til, til de andre elevers deltagelse i almenundervisningen. Manglen på forbindelser – eller kontinuitet – afstedkommer i Signes tilfælde negative betydninger i forhold til hendes deltagelsesmuligheder, læring og selvbilleder. Denne mangel på forbindelser mellem

de praksisfællesskaber, der udgør Signes grænsefællesskab, har negativ betydning for Signe og resulterer i en egentlig reducere af hendes positive mestringsoplevelser, sociale anerkendelse fra klassekammeraterne og endelig oplevelse af at høre til almenundervisningens fællesskaber (Engsig, 2015).

Elevens deltagelse på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge kan være præget af såvel oplevelser af kontinuitet som oplevelser af brud, og ovenstående har sandsynliggjort, at overgange mellem det almene og partikulære, i en pædagogisk og didaktisk forstand, ingeniende er blottet for substantielle betydninger. Tværtimod kan karakteren, og ikke mindst de subjektive betydninger, de afstedkommer, af sådanne overgange rumme endog ganske betydelige implikationer for den elev, der befinder sig i grænselandet. Det vil sige, at en ekspliciteret opmærksomhed på det forhold, at elevens grænsedeltagelse ikke blot er betydningsneutral og derved pædagogisk irrelevant, er ganske central. Dernæst må spørgsmålet være, hvorvidt det synes mu-

ligt at skabe en mere systematiseret viden om denne grænsedeltagelse med det formål for øje at øge sandsynligheden for elevens oplevelse af kontinuitet frem for brud.

Kan elevens grænsedeltagelse evalueres?

Enhver form for evaluerende praksis af elevens bevægelser eller overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge må hvile på en grundlæggende og nødvendig forståelse af, at pædagogiske fænomener må studeres og forstås som værende nedfældede i sociale og kulturelle praksisser, hvilket medfører en række praktiske, erkendelsesteoretiske og metodiske fordringer. Det betyder bl.a., at man i forbindelse med evaluerende praksis af elevens overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningsfællesskaber nødvendigvis må vide noget om de praksisser, man vil undersøge, og man må ligeledes have en klar forestilling om, hvorledes man vil skabe systematiseret viden herom. Elevens grænsedeltagelse er først og fremmest et subjektivt fænomen, der opleves af den elev, der bevæger



sig på grænserne. Det foranlediger naturligvis, at vi i forhold til at evaluere elevers overgange mellem almen- og specialundervisningen må søge at få adgang til elevernes livsverden, hvilket vil sige at få adgang til deres oplevelser og erfaringsdannelser. Dette kunne gøres gennem en fokuseret opmærksomhed på elevernes oplevelse af at høre til et givent fællesskab og deres oplevelse af deltagelsesmuligheder (eller deltagelsesbegrænsninger) – med andre ord gennem et evaluerende blik på elevernes inklusion i de fællesskaber, de med deres grænsedeltagelse tager del i. Et bud på en tilgang til dette arbejde kunne være *Tegn på god inklusion* (Engsig, Næsby & Qvortrup, 2016). På baggrund af en række normative og empirisk validerede udsagn om elevens grader af inklusion i et givent fællesskab kan der skabes viden om, hvorvidt betingelserne er befordrende eller måske snarere hæmmende for elevens inklusion i skolens fællesskaber. En eksemplificering kunne være udsagnet vedrørende, at skolens professionelle fortløbende forholder sig til eventuelle barrierer for elevens deltagelse og læring i fællesskaberne. I relation til elevens grænsedeltagelse mellem de almene og særlige undervisningssammenhænge kunne ovenstående eksempel angående Signe efter alt at dømme give lærerne viden om mulige barrierer i forhold til at sikre, at Signe oplever at høre til og ligeledes har reelle muligheder for at deltage på lige fod med klassens andre elever og forbinde sin deltagelse i almenundervisningen til andre betydningsfulde fællesskaber.

Afslutning

Når vi anerkender, at elevers overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge ikke blot er betydningsneutrale og derved pædagogisk og forskningsmæssigt uinteressante, må vi nødvendigvis interessere os for, hvilke substantielle betydninger dette ophold i grænselandet får for elever. Jeg har i nærværende artikel diskuteret det, man kan kalde grænsedeltagelse, hvilket i denne sammenhæng vil sige, den deltagelse, der foregår på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge. På baggrund af to empiriske studier har jeg vist eksempler på kontinuitet henholdsvis brud i disse overgange og videre diskuteret, hvilke implikationer dette kan indbefatte for eleverne. Jeg har bl.a. påpeget, at elevens personlige konfiguration af læring rummer betydning for de mulige betydningsfulde forbindelser, der skabes mellem de undervisningssammenhænge, eleven deltager på tværs af. Skolens differentieringsprocesser har ændret sig over tid, og bl.a. specialpædagogisk praksis får løbende nye udtryk og nye betydninger for skolen og ikke mindst eleverne. Med redefineringen af special-

undervisningsbegrebet og følgelig skolens specialpædagogiske praksis har måderne, hvorpå vi hjælper og støtter elever med forskellige vanskeligheder, ændret sig, men dette har ingenlunde forandret det forhold, at der til stadighed er en lang række elever, der opholder sig i grænselandet mellem det almene og det specielle. Disse elever oplever de implikationer, dette afstedkommer for deres muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber, deres muligheder for at lære samt deres oplevelser af at høre til skolens forskellige fællesskaber, og det er af afgørende betydning, at lærere, pædagoger, ledere og andre professionelle i skolen begriber og anerkender signifikansen af dette. Dette medfører nogle pædagogiske og pragmatiske udfordringer, der bl.a. starter med spørgsmålet: Kan og skal elevers grænsedeltagelse evalueres? En del af svaret må være, at vi må have denne grænsedeltagelse som en del af vor pædagogiske og didaktiske bevidsthed og anvende viden herom som en del af den professionelle dømmekraft. Dette må bl.a. gøres med den klare erkendelse for øje, at evaluering af elevers overgange mellem det almene og det specielle ingenlunde er en statisk størrelse, men at der derimod er tale om evaluering af et fænomen, der altid vil være nedfældet i særlige sociale og kulturelle praksisser.

Litteratur

- Barron, I. (2013). *The potential and challenges of critical realist ethnography*. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 117-130.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2013). *Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi:10.1080/13603116.2011.580464.
- Dreier, O. (1999). *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. I: Kvale, S. & Nielsen, K. (red), *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P. & Qvortrup, L. (2017). *Portræt af elever med særlige behov: Supplerende undervisning og specialundervisning i 13 kommuner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra: http://unipress.dk/media/14652/9788771843811_ncs-e-journal-1.pdf.
- Engsig, T. (2015). *Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning: en undersøgelse af støtteforanstaltningers betydning for elevernes deltagelsesmuligheder, læring og oplevelse af inklusion (Ph.d.-afhandling)*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Engsig, T., Næsby T. & Qvortrup L. (2016). *Tegn på god inklusion: Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg kommune*. (Open Access ed.) Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Engsig, T. (2010). *Grænselandet: et skriftligt speciale om børns deltagelse mellem almen- og specialundervisningen*. Århus: DPU
- Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, M. (2007). *Participation in everyday school activities for children with and without disabilities*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). *Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis?* Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hogan, A., Mclellan, L. & Bauman, A. (2000). *Health promotion needs of young people with disabilities – a population study*. *Disability and Rehabilitation*, 22(8), 352.
- Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* København: Gyldendal.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). *Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, L. (2012). *Inklusion – en definition*. I: Næsby, T. (red.), *Er du med? om inklusion i dagtilbud og skole*. Frederikshavn: UCN seriehæfte nr. 5.
- Rees, C. & Gatenby, M. (2014). *Critical realism and ethnography*. I: P. Edwards, J. O'Mahoney & S. Vincent (red), *Studying organizations using critical realism*. Oxford.
- Rømer, T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). I: Rømer T. (red.), *Uren pædagogik* (2. udgave). Aarhus: Klim.
- Shevlin, M., Kenny, M. & Mcneela, E. (2002). *Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish experience*. *Disability & Society*, 17(2), 159-169.
- Simeonsson, R.J., Carlson, D., Huntington, G.S., Mcmillen, J.S. & Brent, J.L. (2001). *Students with disabilities: A national survey of participation in school activities*. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49.
- Wendelborg, C. & Tossebro, J. (2008). *School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study*. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.