

Når inklusionsbestræbelser ender i eksklusion

Lærerfaglige udfordringer i en tid med test, faglighed og evaluering

Denne artikel viser, at internationale dagsordener om test, faglighed og evaluering i skolen udfordrer mere etisk forankrede pædagogikker i praksis. Artiklen viser konsekvenserne heraf for skolens praksis. I det første empiriske nedslag (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) viser vi, hvordan et skolepolitisk fokus, ligesom internationale dagsordener, vægter en fag-faglig og læringsfokuseret tilgang, hvilket læreren må følge. I det andet empiriske nedslag (Grumløse, Kaas og Berg 2020) viser vi, hvordan forskellige evalueringsredskaber, med intentioner om at skabe trivsel og deltagelse for alle børn, ender med at fungere som ekskluderende teknologier.

Nøgleord: Skolepolitik, inklusion, eksklusion, test, evaluering, lærerfarlighed

Indledning

Ambitionen med denne artikel er at vise, hvordan internationale dagsordener om test, faglighed og evaluering udfordrer mere etisk forankrede bestræbelser på at skabe bedre deltagelsesbetingelser for alle børn i skolen. Der tages afsæt i globale tendenser i uddannelses- og skolefeltet, som både rummer ambitioner om accountability og inklusion. Ved to empiriske nedslag illustreres det, hvordan skolepolitiske bestræbelser får negativ betydning for børnenes oplevelse af og deltagelse i undervisningen. I det første empiriske nedslag (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) viser vi, hvordan skolepolitiske ambitioner om inklusion overtages af en læringsfokuseret dagsorden, der ekskluderer børn, som ikke lever op til forventningerne om deltagelse. I det andet empiriske nedslag (Grumløse, Kaas og Berg 2020) viser vi, hvordan elementer i skolens evalueringspraksis,

med intentioner om at skabe trivsel og deltagelse for alle børn, ender med at ekskludere en del af børnene og positionere dem som "forkerte". Artiklen kaster således lys over, hvordan bestræbelser om inklusion og trivsel i praksis bidrager med øget eksklusion og utryghed i klasserummet.

Internationale tendenser

Det skolepolitiske fokus på test, fag-faglige præstationer og evaluering er internationalt udbredt. Ligeledes er bestræbelserne på at implementere en etisk og pædagogisk forankret inklusionspraksis i skolerne udfordret i Danmark såvel som internationalt. I en forskningskortlægning med fokus på skolens fag og inklusion (Hedegaard-Sørensen, udgives juni 2021) blev det tydeligt, at de udfordringer, som vi ser i Danmark – vedrørende at finde fodfæste i de politiske ambitioner om henholdsvis inkludering og test og accountability – også diskuteres i den internationale forskningslitteratur. Ainscow argumenterer i den forbindelse for, at skoler må udøve modstand over for en "ret så aggressiv" skolepolitik – og tage bevidst stilling til, hvordan balancen mellem inklusion og fagligt udbytte skal etableres (Ainscow et al. 2006). Som de følgende eksempler vil vise, er der god grund til at udøve modstand, også i en dansk sammenhæng.

Inklusion: politik og diskurs i Danmark

De seneste årtiers skolepolitik har globalt set været præget af to gennemtrængende diskurser: På den ene side står det, der er blevet kaldt "den globale testkultur", som har fokus på skolereformer og transnationale operatører som OECD, PISA og TIMMS (Smith 2016). På den anden side står det, som vi kan kalde inklusionsagendaen. Den

har fået betydning for de fleste landes måde at forstå skolesystemets opgave på, i det mindste på det ideologiske plan, siden Salamancaerklæringen i 1994.

De to antologier *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (Hamre, Morin og Ydesen 2018) og *Assessment Inequalities. World Yearbook of Education* (Allan og Artiles 2017) har haft fokus på, hvordan skolereformer, test og inklusion kan iagttages som forskellige globale bestræbelser, der kan modarbejde, men også forstærke hinanden. Lad os tage eksemplet med skolereformer: De sigter på at optimere den enkelte elevs faglighed, men de kan umiddelbart forekomme at være meget forskellige i deres bestræbelser på at sikre størst mulig diversitet i klassefællesskabet (Larsen, Holloway og Hamre 2019).

De ovennævnte diskurser udgør ikke i sig selv fuldkommen nye logikker, idet skolen historisk set altid har forholdt sig til spørgsmålet om individuel færdighedstilværelse på den ene side og spørgsmålet om dannelse i det sociale fællesskab på den anden. Af samme grund har logikkerne og samspillet mellem dem indflydelse på skolesystemets forståelse af sig selv, på lærernes didaktiske opgave og på lærernes og elevernes selvforståelse.

Aktuelt er der, i tråd med denne artikels opdrag, et behov for at forstå, hvordan de to ovennævnte dagsordener interagerer med hinanden, og hvordan interaktionen påvirker lærernes muligheder for at bidrage til at skabe et differentieret og ligeværdigt fællesskab. Under indflydelse af tænkningen i Salamancaerklæringen og international handicapforskning er inklusionsforskningen i Danmark især blevet formidlet af en række forskere ved DPU (dåværende Danmarks Pædagogiske Universitet, nu Dansk Institut for pædagogik og uddannelse, Aarhus Universitet), fx Susan Tetler, Jesper Holst og Søren Langager (Tetler 1998 og 2000; Holst et al. 2000). Helt i tråd med de oprindelige tanker i handicapforskning har de formidlet en sociologisk kritik af skolesystemets ekskluderende funktion og et krav om etisk fokus på det enkelte menneskes ligeværd, mulighed for og ret til at deltage i fællesskabet. Det vil sige, at deres inklusionsforskning er funderet i en sociologisk

kritik og indeholder pædagogiske fordringer til, hvordan et fællesskab skal organiseres.

I sine første mange år levede inklusionsagen daen primært gennem formidling i tekster som ovenstående, formidling på kurser og foredrag samt gennem undervisning og igangsættelse af udviklingsprojekter på skoler og institutioner. Med inklusionsloven i 2012 og med folkeskoleloven i 2014 blev inklusion skrevet direkte ind i lovgivningen som en forpligtelse for skolerne. Langt færre elever skulle nu henvises til vidtgående specialundervisning. Langt flere skulle inkluderes i den almindelige skole. Med denne ændring kan man sige, at den dobbeltsidige bevægelse – at løfte den enkeltes faglige formåen og at inkludere i fællesskabet – for alvor fik betydning for skolens professionelle. Som vi har antydnet, viser dobbeltheden sig i skolens praksis, hvor de professionelle må inkludere på lærings- og testkulturens præmisser.

Man kan således argumentere for, at den politiske annektering af inklusion udvander de etiske og pædagogiske potentialer, som begrebets tidligere proponenter netop tilskrev begrebet. At bedrive inklusion som pædagogisk ideal og praksis kan derfor i vid udstrækning ses som noget, der enten udvandes eller bedrives på trods af de seneste års fokus på test og faglig optimering (Larsen, Holloway og Hamre 2019). Politiseringen af inklusionsbegrebet nødvendig-gør ifølge Morten Timmermann Korsgaard, at inklusion redefineres som pædagogisk begreb gennem en synliggørelse af inklusionsbegrebets filosofiske og pædagogiske præmisser (Korsgaard 2017). Politik og pædagogik må således genetableres som to adskilte domæner for, at vi kan komme tilbage til inklusion som pædagogisk begreb.

Inklusionens aktuelle dilemmaer kan ligeledes belyses ved inddragelse af den kritiske evaluerings- og evidensforskning. Forfatterne til bogen *”At skulle ville”* (Kousholt, Krejsler og Nissen 2019) peger således, med afsæt i subjektivitetsteori, på de problemstillinger, der forbinder sig til det at være motiveret i pædagogiske kontekster. Pædagogik handler fx ikke kun om at disciplinere den anden, men at få den anden til at ville noget bestemt. Vendinger som ”elever, der skal blive så dygtige, som de kan” viser, at den pædagogiske opgave i

en politisk kontekst som folkeskoleloven kan identificeres som begær efter og motivation for selvudfoldelse (Kousholt og Hamre 2016), snarere end imødekommelse af på forhånd fastsatte mål for, hvad der kan betegnes som en god præstation.

”At blive så god, som man kan” kan umiddelbart lyde inkluderende, men den optimerende selvudfoldelse kan også kritiseres for at indeholde ekskluderende dimensioner:

For hvornår kan man vide, om eleven har udfoldet sine potentialer godt nok? Hvis inklusion fjernes fra sin oprindelige pædagogiske kontekst, er der risiko for, at inklusion individualiseres, eksempelvis ved at eleven forventes at demonstrere de rette sociale kompetencer i fællesskabet. Skolereformernes og den globale testkulturs virkninger sætter sig således spor i forhold til inklusionsagendaens etiske bestræbelser på et differentieret fællesskab, såvel som i forhold til den professionelles faglighed og elevens subjektivitet. Her er der – for os at se – tale om nogle centrale didaktiske dilemmaer, som vi vil vende tilbage til i analyserne af artiklens empiriske nedslag.

To empiriske nedslag: inklusion og eksklusion i praksis

Forskningsprojekterne *Differentiering i undervisningen i praksis* (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) og *Skolens Børn* (Grumløse, Kaas og Berg 2020) er begge kvalitative forskningsprojekter, som placerer sig inden for en kritisk, etnografisk forskningstilgang. Projekterne trækker på feltobservationer som den primære tilgang til empiriproduktion og på uformelle samtaler og interview. I begge projekter er der produceret et omfattende observationsmateriale, hvor afsættet er ”den almindelige hverdag”, og der er fokus på klasseværelsets dynamikker. I projekterne analyseres og forstås data i lyset af (og i forbindelse med) sociale og kulturelle strukturer (fx Bourdieu 1996; Andersen 2011; Moos et al. 2019). Der er således tale om en teoretisk tilgang til udforskning af praksis, som bygger på antagelsen om, at samfundsmæssige, kulturelle (diskursive) og politiske rammer indgår i et samspil med læreres praksis. Der skabes eksempelvis normalitetsforventninger til børn i lyset af disse rammer, og disse forventninger er medkonstituerende betingelser for børns

deltagelse i undervisningen. Det betyder igen, at god praksis – god undervisning og arbejdet med børns trivsel og læringsengagement – kan blive fanget af nogle logikker, der kommer til at virke ekskluderende fremfor understøttende i forhold til inklusion og trivsel.

Begge forskningsprojekter, hvis fund er formidlet, har fokus på samspillet mellem læreres undervisning og børnenes deltagelse. Og begge projekter arbejder med en intention om at forstå praksis og måden, hvorpå den fungerer, fx når undervisningsdifferentiering og inklusion skal sikres, og når der arbejdes med at understøtte børns læring ved anvendelse af selvevaluerende værktøjer i undervisningen.

Ekskluderende inklusion

Forskningsprojektet *Differentiering i undervisningen i praksis* bygger på interview af lærere, observationer af undervisningen og på et længere lektionsstudium med fokus på, hvordan undervisningen kan/kunne udvikles, så den skaber mulighed for alle børns deltagelse – og læring, udvikling og dannelse. Af de indledende interview fremgår det, at lærerne adskiller ”undervisningen i fag/den almindelige undervisning for hele klassen” fra ”inklusionen”: De ser undervisning og inklusion som to forskellige dimensioner i praksis. Her er et citat fra studiet, der illustrerer denne tendens:

”Jeg tænker det bestemt ikke sammen. Og det hænger sammen med, at det er svært nok at differentiere i sig selv – også hvis man kun tager udgangspunkt i en almindelig elevgruppe. Jeg ville nærmere adskille det. Nu er der kommet en gruppe inklusionselever, som får det mærkat, fordi de står lidt uden for differentieringen. Jeg tænker, at differentiering hænger sammen med den almindelige undervisningsopgave”.
(Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016: 86)

Det fremgår, at der trækkes et skarpt skel mellem inkluderingen og undervisningsdifferentieringen. Inkluderingen angår børn, som er i vanskeligheder,

og differentieringen angår "de fleste" elever og deres læring. I det næste eksempel formuleres der en grænse for, hvad lærere kan opnå med differentieringen. Læreren forklarer, hvordan han oplever, at nogle elever har nogle personlige forudsætninger (med hjemmefra), som gør det vanskeligt for dem at deltage i undervisningen. Som han ser det, kommer differentieringen til kort her. Den er dermed ikke et nødvendigt redskab i forhold til at hjælpe eleven:

Man kan inkludere ved at tage hensyn fagligt, så hjælper man dem også med at være med. På den måde står inklusion og differentiering i forbindelse med hinanden. Men der kan jo være nogle ting, der er svære hjemme, og som ikke har noget med det faglige at gøre. Der nytter det ikke bare at give dem nogle nemmere opgaver. Der skal nogle andre ting til. (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016: 87)

Lærerne trækker en grænse mellem inkludering (som et fænomen, der angår elever i vanskeligheder, fx på grund af forhold i hjemmet) og differentiering (som handler om elevernes forskellige faglige forudsætninger). Citaterne viser, at lærerne tøver med at forbinde og operationalisere de to faglige begreber.

Politisk kontekst og undervisningens praksis

I forskningsprojektet er det undersøgt, hvordan undervisningspraksis relaterer sig til den aktuelle skolepolitiske rammesætning af undervisningen. Efter otte måneders studier af undervisningens praksis og af et lektionsstudieforløb, der strakte sig over fire måneder, tegnede der sig et tydeligt billede af en undervisning, som er påvirket af de skolepolitiske fokuseringer på læringsudbytte og test/evaluering, men ikke arbejder fokuseret med børns forskellige forudsætninger for at deltage.

Lærernes undervisning er under de nuværende skolepolitiske rammer præget af en meget fagdidaktisk orientering med fokus på "de fleste elevers" læringsudbytte ved en stærk målstyring.

Følgende uddrag af en lektionsbeskrivelse viser dette:

Det er morgen. Faget er matematik. Efter et stykke tid, hvor lærere og børn har fundet sig til rette, går undervisningen i gang. Mia skriver dagens program op på tavlen i punkter og forklarer helt overordnet, hvad de enkelte programpunkter indeholder. Mia skriver også læringsmål op på tavlen. Da hun er færdig med det, siger hun: "Godmorgen 3.a". En elev rækker hånden op og stiller et matematik-spørgsmål. Mia siger lidt grinende: "Så er vi i gang med matematik." Hun griber situationen og går videre fra det spørgsmål og forklarer noget, der leder over i dagens arbejde. Hun roser drengen, der stillede spørgsmålet og siger: "Hold da op, så er vi allerede i gang med det svære." Emil kommer ind i klassen og henter sin bog – han ser nedtrykt ud. Mia ser det ikke, men fortsætter dialogen med klassen. Eleverne kommer med nogle bud, og Mia ender med at forklare, at begge udgaver af figurene består af en fjerdedel af alle farver.

Mia introducerer næste opgave. Alle skal lave en figur, og makkeren (sidemanden) skal sige, hvor mange brøkdele den rummer. Hun laver et lille rollespil, der viser, hvad der skal siges, og hvordan det skal siges. Mia slutter af med at sige: "Er der nogen spørgsmål?"

Eleverne går i gang med at bygge figurer. To børn er væk fra klassen (Ali og Emil). Der er et engagerende og legende element i undervisningen, som ser ud til at inddrage de resterende elever. Emil kommer ind i klassen. Han har været oppe i inklusionsrummet. Han stiller sig ved siden af Mia, som ikke bemærker ham. Mia orienterer sig efter klassen og klapper i hænderne for at få klassens opmærksomhed. Emil sætter sig på sin stol. Lidt efter rejser han sig op og går ud af klasselokalet igen. (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2018b: 187)

Det fremgår tydeligt, at det – med én lærer og 28 elever i klassen, som har forskellige forudsætninger – er vanskeligt at nå rundt om og tage hensyn til både "undervisningen i faget" og "inklusionen". Lærere er situerede i en praksis, som er ganske dilemmafyldt, hvor hensynet til den enkelte nemt kolliderer med hensynet til hele klassen. Læreren må kontinuerligt forholde sig til: Skal jeg tage hensyn til "hele klassen" eller til de "individuelle børn", som har svært ved at deltage i de fælles aktiviteter? De tætte og detaljerede beskrivelser af praksis giver mulighed for at få øje på, hvordan dette didaktiske dilemma udfolder sig. De viser, at "nogle børn" ofte ikke deltager som elever, sådan som det forventes af dem.

De børn, som ikke deltager i undervisningen, betegnes af lærerne som "inklusions-børnene". Vores analyser viser, at lærerne ikke ser det som deres opgave at arbejde med disse børn og deres deltagelse i undervisningen. Antagelsen er, at disse børn har særlige behov – de kan ikke finde ud af at gå i skole (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016: 189) – og der er andre professionelle, som har ansvaret for dem. Dette strider imod den etiske og pædagogiske inklusionsforståelse, som dominerer på internationalt plan. Her er der bred enighed om, at inkluderende pædagogik betyder tilstedeværelse, deltagelse og læring for alle børn. Det betyder, at alle børn i klassen er lærernes ansvar, og ingen skal behandles særligt på grund af individuelle deficit. Som Florian og Black-Hawkins udtrykker det, så handler inkluderende pædagogik om "at respektere såvel som at respondere på menneskers forskelligheder på måder, som inkluderer de lærende i, snarere end at ekskludere dem fra, hvad der almindeligvis foregår i klasseværelset" (Florian og Black-Hawkins 2011: 814). Inklusionsudfordringen, forstået som en didaktisk udfordring, består i at behandle børn forskelligt uden at ekskludere nogle som særlige. I de empiriske analyser fremgår det – i kontrast hertil – at undervisningen retter sig mod de fleste og "nogle", mens "de få" ikke deltager og dermed ikke lærer det, der var hensigten.

Skåret ind til benet kan der argumenteres for, at den nuværende skolepolitik i praksis får den konsekvens, at det fagdidaktiske fokus tager lærernes opmærksomhed og dermed ekskluderer

inklusionen (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2018a). Analyserne indikerer således, at almindelige og inklusionspædagogiske fagligheder mister fodfæste. Spørgsmål som "Hvordan behandler vi børn forskelligt uden at stigmatisere?" og "Hvordan finder vi balancen mellem individ og fællesskab?" træder i baggrunden til fordel for et fokus på læringsudbytte. Måske er selve skolepædagogikken – som helhed – udfordret af disse nye politiske dagsordener (Biesta 2012; Korsgaard og Mortensen 2017).

Afslutningsvist skal det påpeges, at den empiriske undersøgelse ikke lægger op til kritik af lærerne. Vi mener dog, at der bør sættes kritisk fokus på de politiske rammer for lærerarbejdet og på de neoliberale politikformer, der langsomt, men sikkert er gledet ind i den danske uddannelsesdiskussion, hvor fokus på test, evaluering og fagligt udbytte har sat en ny diskurs. En af de væsentlige dagsordener bør være, hvordan pædagogik, almindelig og inklusion kan indgå som helt afgørende faktorer for, at børn trives og lærer (Hamre, Morin og Ydesen 2018).

Skolens evalueringspraksis: utilsigtet ekskluderende

I forskningsprojektet *Skolens Børn* (Grumløse, Kaas og Berg 2020) undersøges brugen af selv-evalueringer i undervisningen. Over en periode på to år har forskerne fulgt seks klasser på 2., 3. og 4. klasses trin. Projektet genererer viden om, hvordan børn forventes at vurdere sig selv, og hvad de kan, og hvilken betydning det har for børnene. Som i projektet *Differentiering i undervisningen* i praksis er der fokus på hverdagen i skolen. Ved at være til stede i de samme klasser i ganske lang tid har det været ønsket at få indblik i klasserummets almindelige dynamikker (Højholt og Schwartz 2018).

Inspireret af den kritisk psykologiske børneforskning har det været intentionen at kigge med børnene (Juhl 2014) og være nysgerrige på, hvordan undervisningen opleves i børnehøjde og særligt i de indadskuende aktiviteter, der i dag er en almindelig del af skoledagen, men som i praksis udfolder sig ret forskelligt.

Tag stilling til dig selv

Der er stor forskel på, hvor ofte børn indgår i selvevaluerende aktiviteter i undervisningen – og hvordan det sker. I nogle klasser er børnenes egne evalueringer af faglige mål en naturlig del af undervisningen. Læreren underviser børnene og tydeliggør de mål, der skal opnås i løbet af undervisningen. Efterfølgende skal børnene tage stilling til, hvad de har lært, og hvordan de fremadrettet kan lære mere. Denne form for undervisning møder vi blandt andet i brugen af læringsplatforme, og vi konkluderer, at nogle børn først og fremmest erfarer, at de ikke er ret dygtige til fag (Grumløse, Kaas og Berg 2020).

I andre klasser har selvevaluerende aktiviteter, som umiddelbart ikke har at gøre med undervisning i fag, en central plads i undervisningen. Det er blandt andet aktiviteter, hvor børnene hver især skal tage stilling til sig selv som person. Devisen er, at børnenes kendskab til sig selv og hinanden kan understøtte børnenes deltagelse i undervisningen (Dressler og Obel 2017). Det betyder, at børnenes refleksioner over "sig selv som menneske" er sat på skemaet. Vi betragter dette som et udtryk for en

disciplinering (eller kultivering) af børnene, hvor de mødes af forventninger og krav, der går ganske tæt på deres personlighed.

I flere af klasserne møder vi en undervisningskultur, hvor der stilles krav om, at børnene udvikler sig følelsesmæssigt. Det sker gennem voksenstyrede aktiviteter, der forventes at bidrage til børnenes læringsudbytte, og som går ganske tæt på børnene. Dette kan betragtes som en del af en international dagsorden, der hænger tæt sammen med politiske bestræbelser om faglig dygtighed (se fx Bartholdsson et al. 2014) og en dominerende forståelse af, at dygtighed kan sikres, hvis man følger det enkelte barns læring og trivsel ganske tæt (se fx Rambøll 2018).

Arbejdet med at styrke børnenes trivsel og sociale samvær bliver i den optik et middel til, at børnene kan "blive så dygtige, som de kan" (Kousholt, Krejsler og Nissen 2019). Dette kommer i nogle sammenhænge til udtryk ved, at børnene mødes af forventningen om, at de – som dygtige elever – skal kende sig selv "godt" og have lyst til at arbejde med "deres inderste".

Alle træk ved barnets personlighed kan i dag gøres til genstand for udvikling i læringens navn (Andersen 2011; Hamre 2012), og det betragtes som meningsfuldt at motivere til øget selvudfoldelse (Kousholt og Hamre 2016). Det betyder, at nutidens børn skal arbejde med forhold i sig selv, som man tidligere opfattede som private eller personlige (Andersen 2011). Selvindsigt og selvforvaltning er sat på skoleskemaet.



Der er syv røde felter (!)

Når børn i stigende grad evaluerer mere private eller personlige forhold i undervisningen, foregår det som en naturlig del af skoledagen og til tider på meget abstrakte måder. Der er ikke et tydeligt skel mellem den fagfaglige undervisning og de aktiviteter, hvor børnene skal evaluere private, personlige eller sociale kompetencer. Dermed er der tale om aktiviteter, som børnene naturligt indgår i, og det kan umiddelbart virke uskyldigt – som da en 3. klasse skulle farvelægge en luftballon med 20 udsagn i grønne, røde og gule farver:

Cathrine – lærer: "Nu skal I se her. I skal have sådan et papir. Som I kan se øverst oppe i højre hjørne, skal I skrive navn. Den skal lægges øverst i jeres ting til på tirsdag." [Denne dag skal forældrene besøge klassen, og børnene skal vise deres ting frem].

Cathrine: "Inden jeg kopierede denne her, lavede jeg gåseøjne om "skal". Hvorfor tror I, jeg har gjort det? Jeg tænkte, sådan har de jo nok ikke ment det ... Hvad gør det ved sætningen, at jeg har sat gåseøjne omkring skal?"

En dreng rækker hånden op. Cathrine læser sætningen: "Det "skal" du kunne", og hun laver tegn med fingrene. "Nu kommer der nogle bud. Jeg hører dem alle."

To af drengene fortæller, at man bare skal prøve at gøre det så godt, som man kan. Cathrine for-klarar, hvordan børnene skal farvelægge felterne med farverne grøn (for kan), gul (for kan næsten) og rød (for kan ikke): "Og det er, hvad man selv oplever." Hun forklarer også begrebet "social kompetence". Ved bordene har børnene fundet farverne frem. En dreng spørger ind til feltet "tale pænt til andre". "Er det i det hele taget, eller er det, når man er sur?", spørger han.

Cathrine: "Man skal skrive det, man selv synes. Jeg vil gerne have nogle bud på: Hvad betyder 'social kompetence'? Ved man, hvad kompetence betyder, eller hvad social betyder? Grav, grav, grav. Om lidt skal alle kunne sige i kor, hvad social kompetence betyder."

En pige siger: "Det er, hvordan man er over for andre." I løbet af få sekunder siger klassen i kor: "Social kompetence er, hvordan man er over for andre."

"Så må I gå i gang!" siger Cathrine.

De fleste børn skæver til hinanden. Særligt pigerne sammenligner deres arbejde og vælger de samme farver. En dreng spørger: "Hvad hvis man kan næsten, men man også godt kan?" Cathrine tager spørgsmålet op og siger: "Så kan man fx dele feltet i to og have to farver på. Og det er et så godt spørgsmål, for man vil altid tænke, at det er sådan at være menneske. Altså på den ene side og på den anden side."

Cathrine viser en af drengenes luftballon frem. Den er farvelagt med lidt af alle farver i hvert felt. Han får ros for fremstillingen. Asger viser Cathrine sin luftballon. Den har mange røde felter. "Jeg synes, du er lidt hård ved dig selv," siger Cathrine henvendt til Asger.

En pige spørger til et af felterne. Cathrine svarer: "Husk, det er din opfattelse af dig selv, der skal være der. I skal snakke med jeres mor og far om dem, og vi kan tage dem med til skole-hjem-samtalen."

Cathrine henter plastiklommer, og børnene får en pause. Nogle løber ud og leger. Andre laver deres luftballon færdig. Asger viser mig sin luftballon. "Se her, der er syv røde felter," siger han med tydelig utilfredshed. (Upubliceret observation i 3. klasse, 2018)

Vi vil dvæle lidt ved Asgers erfaring. Asger er et barn, der er optaget af at løse opgaven korrekt. Han sidder ganske koncentreret og overvejer, om han nu også mestrer det, som de enkelte udsagn tilsiger, fx om han kan "koncentrere sig om en opgave" og "arbejde uden at forstyrre sig selv og andre". Han bestræber sig på at svare ærligt. Han ved godt, at hverdagen i skolen også indebærer en forventning om, at man kan have svært ved at koncentrere sig eller arbejde uden forstyrrelser. Han ved også godt, at det kan være svært "at forklare, hvordan man har det", og derfor er Asgers luftballon gul og rød. Asger erfarer i denne

og lignende aktiviteter (herunder et vredeshåndteringsforløb, som klassen deltager i), at det er ham, der skal arbejde med *"sig selv"* og ad den vej blive bedre til at indgå i undervisningen (Grumløse, Kaas og Berg 2020).

Asgers erfaringer et eksempel på, at det er *"med sig selv som indsats"* (Krejsler 2004), når børn i dag indgår i selvevaluerende aktiviteter som en del af undervisningen, og det kommer nogle børn nemmere omkring end andre. De børn, der klarer sig bedst gennem selvevalueringsaktiviteterne, ser ud til at være dem, der ikke oplever at være *"fulde af fejl"* eller ikke er optaget af at svare *"rigtigt"* (Grumløse, Kaas og Berg 2020). Det er børn, der, som læreren formulerer det i den omtalte aktivitet, kan reflektere relativt abstrakt over, hvad det vil sige, at man *"kan"*, *"kan næsten"* og *"kan ikke"*, og som på den ene side kan gennemskue, at det kan være svært at svare på opgaven, som den er stillet, men på den anden side formår at udvælge nogle passende kategorier, som nogenlunde stemmer overens med lærerens vurdering af deres kompetencer.

Lærerfaglige dilemmaer

Politisk styring, som går tæt på det lærerfaglige arbejde, har blandt andet bidraget til, at man i dag er gået tættere på det enkelte barns udvikling, læring og trivsel – og i øvrigt ser dem som sammenhængende elementer, der kan *"skrues på"*. Sammenholdt med en stærk forståelse af, at barnet skal være motiveret og er ansvarlig for sin deltagelse i undervisningen, bliver kravet om selvevaluering af barnets personlige kompetencer vanskeligt at komme udenom. Men det sætter sig spor i børnene, når sådanne teknikker sniger sig ind i (Thomsen 2017) eller glider ind i (Moos 2019) undervisningen – selv i de sammenhænge, hvor læreren prøvet at nedtone betydningen heraf.

I bestræbelsen på at styrke børnenes trivsel og faglige udbytte af skolen kommer nogle børn i klemme, og bliver *"sådan nogle"*, som ikke kan lykkes ret godt i undervisningen. Som Kristine Bagge Kousholt også viser det i sin forskning, oplever nogle børn først og fremmest, at de ikke er ret gode til at honorere skoles krav (Kousholt 2009). I det her behandlede eksempel strides nogle af børnene gevaldigt med at finde svar *"i sig selv"*

på, hvordan *"de er"*. Det er desuden et eksempel på, at en del af arbejdet med børns deltagelse i undervisningen foregår løsrevet fra konkrete opgaver og undervisningsforløb. Dermed bliver refleksionerne abstrakte og peger tilbage på *"hvem barnet er"* og ikke på, hvordan man fx oplevede et givent undervisningsforløb. Faktisk er der bemærkelsesværdigt lidt fokus på den didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen og ganske meget fokus på det enkelte barn og dets ansvar for at blive dygtigere (Grumløse, Kaas og Berg 2020).

Konklusion

De empiriske eksempler vidner om, at skolereformer og den *"globale testkultur"* sætter sig spor i inklusionsagendaens etiske bestræbelser på at etablere et differentieret fællesskab, men også i den professionelle faglighed og elevens subjektivitet. Vi har vist, hvordan lærere er situerede i en række dilemmaer mellem individ og fællesskab og mellem det almene og det specielle. Og vi har set, hvordan lærerfagligheden påvirkes i retning af øget fokus på klassisk undervisning i fag, og hvordan forventningerne til elevdeltagelsen skærpes og ekskluderer nogle. At lykkes som elev – at kunne indgå i undervisningen, som læreren forventer det – bliver i den sammenhæng et individuelt ansvar og noget, som det enkelte barn må arbejde med. Ali og Emil kan være en del af undervisningen, når *"de er klar"*. Asger *"må lære"* at vurdere sig selv korrekt, så han ikke erfarer, at han er dårlig til at gå i skole osv.

Når vi taler for, at det er nødvendigt at yde modstand, hænger det blandt andet sammen med, at blikket fortsat rettes mod det enkelte barn. Fremfor at tale om, hvordan undervisningen kan udvikles på mere børnevenlige måder, hvor der er god mulighed for at deltage og få noget ud af undervisningen, rettes blikket fortsat mod de individuelle børn. Vi finder, at det politiske fokus på *"at alle børn skal blive så dygtige, som de kan"* understøtter en lang række af ekskluderende processer i klasserummet. Og de finder sted, når man forsøger at udvikle og monitorere det enkelte barn.



Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4/5), 295-308.
- Allan, J. & Artiles, A.J. (red.) (2017). *Assessment Inequalities*. *World Yearbook of Education*. London: Routledge.
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels For-lag.
- Bartholdsson, Å., Lundberg, J.G. & Hultin, E. (2014). *Cultivating the Socially Competent Body: bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools*. *Critical Studies in Education*, 55 (2), 201-212.
- Biesta, G. (2012). *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.
- Dressler, M. & Obel, C. (2017). *Vredeshåndtering for unge – forstå og håndter følelserne i fællesskab*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37 (2), (813-828).
- Grumløse, S.P., Kaas, L.A. & Berg, M. (2020). *Jeg må være den dumme i klassen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hamre, B.F. (2012). *Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Hamre, B.F., Morin, A. & Ydesen, C. (red.) (2018). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities*. London: Routledge.
- Hamre, B.F. (2019). *Inklusion – skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten, I*.
- Hedegaard Hansen, J. & Petersen, K.E. (red.). *Inklusion og eksklusion – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2018a). *Exclusion: The Downside of neoliberal school policies*. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002>
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2018b). *Læreres faglige blik på eleverne i klassen og det fraværende blik på børn*. I: Glintborg, C., Hedegaard-Sørensen, L. & Kirkebæk, B. (red.). *Professionelle blikke på den anden*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Hedegaard-Sørensen, L. (Forventes udgivet juni 2020). *(En forskningskortlægning om inklusion med fokus på inklusion og fag)*. Pædagogisk Indblik, Århus Universitet, DPU.
- Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. (red.) (2000). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Aarhus: Systime.
- Højholt, C. & Schwartz, I. (2018). *elevsammenspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber*. I: Højholt, C. & Kousholt, D. (red.). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk For-lag.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Korsgaard, M.T. (2017). *Bearing with strangers. Education and the politics of inclusion*. Ph.d.-afhandling ved Institut for uddannelse og pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Korsgaard, M.T. & Mortensen, S.S. (2017). *Towards a shift in perspective for inclusive education research – a continental approach*. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (12), 1245-1260.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret: Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kousholt, K. & Hamre, B.F. (2016). *Testing and school reform in Danish education: An analysis informed by the use of 'the dispositive'*. I: Smith, W.C. (red.). *The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice*. Oxford: Symposium Books.
- Kousholt, K.B., Krejsler, J. & Nissen M. (2019). *At skulle ville*. København: Samfundslitteratur.
- Krejsler, J.B. (2004). *Pædagogiske spil med personligheden som indsats*. I: Krejsler, J.B. (red.). *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, T.B., Holloway, J. & Hamre, B. (2019). *How is an inclusive agenda possible in an excluding education system: The Danish dilemma*. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (10), 1049-1064.
- Moos, L. (red.) (2019). *Glidninger – 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Rambøll (2018). *INDSATSEN FOR IT I FOLKESKOLEN EVALUERING*. Rapport til Undervisningsministeriet – Styrelsen for It og Læring.
- Smith, W.C. (2016). *The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice*. Oxford: Symposium Books.
- Tetler, S. (1998). *Hvorfor al den snak om inklusion?* *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 6, 22-29.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal.
- Thomsen, K.L. (2017). *Elevers læring og udvikling – hvor vil vi hen?* *KvaN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 107, 29-42.