



Forside til projektrapport – 3. semester, BP3:

År: 2014

Semester: 3.

Hus: 22.2

Dansk projekttitel: Inklusion, en analyse af en anderledes opdeling af grundskolen

Engelsk projekttitel: Inclusion, an analysis of a new segregation in elementary school

Projektvejleder: M. Azhar Hussain

Gruppenr.: 3

Studerende (fulde navn og studienr.):

Sarah Maria Møss, 51963

Emil Nygaard Holtemann, 52612

Simon Josefsen, 55841

Der skal angives, hvor mange anslag, der er i opgaven. Bilag indgår ikke i omfangsbestemmelserne og tæller derfor ikke med i antallet af anslag.

Antal anslag: 132.600

Ved to til tre medlemmer i gruppen er omfangskravet 40 til 60 normalsider, svarende til 96.000 til 144.000 anslag.

Ved fire til fem medlemmer i gruppen er omfangskravet 50 til 70 normalsider, svarende til 120.000 til 168.000 anslag.

Ved seks til syv medlemmer i gruppen er omfangskravet 60 til 80 normalsider, svarende til 144.000 til 192.000 anslag.

Ved otte medlemmer i gruppen er omfangskravet 70 til 90 normalsider, svarende til 168.000 til 216.000 anslag.

Bilag indgår ikke i side- og anslagsomfanget. Afviger projektrapporten fra overstående side- og anslagsomfang afvises den fra bedømmelsen, hvilket betyder, at de(n) studerende ikke kan deltage i prøven, og at der er anvendt et eksamensforsøg.



Inklusion

En analyse af en anderledes opdeling af grundskolen



INDLEDNING	5
PROBLEMFELT	5
PROBLEMFORMULERING.....	6
UNDERSPØRGSMÅL	6
TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET.....	6
BEGREBSAFKLARING.....	7
VORES INTERESSEOMRÅDE.....	7
PIERRE BOURDIEU	7
<i>Introduktion til Pierre Bourdieu</i>	<i>7</i>
<i>Bourdieu's syn på uddannelsesfeltet.....</i>	<i>8</i>
EN HISTORISERING AF TRE SKOLEPOLITISKE TRADITIONER	9
<i>Gennemgang af de tre positioner.....</i>	<i>10</i>
<i>Eliteorienteret versus lighedsorienteret folkeskole.....</i>	<i>11</i>
<i>Sondringen mellem indholdet i undervisningen.....</i>	<i>11</i>
<i>En sammenkobling traditioner, indhold og aftaletekst.....</i>	<i>12</i>
EMPIRI	12
TEKSTER	12
INTERVIEWPERSONER.....	13
TEORI	13
OVERORDNEDE TEORETISKE OVERVEJELSER.....	13
PIERRE BOURDIEU	14
<i>Derfor har vi valgt Pierre Bourdieu.....</i>	<i>14</i>
<i>Feltbegrebet</i>	<i>14</i>
<i>Habitus.....</i>	<i>15</i>
<i>Symbolsk vold</i>	<i>17</i>
<i>Reproduktion</i>	<i>17</i>
<i>Doxa</i>	<i>18</i>
<i>Opsamling på Bourdieus teoriapparat.....</i>	<i>19</i>
NORMAN FAIRCLOUGH.....	19
<i>Derfor har vi valgt kritisk diskursanalyse.....</i>	<i>19</i>
<i>Folkeskolen som felt.....</i>	<i>20</i>
<i>Tre dimensioner.....</i>	<i>21</i>
<i>Diskursorden.....</i>	<i>22</i>
<i>Kontingens og permanens.....</i>	<i>22</i>
<i>Den diskursive praksis</i>	<i>23</i>
<i>Intertekstualitet og interdiskursivitet.....</i>	<i>23</i>
<i>Ideologi og hegemoni.....</i>	<i>24</i>
<i>Transitivitet og modalitet.....</i>	<i>24</i>
<i>Afrunding.....</i>	<i>24</i>
<i>Opsamling på teoriafsnit.....</i>	<i>25</i>
VIDENSKABSTEORI.....	25
OVERORDNEDE VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	25
INTRODUKTION TIL PIERRE BOURDIEUS SOM VIDENSKABSTEORETIKER.....	26
DEN SOCIOLOGISKE FELTANALYSE.....	26
ONTOLOGI.....	27
EPISTEMOLOGI.....	28
OBJEKT, SUBJEKT OG PRAKTISK SANS	28
OBJEKTIVERING AF SELVET/VIDENSKABEN/FELTET/FORSKERENS ROLLE.....	29
OPSAMLING PÅ VIDENSKABSTEORI	29

METODE	30
INDLEDNING	30
<i>Overordnede metodiske overvejelser</i>	<i>30</i>
<i>Selvobjektivering/Fordomme og forforståelser</i>	<i>31</i>
<i>Derfor har vi valgt kvalitativ metode.....</i>	<i>32</i>
PRODUKTION AF EMPIRI	33
<i>Metodologiske overvejelser - interview før, under og efter</i>	<i>33</i>
<i>Under - Praktisk udførelse</i>	<i>34</i>
DOKUMENTANALYSE	35
<i>Dokumenter til analyse</i>	<i>36</i>
ANALYSE.....	38
KRITISK DISKURSANALYSE	38
<i>Diskursanalyse</i>	<i>38</i>
Diskursordenen i aftaleteksten	44
Den sociale praksis	45
Overgang mellem de to analysedele.....	48
DISKUTERENDE FELTANALYSE	48
<i>Indledning</i>	<i>48</i>
<i>Analyse af eleverne i klasserne.....</i>	<i>49</i>
Normalklasseelever.....	49
Specialklasseelever	49
Privatskoleelever.....	50
<i>Inklusionen af specialklasseelever i folkeskolen.....</i>	<i>50</i>
Forligspartierne	50
Kommunen	51
Skoleledere.....	54
Lærer.....	55
Specialklasseelever	55
<i>Strømning af folkeskoleelever til privatskolerne</i>	<i>56</i>
Forligspartierne	56
Kommunen	57
Lærer.....	57
Normalklasseelever	58
Specialklasseelever	60
<i>Opsamling på den diskuterende analyse</i>	<i>60</i>
KONKLUSION	61
PERSPEKTIVERING	63
LITTERATURLISTE	64
LINKS	64
LITTERATUR.....	64

Indledning

Problemfelt

For hundrede år siden var en del af det socialdemokratiske projekt, at marginalisere privatskoler, afskaffe offentlige betalingsskoler og gøre den kommunale skole til hele byens skole - til en fælles institution (Esmark, Høyen & Larsen, 2010, s.74). Med samme parti i spidsen, som dengang, er folkeskolen endnu engang blevet reformeret, men hvad er det nye folkeskoleprojekt? Vi sætter fokus på specialklasseeleverne, der trods store omvæltninger i de senere år, ikke har fået megen opmærksomhed i medierne. Regeringen vil med den nye folkeskolereformen inkludere mange af de elever, som før var i specialskoler og specialklasser, ind i den normale folkeskoleklasse. De skal tilsyneladende inkluderes af flere årsager, men først og fremmest for at blive en del af fællesskabet. Samtidigt er der flere og flere forældre, som sender deres børn i privatskoler (Statistikbanken, tabel U1907). Dette giver de facto en ny opdeling af eleverne i grundskolen, men hvem tilgodeser denne nye opdeling?

Tidligere forskning har allerede konstrueret analytiske tilgange til at beskrive folkeskolens elementer på. Ved hjælp af en historisering af folkeskolen som felt, anvender vi disse analytiske tilgange, til at beskrive forskellige måder, at "tænke folkeskole på". Vi undersøger hvordan disse interesser har indvirket på folkeskolens udformning, og interesserer os derfor ikke for kvaliteten i de konkrete interesser.

Med afsæt i reformens aftaletekst og et interview med undervisningsordfører for Socialdemokratiet, Annette Lind, undersøger vi hvilke intentioner, diskurser og måder at "tænke folkeskole på", der ligger bag reformationen af folkeskolen.

Ved hjælp af Bourdieus begrebsapparat beskriver vi hvordan ændringerne er implementeret, og hvilke konsekvenser dette har for folkeskolens elever. Med vores feltanalytiske tilgang til problemfeltet rummer vi tre forskellige niveauer i samfundet. Det politiske felt, det bureaukratiske felt og det institutionelle felt. Denne analytiske konstruktion anvender vi for at skærpe interessernes indflydelse på folkeskolen. Det store spørgsmål der står tilbage, er hvorledes denne anderledes opdeling, er blevet til, og hvad den betyder for eleverne i grundskolen.

Problemformulering

Hvordan fører det skærpede fokus på inklusion i folkeskolen, til en anderledes opdeling af grundskolefeltet?

Underspørgsmål

Hvad er baggrunden for en reformation af folkeskolen?

Hvilke interesser udtrykker aftaleteksten?

Hvilke faktorer spiller ind på den anderledes opdeling?

Hvordan påvirkes aktørerne i folkeskolefeltet af en øget inklusion?

Tidligere forskning på området

Der er naturligvis lavet utrolig meget forskning på området forud for vores projekt, men vi har valgt at sætte fokus på to personer, vi fandt særligt relevante i kraft af vores problemfelt og deres tilknytning til Roskilde Universitet, vi kommer herunder med en præsentation af disse. Desuden har vi i vores teoretiske udgangspunkt brugt Pierre Bourdieu, som har dedikeret størstedelen af hans forskning til uddannelsessociologi, han er derfor i særlig grad relevant for vores projekt.

Professor Emeritus, Anders Mathiesen (Mathiesen): tilknyttet Roskilde Universitets Center siden 1972, lektor i uddannelsessociologi. Han er kommet med en lang række udgivelser gerne i samarbejde med andre, særligt inden for uddannelsessystemet og -politik, blandt andet Workingpaper, "Lige børn leger bedst": om opdelt eller udelt skole, Historiserende feltanalyse (teknikker i samfundsvidenskaberne), "Lige børn leger bedst": Til kritikken af den nyliberalistiske skolepolitik (Hvorfor Bourdieu?). Mathiesen er på trods af hans emeritus status stadig tilknyttet Roskilde Universitet, og yder vejledning til studerende i begrænset omfang. Vi har således modtaget bi-vejledning af ham i projektet, grundet det store interessesammenfald.

Sofie Hur Jørgensen: kandidat i socialvidenskab og psykologi fra Roskilde Universitet, ansat ved Københavns Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning. Hun har skrevet flere projekter, heriblandt hendes speciale, som har vist sig relevante for vores projekt, hvori hun har brugt den sociologiske feltanalyse: 'De usynlige klassekammerater? En analyse af forældres forskellige betydning for folkeskolen - mellem fællesskab og faglighed' og 'Specialundervisning i folkeskolen - nye positioner mellem faglighed og rummelighed'.

Pierre Bourdieu: for en introduktion se nedenfor under 'introduktion til Pierre Bourdieu'.

Begrebsafklaring

- Ulighed: Social ulighed i forhold til Pierre Bourdieus kapitalbegreber, kulturel-, social-, økonomisk kapital
- Historicitet: Et begreb der bruges i forbindelse med Pierre Bourdieus sociologiske feltanalyse, til at beskrive de historiske tovtrækkerier der har udspillet sig på et felt.
- Udfordrede elever: Elever der på den ene eller anden vis har svært ved at begå sig på i folkeskolen, og eventuelt har været henvist til specialundervisning
- Inklusion: Et begreb der her bruges i folkeskolefeltet om det at inkludere udfordrede elever i folkeskolen
- Sociale klasser: Beskriver en skelnen mellem familiers forskellige kapitaler, og beskrives i projektet som dominerende og dominerede klasser
- Dominerende klasser: De magthavende samfundsklasser
- Dominerede klasser: De undertrykte samfundsklasser

Denne begrebsafklaring afrunder de formelle forudsætninger for at kunne læse opgaven korrekt.

Vores interesseområde

Dette afsnit er en introduktion til vores interesseområde. Vi vil komme omkring Pierre Bourdieu og hans person samt hans syn på uddannelsesområdet. Vi vil desuden, i forhold til vores sociologiske feltanalyse, komme med et historiserende overblik i forhold til forskellige skoletraditioner inklusiv to modsatrettede skoleorienteringer. Afslutningsvis introducerer vi vores empiriske felt.

Pierre Bourdieu

Introduktion til Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu er født i 1930 i det sydvestlige Frankrig, han voksede op i en familie i den franske underklasse. Han flyttede som 16 årig til Paris for at gå på gymnasiet, og læste derefter, på

opfordring af en af hans gymnasielærere, filosofi på det prestigefyldte franske universitet, École Normale Supérieure (Wilken, 2011, s.19). Som 26-årig påbegyndte Bourdieu sin værnepligt, i den daværende franske koloni, Algeriet. Hvorefter han i 1960 vendte tilbage til Frankrig og gennem antropologien påbegyndte sin sociologiske forskning (Andersen og Kaspersen, 2004, s.346). Frem imod sin død i 2002, blev han blandt andet forskningsleder ved et andet fransk universitet. I 1975 stiftede han sit eget tidsskrift, og siden hen blev han professor i sociologi ved Collège de France. I 1980'erne og -90'erne deltog han aktivt i den europapolitiske debat, blandt andet på emner som ulighed og social undertrykkelse (Andersen og Kaspersen, 2004, s.346).

Bourdieu's syn på uddannelsesfeltet

Uddannelsessociologi har en stor rolle i Bourdieus forskning og dermed også for vores projekt. Nedenfor følger en redegørelse af Bourdieus syn på uddannelsessystemet som genstandsfelt og dets rolle i social reproduktion, og den symbolske vold, som Bourdieu mener at de dominerende klasser udøver i forhold til de dominerede klasser, og som også gør sig gældende inden for uddannelsessystemet.

Ifølge Bourdieu er uddannelsessystemet i efterkrigstiden baseret på en forestilling om at en demokratisering af adgangen til uddannelser, som den socialistiske tradition bygger på, skaber en illusion om, at der bliver skabt lige vilkår i uddannelsessystemet (Wilken, 2011, s.96 & Mathiesen, 2010, s.67). Han mener at man i efterkrigstiden og med den socialistiske tradition har skabt større elendighed end lighed, fordi de kulturelle kapitaler som skolen forvalter og videregiver, ikke er lige tilgængelige for alle - da der i denne tradition mangler forståelse for uddannelsessystemets mekanismer i overførslen af kulturelle kapitaler, og ej heller eksisterer der en forståelse for den rolle som uddannelsessystemet spiller i at opretholde sociale hierarkier (Wilken, 2011, s.96).

Overordnet mener Bourdieu at uddannelsessystemet skaber en reproduktion af sociale klasser, og at der i uddannelsessystemet er en legitim anerkendelse af en bestemt kulturel kapital, som påføres eleverne gennem uddannelsesinstitutionen (Esmark, 2006, s.80). Han mener altså, at undervisningsmaterialet er særligt egnet i forhold til de dominerende klassers kulturelle kapital, og ikke passer til de dominerede klassers kulturelle kapital. Skolesystemet er skabt af de dominerende magthavere: *“Den kultur der påføres i skolen, er de dominerende*

klassers kultur” (Esmark, 2006, s.80), og uddannelsessystemet udøver dermed en symbolsk vold over de dominerede, som kommer til uddannelsen med en anden habituel forståelse og en anden og mere begrænset kulturel kapital (Esmark, 2006, s.80ff).

Elever fra de dominerede klasser er dermed ikke egnet til, at modtage den undervisning der gives af de magthavendes klassers, skabte uddannelsessystem, og vil derfor i langt mindre grad have en oplevelse af forståelse og succes inden for skolesystemet. Bourdieu mener, at uddannelsessystemet har stor betydning for individets forståelse af samfundet, og at virkelighedsopfattelsen bliver socialt konstrueret gennem uddannelsessystemet. Ikke kun gennem den formelle undervisning, men via hele det konstruerede felt omkring uddannelsessystemet, og individets oplevelse af at gå i skole, og de forventninger der stilles til elevernes adfærd (Wilken, 2011, s.97).

Bourdieus forskning peger på at en reproduktion af kapital finder sted. Han mener altså at uddannelsessystemet reproducerer forskellige sociale grupperinger, hvor børn fra de dominerende klasser har bedre forudsætninger for at fortsætte i uddannelsessystemet, mens børn fra de dominerede klasser ikke har samme grundlæggende kapitaler og forudsætninger, for at blive integreret i det, af de dominerende klassers, skabte uddannelsessystem. Det danske skolesystem, som er en del af velfærdsstatslige system, har gjort sit for at udligne uligheder ved at bruge ekstra ressourcer på de udfordrede elever.

En historisering af tre skolepolitiske traditioner

Afsnittet herunder tjener til at forstå, hvordan opfattelsen af folkeskolen har ændret sig i forhold til de forskellige ideologiske positioner i et historisk perspektiv. For bedre at kunne forholde os til folkeskolefeltet vil vi redegøre for det felt, der består af forskellige modstridende positioner, der har været dominerende gennem folkeskolens historie og udvikling.

I historiseringen af folkeskolen lægger vi os op af nogle i forvejen objektiverede positioner i folkeskolefeltet, som er beskrevet af Mathiesen (Mathiesen, 2010, s.67). Disse tre forskellige måder at tænke skole på, som ikke må forveksles med hverken nye eller gamle reformer, er ‘den liberale oplysningstradition’, ‘den socialistiske tradition’ og ‘det politisk restaurative ’nye højre’.

Disse tre positioner konstituerer de magtkampe, eller tovtrækkerier, der har udkæmpet sig på folkeskolefeltet fra år 1800 og frem til i dag.

Gennemgang af de tre positioner

Den liberale oplysningstradition (første halvdel af 1800-tallet) har rødder i den engelske skolepolitik, og sigtede på at udvikle borgernes individualitet, udligne sociale uretfærdigheder, og gøre individerne til duelige samfundsborgere. Indenfor denne position opfattes uddannelse som en nødvendighed for at sikre individets tilpasning til de øgede kvalifikationsbehov i det moderne samfund.

Den socialistiske tradition (omkring år 1900) har sit udspring i efterkrigstiden, hvor også velfærdsstaten opbyggedes. Denne position har, i modsætning til den liberale positions eliteorienterede skole, en vision om en fælles folkeskole for alle, og satte fokus på demokratikompetencer, sådan at alle befolkningsgrupper fik mulighed for at deltage, og gøre sig gældende, i civilsamfundet og i medieoffentligheden (Mathiesen, 2010, s.67). Den socialistiske tradition satte dermed fokus på at nedbryde de ledende samfundsgruppers politiske og kulturelle hegemoni, og ville sikre, at alle samfundsgrupper fik adgang til eliternes almene viden, ved at tilgodese de forskellige uddannelsesinteresser og uddannelsesbehov.

Den tredje position er 'nye højre', som opstod i 1980'erne. Denne må ikke forveksles med politiske partier, men skal blot forstås som en tradition, der bygger på eliteorientering og opdeling af eleverne. Dette sker i kraft af en stærk stat og en markedsorientering af uddannelserne, som udgør værdiorienteringen i denne position.

Undervisningsindholdet skal ifølge denne position indeholde faste indholdsmål til undervisningen, som styrker uddannelsernes eliteorientering. Bag denne position ligger nyliberalisme og elitær konservatisme, der i kombination udgør en værdikonservativ tradition samt en liberal økonomisk effektivitet (Mathiesen, 2010, s.67).

Vi benytter denne historisering af feltet til at genkende de normative idealer i aftaleteksten, folkeskolereformen og de indsamlede interview. Dette gør vi for at undgå at analysere på

enkelt individers erklærede holdninger. Tværtimod bliver fokus i stedet positionernes sociale magtrelationer i undersøgelsesfeltet (Mathiesen & Højberg, 2009, s.255f).

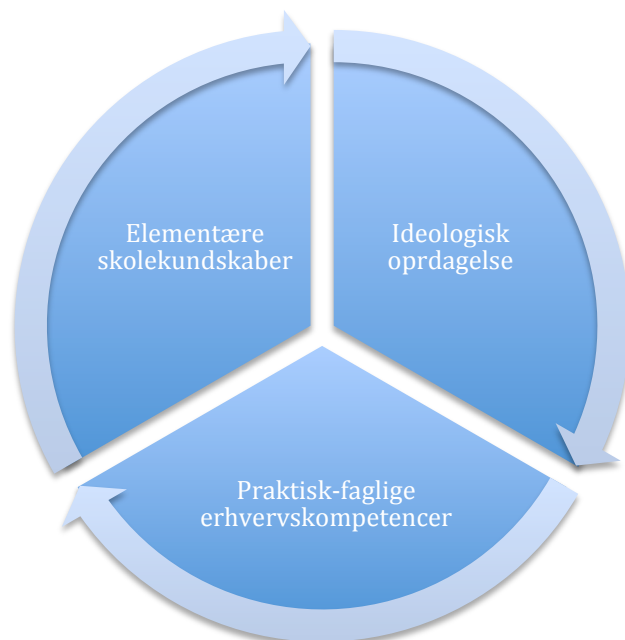
Eliteorienteret versus lighedsorienteret folkeskole

En anden sondring som man ikke kommer udenom, når man analyserer uddannelse er lighedsorientering versus eliteorientering. Skal vi gøre de dygtigste elever dygtigere, eller løfte de fagligst svage?

Sondringen mellem indholdet i undervisningen

Meget skal man lære i skolen, og skolen er på mange måder en forberedelse på et senere liv. Med sig fra skolen til voksenlivet, er der tre dimensioner af læring, som grundskoleuddannelsen skal sørge for at give elever med videre:

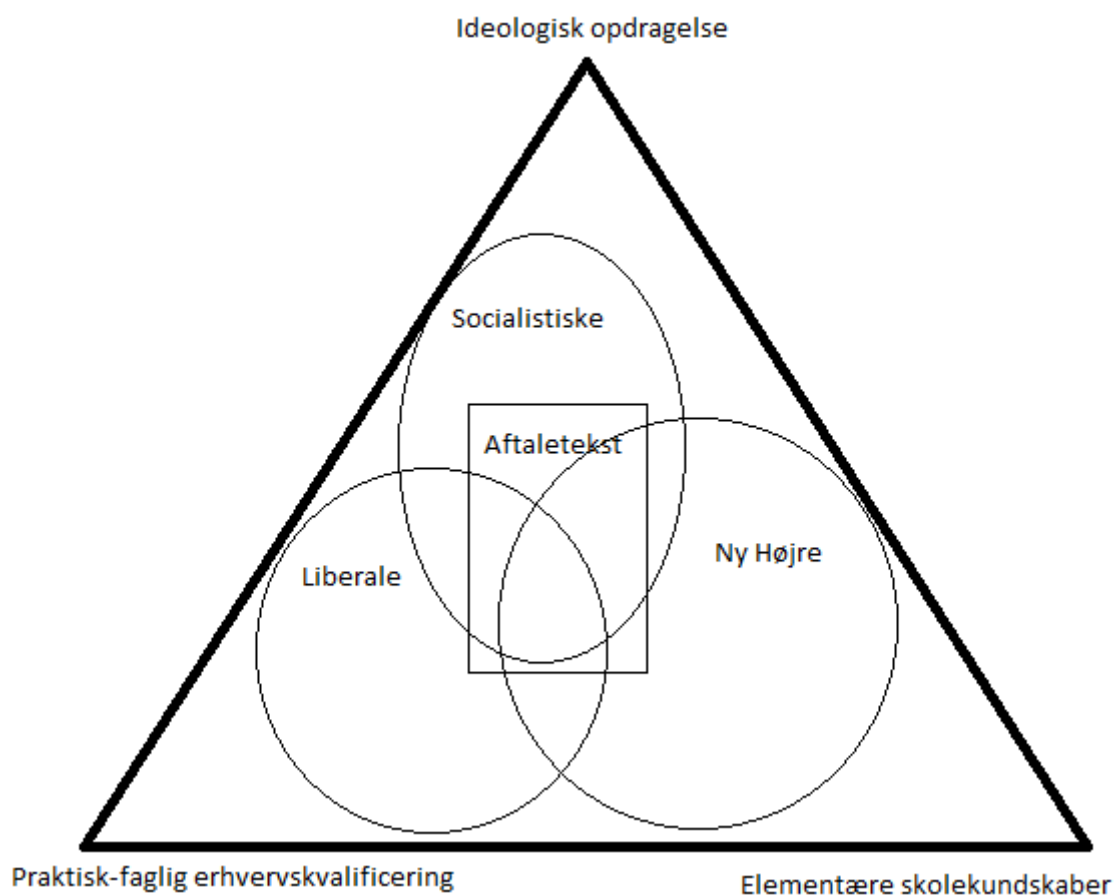
1. Ideologisk opdragelse (religiøs, politisk, tilpasning til lønarbejdet, demokratikompetence)
2. Elementære skolekundskaber (læsning, skrivning, regning m.v.)
3. Praktisk-faglige erhvervsqualificering: (håndværksmæssige færdigheder, teknologisk kvalificering, sociale og organisatoriske kompetencer) (Mathiesen, 2000, s.16).



Figur 1 er en trikotomisk fremstilling af indholdet i folkeskolen. Pilen rundt om illustrerer, at trods den analytiske sondring, er det ikke sådan, at nogle skoler, kun har det ene indholdselement.

En sammenkobling traditioner, indhold og aftaletekst

I figur 2 nedenfor giver vi en fiktivt illustration af hvordan man kan samtænke de tre skolepolitiske traditioner, det indholdsmæssige i folkeskolen og en tekst.



Empiri

Tekster

Først og fremmest har vi valgt at kigge på aftaleteksten, som er en aftale der er indgået mellem forligspartierne (S, R, SF, DF, V) om den fremtidige retning for folkeskolen.

Dernæst valgte vi at inddrage skoleloven, som danner den overordnede ramme, fastsat af regeringen, for folkeskolen, som beskriver folkeskolens formål, virke og regler.

Ydermere har vi valgt at inddrage en aftaletekst for kommunernes økonomi fra 2013, da denne tekst beskriver hvilken økonomisk ramme, kommunerne har til at gennemføre inklusionsprocessen på folkeskoleområdet.

Interviewpersoner

Vi har interviewet følgende aktører på folkeskolefeltet: to syvendeklasses elever fra en skole i Høje Taastrup, som vi har valgt af anonymisere. Gunn B. Falck der er forælder til to børn bosat i Albertslund Kommune. Linda T. Niebling som er ansat folkeskolelærer på Gadehavegårdsskolen i Høje Taastrup. Peder Grene, privatskoleleder fra en privatskole på Østerbro i København. Ida Meyer, embedsmand fra Frederiksberg Kommune samt Annette Lind, undervisningsordfører og medlem af Børne- og Undervisningsudvalget fra Socialdemokratiet.

Teori

Overordnede teoretiske overvejelser

Indledningsvis talte vi om at bruge teoretikerne som Pierre Bourdieu og LÖic Wacquant til den sociologiske del af vores projektarbejde. Men ved nærmere undersøgelse, og særligt via vores samtaler med Mathiesen endte vi med at holde os til Bourdieu. I forhold til en diskursanalyse, som hurtigt blev en relevant del af vores projekt, talte vi først om at kigge nærmere på Ernesto LaClau og Chantal Mouffes tilgang til dette. Dog blev vi, under vejledning fra vores workshop underviser, klar over at Norman Faircloughs videnskabsteoretiske udgangspunkt var mere i tråd med resten af vores projektrapport. Derfor blev han det naturlige teoretiske valg i forhold til vores diskursanalyse.

I nærværende projektrapport indgår altså tre forskellige teoretikere, og nedenstående afsnit vil komme ind på to af disse, Pierre Bourdieu og Norman Fairclough, og deres teoriapparat. Desuden vil vi kort beskrive hvorfor vi har valgt at inddrage netop disse teoretikere, og på hvilken måde de i projektet vil blive benyttet. Anders Mathisen er vores tredje teoretiker. En beskrivelse af ham findes i indledningen under vores præsentation af tidligere forskning på området.

Pierre Bourdieu

Derfor har vi valgt Pierre Bourdieu

Vi har valgt at anvende den franske sociolog Pierre Bourdieu som vores hovedteoretiker for projektet, da hans teoriapparat er exceptionelt til at analysere folkeskolen som et felt af modstridende interesser. Da hans teori, metode og videnskabsteori er tæt forbundne anvender vi den såkaldte feltanalyse som vores røde tråd.

Vi vil i de følgende afsnit redegøre for Bourdieus baggrund. Herefter vil vi forsøge at diskutere de centrale begreber i hans teori, herunder habitus, kapitaler, doxa, symbolsk vold og det sociale rum, og hvordan disse fungerer i samspil med hinanden gennemgående i Bourdieus teorier. Desuden vil vi give en klar redegørelse af hans feltbegreb, da dette begreb har stor betydning for vores analytiske tilgang til projektet.

Diskussionen i teoriafsnittet vil tage udgangspunkt i nogle af de modsætninger, der er opsat af andre sociologer, til at definere individets handlemønstre. Vi vil derfor komme ind på Rational Choice, som en naturlig modsætning til Bourdieus begreber habitus og doxa.

Feltbegrebet

Feltet er en analytisk konstruktion, som skabes med henblik på, at rumme eller overskue, de forskellige aktører på et givent område: "(...) grænsen for hvor et felt går der til, hvor virkningen af det ophører, eller sagt på en anden måde: En aktør eller en institution er en del af et felt, for så vidt som den pågældende aktør eller institution er underlagt påvirkninger fra feltet og selv er i stand til at påvirke det" (Bourdieu & Wacquant 1992, s.214).

I forhold til feltbegrebet laver Bourdieu en sammenligning mellem et brætspil og et felt. I et spil vil der typisk være nogle helt klare regler som alle kender og følger. Et felt er derimod en ubevidst konstruktion hvor reglerne nærmere er regelmæssigheder og normer. Det vil sige at de, altså reglerne, ikke er skrevet ned, men noget som alle "ved" uden at vide, at de ved det (Bourdieu & Wacquant 1992, s.85).

Både Mathiesen og Bourdieu har allerede konstrueret et felt på grundskoleområdet. Vi nøjes med at lade os inspirere af Bourdieus felt over det franske uddannelsessystem, mens vi tager Mathiesens konstruktion af det danske folkeskolefelt til os og anvender i projektrapporten.

Habitus

En stor del af Bourdieus tænkning vedrørende relationen mellem individet og det sociale, tager udgangspunkt i hans habitus begreb (Wilken, 2011, s.45). Habitusbegrebet bruger Bourdieu til at beskrive hvordan mennesker træffer valg, og handler ud fra forudindtagede dispositioner, som er indlejret gennem deres opvækst og præget af forældre og lærere, som individet har stiftet bekendtskab med under bestemte sociale forhold. De imiterer på sin vis disse i deres verdensforståelse og livsstil.

“Her vil jeg først minde om definitionen af habitus som et system af *dispositioner*, dvs. af permanente måder at være på, måder at ”registrere”, handle og tænke, eller et system af *varige* (snarere end permanente) mønstre eller skemata eller strukturer for perception, tænkning og handling.” (Bourdieu, 2008, s.73).

Bourdieu bruger et eksempel med håndskrift, som er en del af et menneskes habitus. Han henleder opmærksomheden på at uanset hvilket medie (papir eller tavle), og med et hvilket som helst redskab (blyant, pen eller et stykke kridt), vil et individ skrive med en genkendelig håndskrift (Bourdieu, 2008, s.74).

Bourdieu mener at individer handler ud fra ‘mentale vaner’, som regulerer individets valg. Disse ‘mentale vaner’ står dog ikke alene, da de suppleres af nogle kropsligt forankrede vaner, som definerer hvordan et individ sidder, taler og går, ud fra et kulturelt normsystem, som ligger uden for menneskets egen bevidsthed (Wilken, 2011, s.48). Dette står i modsætning til ‘Rational Choice’ teorien, som beskriver hvordan individet foretager handlinger og træffer beslutninger, som tilstræber deres egen nyttemaksimering.

Ifølge Bourdieu er menneskets handlinger altså defineret ud fra de sociale omstændigheder individet er vokset op under, og de erfaringer og erindringer individet har fået gennem sin opvækst. Dette indlejrede “system”, eller denne “stil”, vil i nogen sammenhæng give anledning til at træffe det rationelle valg i konkrete situationer, men ikke at træffe rationelle beslutninger og valg, som led i en strategi for at opnå maksimal nytte for sig selv, som det gør sig gældende i ‘Rational Choice’ teorien.

Udover den individuelle habitus, har Bourdieu også en kollektiv forståelse af habitus. Denne kollektive forståelse handler om at der optræder en fælles forståelse, og individer i disse fællesskaber kan forventes at agere ens i bestemte sociale sammenhæng.

Kapital

Vi anvender Bourdieus tre kapitalbegreber, som det der udgør et individs "værdi" i samfundet, social-, økonomisk-, og kulturel kapital. Dertil lægges endnu et kapitalbegreb, nemlig symbolsk kapital, som er en kombination af de andre kapitaler, sat ind i en bestemt kontekst, hvor de hver især er tillagt en særlig værdi (Esmark, 2006, s.87ff).

Den sociale kapital udgøres af det sociale netværk et individ har, og de kontakter individet kan trække på. Denne slags kapital handler altså om hvor mange sociale relationer et individ har i sit netværk, hvor givtige de er, og dermed hvor mange sociale resourcer individet har at trække på (Esmark, 2006, s.92).

Den økonomiske kapital udgør et individs materielle rigdom. Den økonomiske kapital defineres altså udelukkende på baggrund af individets økonomiske råderum, og muligheder for at lave investeringer. Et individ der besidder stor økonomisk kapital, har således også bedre muligheder for at markere sig stærkere i andre kapital sammenhænge, eksempelvis kan man med en stor økonomisk kapital købe sig adgang til en privatskole som Herlufsholm, og her kan ens afkom danne sociale relationer som de kan drage nytte af i alle tre kapital former resten af livet. Desuden kan man med en høj økonomisk kapital også tilegne sig både stor kulturel kapital i form af uddannelse på eksempelvis højskoler og diverse kulturelle kurser (Esmark, 2006, s.88).

Hvilket leder os videre til det tredje kapital begreb, den kulturelle kapital. Denne kapitalform anvender vi til, at beskrive hvordan nogle individer klarer sig bedre i uddannelsessystemet end andre. Børns kulturelle kapital i mødet med undervisningssystemet er et output af den kulturelle investeringsstrategi som forældrene har foretaget. Således mener Bourdieu ikke at børns formåen i folkeskolen overvejende, er et udtryk for medfødte evner, eller uddannelsessystemets stimulering, men derimod at forældrenes investeringsstrategi for børnenes akkumulation af kulturel kapital er det mest afgørende (Esmark, 2006,s.89).

Den kulturelle kapital inddeles i tre former: kropslig-, objektiveret-, og i institutionaliseret form (Wilken, 2012, s.58). I sin kropslige form er kulturel kapital en del af habitus, og kan tilegnes i skolen samt i fritiden via socialisering. I sin objektive form er den kulturelle kapital dels adgangen til musikinstrumenter, bøger og lignende, men også det at kunne værdsætte et stykke kunst. I sin

institutionelle form optræder kulturel kapital som eksamensbeviser, titler, hædersbeviser og så videre (Wilken, 2012, s.60).

Der er i mange tilfælde et forhold til vedrørende den økonomiske kapital - ikke bare er tid lig med penge for forældrene, men man er også afhængig af økonomisk kapital, hvis man skal anskaffe sig et musikinstrument, eller når man hvert semester på universitetet, bruger flere tusinde kroner på bøger. Hvis man køber sig til kulturel kapital, transformerer man således økonomisk kapital til symbolsk kapital.

Den sidste kapitalform er den symbolske kapital, som er bestemt af de forskellige omgivelser, hvor forskellige symboler tillægges en stor værdi. Eksempelvis kan en dyr bil, som ellers tillægges den økonomiske kapital, udgøre et statussymbol når den sættes i en bestemt kontekst. En dyr bil i et ellers økonomisk fattigt fællesskab, vil derfor tillægges mere værdi, end den ville i den højere klasse hvor en dyr bil oftere forekommer (Esmark, 2006, s.94).

Kapitalbegrebet dækker altså over de tre ovennævnte kapitalformer: kulturel-, økonomisk- og social kapital, samt symbolsk kapital, hvoraf den kulturelle kapital yderligere opdeles i tre former: kropslig-, objektiveret- og i institutionaliseret form.

De tre kapitalformer er værdiskabende for et individ på hver sin facon. Tilsammenn udgør de individets samlede kapital.

Symbolsk vold

Endnu et af Bourdieus begreber omhandler det, han refererer til som 'symbolsk vold'. Symbolsk vold beskriver en magtudøvelse, som hos de dominerede ikke bliver opfattet som vold. Han bruger begrebet til at beskrive hvordan uddannelsessystemets udformning latent udøver en symbolsk vold over de mindre privilegerede klasser, uden at disse er klar over at det foregår (Esmark, 2006, s.80ff). For en nærmere beskrivelse af hvordan symbolsk vold optræder i uddannelsessystemet, se det historiserende afsnit.

Reproduktion

Reproduktion er et begreb Bourdieu bruger til at beskrive hvordan samfundet i dets opbygning er skabt til at reproducere de sociale klasser, og den ulighed der er imellem dem. Han bruger det primært, når han taler om uddannelsessystemet, og en nærmere redegørelse for hvordan

begrebet bruges i forbindelse med uddannelserne findes i det historiserende afsnit (Andersen & Kaspersen 2004, s.352 og Esmark, 2006, s.80ff).

Sociale rum

Det sociale rum er nært beslægtet med feltbegrebet (Mathiesen & Højberg 2004, s.234).

Det sociale rum er det rum der konstrueres med feltbegrebet, men alligevel sondrer vi mellem de to begreber, fordi det sociale rum retter sig mere mod den habituelle og kapitalmæssige sammensætningen blandt aktørerne i rummet, hvorimod feltet nærmere er en beskrivelse af strukturen aktørerne imellem.

Doxa

Begrebet doxa sammenfletter feltbegrebet, kapitalformerne og det historiserende element, som Bourdieu også arbejder med. Det er også et godt begreb til at beskrive de politiske magtkampe, som i vores projekt primært kommer til udtryk i forhold til uddannelsespolitik.

Når et individ indtræder i et felt, socialiseres det "automatisk" til feltets doxa, det vil sige, det som af feltet betragtes som en selvfølgelighed (Wilken, 2011, s.55).

"Hvert felt har sin specifikke doxa, sine egne common sense - forestillinger om ret og uret, normalt og unormalt, kvalificering og diskvalificering." (Andersen & Kaspersen, 2004, s.356).

Indenfor alle felter/kapitalformer (økonomiske, kunstneriske og videnskabelige) foregår en kamp, mellem feltets etablerede- og nytilkomne individer. De etablerede vil gøre deres bedste for at standse enhver udvikling: "Således at netop deres specielle opstilling af kapital, går over i historien som evigt gyldige." (Andersen & Kaspersen, 2004, s.356). De nytilkomne individer vil forsøge at bekæmpe de etableredes form for: "defensiv monopolbevarende diskurs." (Andersen & Kaspersen, 2004, s.356).

Nytilkomne i et felt sætter dog aldrig spørgsmålstegn ved et felts gyldighed som helhed, da dette ville medføre et felts forfald, og dermed spolere deres egne muligheder fremadrettet. En skolelærer sætter for eksempel ikke spørgsmålstegn ved undervisningens funktion som helhed, men kan godt ønske at ændre på nogle af de mindre elementer i forhold til undervisning (Andersen & Kaspersen, 2004, s.356).

Bourdieu analyserer fx magtkampen på det politiske felt og det spil, de politiske partier, institutionerne og organisationerne deltager i. Det politiske felt er ifølge Bourdieu blevet mere og mere autonomt og mere og mere professionaliseret. Rekrutteringen til feltet varetages idag af specialiserede bureaukrater, som indskoler de nytilkomne i feltet doxa og forsyner dem med de færdigheder og kompetencer, som er feltets trumfkort.

“Den mest effektive kritik man kan rette mod fx. et videnskabeligt felt, er at feltet er blevet banaliseret og populariseret, og at feltet har glemt sin oprindelse og sine klassikere, og at det har forsømt at realisere sin inderste, videnskabelige essens.” (Andersen & Kaspersen, 2004, s.357).

Opsamling på Bourdieus teoriapparat

I ovenstående afsnit kom vi indledningsvis med en introduktion til Pierre Bourdieu, hvorfor vi har valgt netop ham, og derefter runder vi alle de af hans begreber vi har fundet relevante for vores projekt: felt, habitus, kapitaler, symbolsk vold, reproduktion, sociale rum og doxa.

Norman Fairclough

Derfor har vi valgt kritisk diskursanalyse

Vi har valgt at placere os midt mellem de to yderpunkter, der findes indenfor i diskursteorien. På den ene fløj findes Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, der opfatter diskursen som konstituerende for sociale processer, på den anden fløj findes den historiske materialisme, der, modsat Laclau og Mouffe, opfatter diskursen som værende konstitueret af sociale processer. Vi anvender den kritiske diskursanalyse, der opfatter diskursens forhold til sociale processer som værende dialektisk, de påvirker altså hinanden gensidigt (Jørgensen og Phillips, 1999, s.29).

”En diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden på” (Jørgensen og Phillips, 1999, s.60).

Også når det kommer til spørgsmålet om hverdagsdiskurs versus abstraktdiskurs, indtager den kritiske diskursanalyse samme placering, det vil sige i midten af den generelle diskursteori. Den kritiske diskursanalyse har ikke fokus på enkeltstående individers handlinger, eller som dens modsætning, fokus på diskursens repression af vores handlerum. Derimod er vores kritiske

diskursanalyse optaget af, at undersøge hvorledes den diskursive praksis, medvirker til at reproducere den diskursive orden (Jørgensen og Phillips, 1999, s.30).

En eller flere tekster?

Man kan med rimelighed sætte spørgsmålstegn ved, om vi virkelig kan afdække en diskurs inden for folkeskoleområdet, ved brug af få tekster. Men hvor andre diskursteoretiske undersøgelser ville kræve, at man tog udgangspunkt i et flercifret antal tekster, kan man med Faircloughs kritiske diskursanalyse godt nøjes med få, der skal bare ligge et grundigt forarbejde til grund.

”Ulempen ved Faircloughs metode er, at med den detaljeringsgrad, han kræver, kan man ofte kun nå at analysere et fåtal af tekster i en konkret analyse. Derfor kræver metoden, at man er grundig med baggrundsarbejdet – altså med kortlægningen af sandsynlige diskursordener og diskurser ved hjælp af relevant litteratur så man på den baggrund strategisk kan udvælge de tekster man analyserer.” (Jørgensen og Phillips, 1999, s.153).

Folkeskolen som felt

Fordi at folkeskolen er et forholdsvist konkretiseret felt, som primært indrammes af elever, lærere, ministerier og håndgribelige institutioner, har det været muligt for os at lokalisere en tekst, som er et kompromis mellem forskellige politiske partier, men samtidigt er teksten fuldstændigt afgørende for hvordan folkeskolen vil se ud. Det havde været en helt anden sag, hvis vi eksempelvis ville analysere diskurs inden for idrætsaktiviteter, der ikke på samme måde kan afgrænses til bestemte institutioner eller bestemte aktører.

Her må vi huske på, at diskurser ikke er noget, der findes i virkeligheden. Det er noget, vi analytisk konstruerer for at afdække interesserne i folkeskolen. Dermed ikke sagt at diskurserne er uden virkelighedsgehalt, for det er jo netop argumenterne for at konstruere diskursen og diskursordenen, der retfærdiggør konstruktionen (Jørgensen og Phillips, 1999, s.153).

Som tidligere nævnt passer Faircloughs kritiske diskursanalyse netop godt ind i vores opgave, fordi den har samme videnskabsteoretiske afsæt, socialkonstruktivisme, som Bourdieus feltanalyse (Jørgensen og Phillips, 1999, s.15 og Wilken, 2011, s.26) Ydermere stemmer den kritiske diskursanalyse overens med med den aktør/struktur opfattelse der forekommer i vores projektrapport, nemlig at aktøren er underlagt strukturen, men på samme tid er med til at forme

strukturen, således at der optræder et dialektisk forhold dem imellem. På samme måde ser vi at diskurserne både er konstituerende og konstitueret (Jørgensen og Phillips, 1999, s.79).

Tre dimensioner

Det vi i vores opgave undersøger, er det som Norman Fairclough betegner som en kommunikativ begivenhed, der indeholder tre dimensioner (Jørgensen og Phillips, 1999, s.80).

Den første dimension er teksten, som der tages udgangspunkt i. I vores tilfælde er det aftaleteksten, som er præsenteret i dokumentanalysen jf. empiriafsnittet.

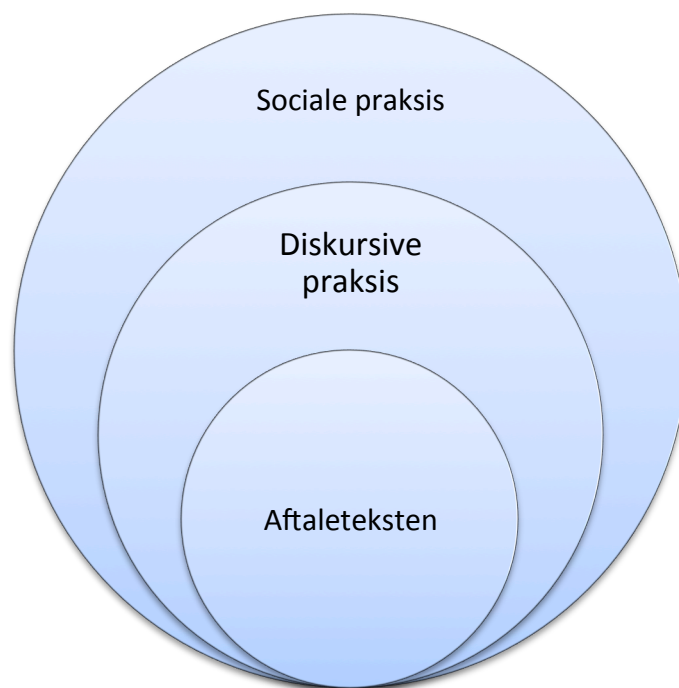
Den anden dimension er en diskursiv praksis, som er de allerede eksisterende diskurser inden for feltet, som tekstforfatterne har trukket på i produktionen af teksten, men også de diskurser som modtagerne af teksten trækker på, når de læser teksten. Disse allerede eksisterende diskurser, som vi også vil trække på i analysen, har vi redegjort for i det historiserende afsnit om folkeskolen.

Den tredje og sidste dimension, er den sociale praksis. Det er straks en mere kompleks dimension, for ikke blot er den diskursive praksis en social praksis, der former den sociale verden. Begrebet 'social praksis' sætter nemlig folks handlinger i et dobbeltperspektiv.

"På den ene side er handlinger konkrete, individuelle og kontekstbundne, men på den anden side er de samtidig institutionaliserede og socialt forankrede og har derfor en vis regelmæssighed." (Jørgensen og Phillips, 1999, s.89).

Og det kompliceres ikke mindre af, at der er et dialektisk forhold mellem den diskursive praksis og den sociale praksis, da det net af diskurser, kaldet 'diskursordenen', indgår i den sociale praksis, sammen med økonomiske og institutionelle betingelser, der ikke regnes for at være diskursive, og derfor må undersøges med andre værktøjer (Jørgensen og Phillips, 1999, s.89 og 98).

For at fremme forståelsen af de nævnte dimensioner, illustrerer vi den tredimensionelle model i figur 3.



Diskursorden

En diskursorden er et socialt rum, hvori to eller flere diskurser konkurrerer om at indholdsudfylde domænet, som i en vis udstrækning minder om et felt for diskurserne. Diskursorden betegner altså en gruppe af diskurser, der opererer på samme område, både i konflikt- og i samklang med hinanden (Jørgensen og Phillips, 1999, s.70). I vores tilfælde er det sociale rum folkeskolen, og hermed bliver det folkeskolens diskursorden, som vi elaborerer (Jørgensen og Phillips, 1999, s.69). Selvom diskurserne går på tværs af institutionsfelterne, konstruerer vi folkeskolens diskursorden, på samme måde som Fairclough konstruerer 'Universitetsdiskursen' (Jørgensen og Phillips, 1999, s.147). Vores rygdækning for denne konstruktion af diskursordenen, er, at børnene ikke udelukkende får kundskaber eller dannelse, men at eliteorientering og lighedsorientering også finder sted i folkeskolen, på trods af at de optræder som antagonismer, det vil sige direkte modsætninger.

Kontingens og permanens

Yderligtgående diskursteoretikere og socialkonstruktivister, vil mene at alting er kontingent, dvs. at alting kunne have været anderledes og hermed står til forhandling diskurserne imellem (Jørgensen og Phillips, 1999, s.67). Mens permanens betegner det område, som er ikke-diskursivt, altså på en måde objektivt, og hermed ikke til forhandling blandt diskurserne. Denne objektivitet/permanens er i følge disse yderligtgående diskursteoretikere aflejret i historien, det

vil sige, at de er kontingente, men at de har opnået en status af objektivitet, der optræder som en slags kvasi-permanens.

”De diskurser, der er så fast etableret, at man glemmer deres kontingens, bliver i diskursteorien betegnet som objektive.”

Således er der ikke tale om dikotomisk forhold, kontingens og permanens imellem, men derimod et kontinuum (Jørgensen og Phillips, 1999, s.68).

Den diskursive praksis

En analyse af den diskursive praksis handler om hvordan teksten er produceret og hvordan den konsumeres. Det kan undersøges fra flere angrebsvinkler, men til vores analyse af den diskursive praksis i aftaleteksten er det følgende værktøjer, som vi vil trække på.

Enhver diskursiv praksis er en artikulation, der indeholder en forandring, fordi det aldrig vil være en 100% identisk gengivelse af en konkret diskurs, og hermed er der forandring i enhver artikulation af en diskursiv praksis.

Intertekstualitet og interdiskursivitet

Disse to begreber, intertekstualitet og interdiskursivitet, handler om, hvordan en tekst trækker på andre tekster, og andre diskurser, og dermed bidrager til historisk udvikling og forandring (Jørgensen og Phillips, 1999, s.84f). Til at rumme den ekstreme form for intertekstualitet bruger vi begrebet 'manifester intertekstualitet', det vil sige når aftaleteksten direkte refererer til en anden tekst.

Der sondres mellem akademisk diskurs og populær diskurs. Hvor den 'akademiske diskurs' er mere nuanceret, bruges af fageksperter og italesættes i akademiske værker, er 'populær diskurs' nærmere et udtryk for dagligdagstale blandt almindelige mennesker, og heraf sandsynligvis mindre reflekterede holdninger. For at en diskurs for alvor skal vise sig slagkraftig, kræver det et mix af de to, og kaldes herved for en hybrid diskurs (Jørgensen og Phillips, 1999, s.85).

Ideologi og hegemoni

Ideologi kan opfattes som et abstrakt værdisystem, der binder folk sammen, og derved skaber en form for social orden (Jørgensen og Phillips, 1999, s.86f). Det betyder altså, at ideologier er betydningskonstruktioner, der er med til at producere, reproducere og transformere dominansrelationer. I denne sammenhæng er ideologi dog mere end det. For udover at individet er subjekt mellem en række ideologier, så konstituerer disse ideologier et hegemoni, der som følge heraf er "en modsætningsfuld og ustabil ligevægt". (Jørgensen og Phillips, 1999, s.88).

Her forbindes også antagonisme, som er når to diskurser findes direkte modstridende. Man kan ikke, på en og samme tid, være ligheds- og eliteorienteret, hvilket i sagens natur må medføre en konflikt. En antagonisme opløses ved hjælp af 'hegemonisk intervention', hvilket er når en diskurs går ind og overlejrer de andre (Jørgensen og Phillips, 1999, s.60). Dette ideologi-hegemoni begreb bidrager til, at vi kan se den diskursive praksis som en hegemonisk kamp i den givende diskursorden.

Transitivitet og modalitet

I den mere tekstnære analysedel ser vi nærmere på den lingvistiske del af diskursanalysen. Transitivitet handler om hvordan begivenheder og processer forbindes med subjekter og objekter. Vi ser altså på, hvordan selve fremstillingen af emnerne forløber (Jørgensen og Phillips, 1999, s.95).

Modalitet handler om graden af tilslutningen til en sætning. Forfatteren af en tekst træffer altid et valg, når et udsagn fremstilles, det kan være som objektiv viden, en tilkendegivelse af en holdning eller lignende. Det sidste parameter i undersøgelsen af modaliteten er om afsenderen bruger 'hedges'. En hedge er når man modererer sætningen ved eksempelvis at sætte 'lidt' foran udsagnet (Jørgensen og Phillips, 1999, s.96).

Afrunding

Når man studerer forandringsprocesser ud fra et kritisk-diskursanalytisk perspektiv, er det vigtigt at holde sig for øje, at de diskursive praksisser altid fungerer i et dialektisk samspil med andre sociale praksisser, og at disse andre sociale praksisser kan sætte nogle strukturelle

begrænsninger for, hvordan diskurserne kan bruges og forandres (Jørgensen og Phillips, 1999, s.144).

Altså må aftaleteksten og den diskursive praksis, også kendt som de to første niveauer i den kommunikative begivenhed, jævnfør 'den tredimensionelle model', sammenholdes med den konkrete praksis og med den orden, som den indgår i.

Og på trods af deres dialektiske samspil, opstiller vi et analytisk skel mellem struktur og praksis "hvor diskursen er en mere abstrakt begrebsfastsættelse, er artikulationen den konkrete handling der trækker på eller omdanner diskursen" (Jørgensen og Phillips, 1999, s.145f). Det gør vi for, at kunne analysere om den sociale praksis skaber forandring eller reproduktion. Sagt med andre ord reproducerer den diskursive praksis diskursordenen - og bidrager den til at opretholde status quo i den sociale praksis? Eller transformeres diskursordenen, så der skabes social forandring? Det sidste kan både være ved at forstærke et ulige magtforhold i samfundet, eller det kan udligne samme ulige magtforhold (Jørgensen og Phillips, 1999, s.98).

Opsamling på teori afsnit

Vi har i det ovenstående præsenteret vores to hovedteoretikere og anskueliggjort deres forskellige teoretiske positioneringer. Ydermere har vi beskrevet, hvorledes disse teorier relaterer sig til vores projekt.

Videnskabsteori

Overordnede videnskabsteoretiske overvejelser

Allerede i starten af projektperioden orienterede vi os på ret omfattende vis indenfor de forskellige videnskabsteoretiske retninger. Vi kiggede således både på nyere kritisk teori, aktionsforskning og socialkonstruktivisme, desuden blev vi ret hurtigt klar over at vi i større eller mindre omfang måtte inddrage diskursteori i projektet. Efter et indledende møde med Anders Mathiesen, som introducerede os til Bourdieus videnskabsteoretiske retning, den sociologiske feltanalyse, begyndte vi at afgrænse os mere og mere fra de andre videnskabsteoretiske retninger, og endte med udelukkende at benytte den sociologisk feltanalytiske retning. Dog bevæger vi os gennem feltanalysen, ind under socialkonstruktivisme, og vi har også valgt at inddrage diskursteori til dele af vores analyse.

Introduktion til Pierre Bourdieus som videnskabsteoretiker

Hvordan indkredser vi en forsker der ikke lader sig sætte i boks, og som konsekvent sprænger rammerne, inklusiv dem han sætter op for sig selv? Vi vil i det nedenstående forsøge at komme omkring Bourdieus videnskabsteoretiske syn på verden. Da Bourdieus videnskabsteoretiske retning lægger sig op af den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske retning og da de på mange måder deler synspunkter, vil vi også i mindre omfang redegøre for denne.

Den sociologiske feltanalyse

Vores tilgang til feltanalysen går gennem Anders Mathiesen og Henriette Højbergs kapitel om 'Sociologiske feltanalyser' i 'Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne' (Mathiesen & Højberg, 2009, s.233ff). Derefter har vi orienteret os i andre projekter der har benyttet sig af feltanalysen blandt andet Sofie Hur Jørgensens speciale, jævnfør præsentationen af hende ovenfor, samt i anden relevant litteratur. Vi vil herunder gøre et forsøg på at videreformidle det videnskabsteoretiske grundlag for opgaven.

Det skal nævnes at Bourdieus sociologiske feltanalyse, som videnskabsteoretisk retning kan opleves svær både at forstå samt at beskrive. Som det også er nævnes i forordet til Bourdieus 'Den praktiske sans': "Når hans arbejder somme tider kan opleves som enten svært tilgængelige eller ligefrem uvedkommende, så skyldes det i hvert fald delvis den konsistente *samtænkning* af det konkrete og det almene, som driver argumentet. Det konkrete bliver ofte så detaljeret og så lokalt, at det kan være svært at fastholde interessen, og omvendt bliver det almene ofte så abstrakt og så indforstået i en bestemt intellektuel tradition, at det unddrager sig den dybere forståelse, man søger. I kombinationen medfører disse to tendenser ofte en fornemmelse af simpelthen at drukne i ord." (Hastrup, 1980/2007, s.7).

Det ser vi i nedenstående to citater vedrørende først socialkonstruktivismen og dernæst den sociologiske feltanalyse: "Vejen til værdifuld ny viden går gennem at sætte spørgsmålstegn ved eksisterende viden, der tages for givet." (Juul & Pedersen, 2012, s.187). Og "Det er (...) via det historiserende perspektiv man kan foretage et afgørende epistemologisk brud med almindelig "common sense" viden (...)" (Mathiesen og Delica, 2007, s.179).

Den sociologiske feltanalyse stiller sig kritisk til empiriske undersøgelser tilsyneladende entydighed, og kalder det en 'illusion' om universiel gyldig viden. Til forskel fra dette mener både

socialkonstruktivisterne og Bourdieu, hvis tilgang til viden er mere "relativ", at sandheden er forskellig afhængig af hvem der ser på den.

Bourdieu kritiserer i det hele taget teoridannelse der ikke tager afsæt i konkret praksis. Det vil sige videnskab som bygger på ren reflektion, "For Bourdieu er der ingen værdifri, neutral objektivitet (...)" (Wilken, 2011, s.131). Han mener at samfundsvidenskaberne må operere på grundlag af teorier, der rummer en erkendelse af afstanden mellem teori og praksis (Wilken, 2011, s.62). Han kaldte da også sig selv for en offentlig tænker fremfor en absolut autoritet på viden (Bourdieu, 2007, s.9).

Ontologi

Sat på spidsen kan man sige, at socialkonstruktivisterne og Bourdieu mener, at nutiden er en konstruktion, som bygger på al den historie, der er gået forud. Nutiden kunne altså have set ud på flere forskellige måder alt afhængig af hvilke beslutninger og tanker, der blev taget og tænkt "i går".

Når vi skal diskutere videnskab i henhold til virkeligheden anvender vi begrebet kontingens. "Ved kontingens forstås den opfattelse, at der ikke eksisterer en nødvendig sammenhæng mellem videnskab og virkelighed" (Olsen, Fulgsang og Rasborg, 2013, s.14). Pædagogikken bag indrettelsen af folkeskolen ville socialkonstruktivisterne mene kunne falde ud på mange forskellige måder, betinget af dens unikke historie (Olsen, Fulgsang og Rasborg, 2013, s.14).

Ontologisk set mener socialkonstruktivisterne at selve 'feltet' reelt eksisterer. Det er et redskab som konstrueres inden for socialkonstruktivismen til brug i analyse sammenhænge. Hermed forbindes feltbegrebet isoleret set ikke med nogen ontologi.

Som Mathiesen og Højberg skriver: "Det er i korte træk virkelighedens *historicitet*, der udgør Bourdieus ontologi om den sociale virkelighed." (Mathiesen & Højberg, 2004, s.234). Derfor må vi angribe emnet, ud fra en antagelse om, at virkelighedens verden, skal forstås baglæns, selvom det leves forlæns, og i vores analyse forsøger vi altså at nå frem til en erkendelse om den sociale virkelighed (Mathiesen & Højberg, 2004, s.234).

Bourdieu er optaget af den historiske sammenhæng i hans analytiske og undersøgende arbejde. "Bourdieu tager udgangspunkt i en konfliktuel socialitet, hvor selve analysemetoden går ud på at konstruere felternes modstridende positioner for at afdække de magtrelationer, der på én gang konstituerer og gør sig gældende i de enkelte felter (sociale rum)." (Mathiesen & Højberg, 2004, s.234).

Epistemologi

Det sociale rum er et felt, vi konstruerer for at opnå størst mulig viden om den sociale virkelighed, det kan derfor argumenteres, at det sociale rum er Bourdieus epistemologi.

Epistemologisk forklarer socialkonstruktivisterne at en videnskabelig forklarings accept, som en gyldig videnskabelig forklaring, involverer sociale faktorer der afgøres af hegemoniske interesser og institutioner, der alt andet lige skævvrider videnskaber (Olsen, Fulgsang og Rasborg, 2013, s.16). "Sandheden er altså noget ,der kæmpes om, hvorfor forholdet mellem magt og viden står centralt i en socialkonstruktivistisk analysetilgang. Hvem har definitionsmagten (...)" (Juul & Pedersen, 2012, s.191).

Selvom Bourdieu mener at der eksisterer en reel virkelighed, som også nævnt ovenfor, af Bourdieu kaldes 'den sociale virkelighed', argumenterer han mod at denne virkelighed kan erkendes objektivt. Han siger således at individernes habitus er afgørende for hvordan man forstår virkeligheden. På den vis er sandheden perspektivistisk: " (...) socialkonstruktivismens opfattelse af, at der ikke findes en objektiv sandhed, fører til relativisme, dvs. en opfattelse af, at alle synspunkter kan være "lige gode"" (Olsen, Fulgsang og Rasborg, 2013, s.14).

Objekt, subjekt og praktisk sans

"Bourdieu havde (...) en ambition om at skabe en forskning, der inkorporerer både objektivistiske og subjektivistiske tilgange." (Wilken, 2011, s.116). Dette fordi Bourdieu sagde ja til en objektiv virkelighed i form af den struktur der findes, men at det følges af en opmærksomhed omkring subjekternes selvforståelse.

Den praktiske sans er en interessant tredjedimension i forhold til subjekt/objekt. Den består i at vide hvordan man eksempelvis begår sig i relation til andre mennesker, og indeholder således

både objektivitetens strukturer samt subjektets selvforståelse og forståelsen af den omkringliggende verden.

Vi kan altså hverken nøjes med den objektive afdækning af feltet, ej heller med subjekternes holdninger til tingene eller forståelse af dem, om end begge dele er vigtige for forståelsen af feltet. Vi må lave en identificering af den "praktiske logik" der ligger til grund for agenternes handlinger ved at trække på egen social viden (Wilken, 2011, s.121). Fuldstændig modsat adskillige andre videnskabsteoretiske retninger, som forholder sig meget strikse til at forskeren skal nøjes med at observere undersøgelsesfeltet uden at inddrage sig selv i dette.

Som Lianne Wilken skriver: "Hvis forskere i stedet konfronterer deres for-forståelser og konsulterer deres erfaringer på en reflekteret og kontrolleret måde, er der imidlertid meget at vinde." (Wilken, 2011, s.121)

Objektivering af selvet/videnskaben/feltet/forskerens rolle

Vi har i vores projekt haft for øje at vores selvobjektivering er afgørende for den måde hvorpå vi ser projektet. Af samme grund har vi valgt at objektivere vores egne forforståelser indenfor området. Dette gør vi fordi forskere er sociale agenter på mindst tre forskellige måder. De er det i forhold til deres sociale baggrund, deraf selvobjektiveringen, i relation til det der forskes i, i vores tilfælde folkeskolefeltet, og som agenter i de akademiske felter, dvs. Roskilde Universitet. (Wilken, 2011, s.117). Vores selvobjektivering følger i forbindelse med vores metodeafsnit.

Forskere, og studerende, der arbejder inde for samfundsvidenskaberne producerer hele tiden viden, men gør det under det som Bourdieu refererer til som nogle særegne "produktionsbetingelser". Han mener derfor at disse produktionsbetingelser er lige så relevante at beskæftige sig med som selve undersøgelsesfeltet, og derfor er selvobjektivering, og i det hele taget en objektivering af den videnskabelige proces, en vigtig del af den sociologiske feltanalyse (Wilken, 2011, s.125).

Opsamling på videnskabsteori

Ovenfor har vi forsøgt at komme med et retvisende billede af Bourdieu som videnskabsteoretiker. Det har vi gjort ved i flere tilfælde at sammenholde den sociologiske feltanalyse med socialkonstruktivismen. Derudover er vi kommet ind på Bourdieus kritik af andre

videnskabsteoretiske retningers metodiske fremgangsmåder. Herunder en kort opsamling af de to ovennævnte videnskabsteoretiske retningers ontologi og epistemologi.

Socialkonstruktivismen ontologi er anti-realistisk. Det vil sige at der ikke findes en sandhed, men derimod en række konstruerede sandheder alt efter fra hvilket perspektiv man ser det. Det epistemologiske mål er at identificere magt, interesser og forforståelser hos involverede aktører. Den filosofiske og videnskabsteoretiske grundopfattelse indenfor socialkonstruktivismen er at al menneskelig erkendelse er socialt konstrueret (Juul & Pedersen, 2012, s.190f).

Den sociologiske feltanalyses ontologi består i at der er nogle objektive strukturer, og nogle aktører som er subjektive i forhold til disse. Strukturen er bestemt ud fra det historiske perspektiv de ses i. I forhold til det epistemologiske perspektiv sættes analyse objektet ind i en historisk konkret sammenhæng - det historiserende aspekt, der går forud for opgaven, og indledningsvis introduceres i opgaven, er altså essentielt.

Metode

Indledning

Overordnede metodiske overvejelser

Helt fra starten af vores projekt har vi været enige om, at vi ville gå kvalitativt til værks i forhold til at indsamle empiri til dette projekt. Empirisk har vi valgt, som det anbefales i "Sociologiske feltanalyser", at tage udgangspunkt i de forskellige niveauer (anskue-, organisation- og udføreniveau) centrale aktører (Mathiesen, 2002, s.24). Vi talte om at det ville være spændende at lave en 'rundbordsdiskussion' med disse aktører. Dette viste sig at være lidt svært at få arrangeret rent praktisk, da vi havde i hvert fald syv aktører inviteret til dette arrangement. Da vi fandt ud af de praktiske omstændigheder, aftalte vi i stedet separate interview med dem alle.

Vi har valgt den abduktive metode, da vores vekselvirke mellem empiri og teori, har været en kontinuerlig proces.

Gennem vores undersøgelse af tidligere forskning på området stødte vi på Professor Emeritus, Anders Mathiesens, og hans omfattende studier af uddannelsesområdet. Vi valgte derfor at søge

bivejledning hos ham, og orienterede os forinden i nogle af de tekster han har udarbejdet på området. Det var igennem vores kontakt til Mathiesen, at vi blev præsenteret for Pierre Bourdieus sociologisk feltanalytiske metode, og valgte derefter at tage dette videnskabsteoretiske, men også praktisk metodiske, udgangspunkt for vores projekt.

Som nævnt ovenfor har vi valgt at dele vores sociologiske feltanalytiske metode op i tre praktiske niveauer, et anskue-, organisere- og et udføreniveau. Niveauerne skal bidrage til at belyse feltets forskellige relationers sammenhænge. Det er vigtigt at understrege, at sammenhængene er skabt af samfundet, og selvom de betegnes som "objektive sociale strukturer" er det på ingen måde naturgivent, at vi inddeler i netop disse tre niveauer (Mathiesen, 2002, s.23).

Selvobjektivering/Fordomme og forforståelser

Simon: Jeg har, gennem mit store engagement i ungdomspolitik, en helt klar holdning til uddannelsespolitik, et emne som jeg også har debatteret ved flere lejligheder i rollen som forretningsudvalgsmedlem i Konservativ Ungdoms Landsorganisation. Denne holdning har jeg været meget bevidst omkring, både i forhold til min tilgang til at læse relevant empiri, men også i mine overvejelser omkring interviewspørgsmål. Desuden har jeg i tidligere universitetsprojekter skrevet om uddannelser på gymnasialt niveau, et projekt, som bar stort præg af manglende selvobjektivering, og som flere steder i projektet var farvet af politiske holdninger, hvilket også kom til udtryk i den endelige karakteren.

I mine første skoleår gik jeg på den lokale kommuneskole, indtil jeg i ottende klasse skiftede til en lokal privatskole. Dette var ganske vist den eneste overbygningsmulighed i kommunen, og derfor et naturligt valg for alle, fremfor et decideret ønske om at gå i privatskole. Mit niende skoleår foregik på en efterskole. Derefter påbegyndte jeg min studentereksamen på HTX.

Min familiære baggrund er ikke akademisk, dog er begge mine ældre søstre i gang med akademiske uddannelser, og vi sparrer med hinanden i den forbindelse. Desuden hersker et doxa inden for det ungdomspolitiskefelt, om at det er velanset at være akademiker.

Sarah: Min position i forhold til emnet for vores projekt, folkeskoleloven, er umiddelbart kritisk. Mit politiske ståsted ligger til højre for midten, da jeg ønsker størst mulig frihed til den enkelte, men dog samtidig lige muligheder for alle. Kritikken består blandt andet i at den nye folkeskole

reform beslægtet hele elevens hverdag, og i kraft af dette begrænser deres personlige frihed. Jeg er altså som udgangspunkt uenig i den ideologi, der ligger bag den nye skolereform.

I forhold til min opvækst er jeg vokset op med to forældre, hvoraf den ene har en lang videregående uddannelse, og den anden en mellemlang videregående uddannelse, men jeg har altid selv været meget tiltrukket af arbejdsmarkedet. Derfor har jeg således arbejdet fuldtid fra jeg var 16, til jeg blev 30. Jeg besluttede altså relativt sent at gå en akademisk vej, dette formentlig primært i kraft af at jeg efterhånden havde fire yngre søskende, som alle går/har gået på universitetet. Dette skift i min egen interesse i uddannelse kan skyldes at min habitus gradvist, jævnfør min søskende, har ændret sig på uddannelsesfeltet. Desuden har mine forældre, og samfundet generelt, altid spurgt ind til hvornår jeg skulle have en uddannelse, og har således udøvet en eller anden form for symbolsk vold. Særligt min politiske overbevisning vil jeg gøre mit bedste for ikke at lade mig påvirke af i skrivningen af nærværende opgave.

Emil: Mit politiske ståsted er på venstrefløj, og jeg mener at lighed er en værdi vi bør værne om som samfund. I kraft af at være vokset op i en forstad til København, nærmere betegnet Rødovre, har jeg altid omgædet kammerater med både uuddannede og veluddannede forældre. Det samme gælder mine egne forældre, hvor min far er ufaglært, og det højeste uddannelsesniveau i hans gren af familien er faglært. Min mor har derimod taget en mellemlang videregående uddannelse, som sygeplejerske er hun den lavest uddannede i sin familie.

Jeg selv havde rigtig vanskeligt ved at gå i folkeskole, og trods gode læse og regnefærdigheder tog jeg på teknisk skole umiddelbart efter 9. klasse. Sken blev dog taget i den anden hånd, og de gode karakterer i gymnasiet gav mig forventninger om at komme på universitetet.

Samlet set er vores ideologiske ståsteder forankret i socialismen, liberalismen og konservatismen, men fælles for os alle er, at vi er vokset op i det danske uddannelsessystem, dog vidt forskellige steder i landet. Vi har valgt at følge Bourdieus metode til selvobjektivering hver for sig for at give den mest relevante beskrivelse af vores habituelle baggrund for opgaven.

Derfor har vi valgt kvalitativ metode

Vi valgte at inddrage den kvalitative metode fordi den kunne give os et indblik i de forskellige aktørers subjektive holdning vedrørende den udvikling, der foregår på folkeskolefeltet. Vi har brugt interviewene til at undersøge og konstruere vores felt, og har gennem denne metode

benyttet Bourdieus og Mathiesens praktiske niveauer, og derfor adspurgt aktører fra alle tre niveauer. Gennem vores brug af den kvalitative metode har vi skabt en stor mængde empiri, som vi har valgt selv at tilvejebringe, da vores undersøgelsesfelt blandt andet beror på en ny skolereform, hvor den data der i forvejen findes på området, er ganske begrænset.

Produktion af empiri

Metodologiske overvejelser - interview før, under og efter

Vi valgte den semistrukturerede interview form, da det gav os mulighed for at få en bredere empirisk dataindsamling, og lade vores participanter tale om det der lå dem på sinde. Denne måde gav samtidig mulighed for at lave en bred diskursiv vinkel på vores interview, da vores participanter har forskellige holdninger, og bliver påvirket i forskellige grader af skolereformen. Interviewene blev alle sammen optaget, for ikke at miste noget data, i forbindelse med transkribering og kodning.

Før - konstruktion og udvælgelse

Udvælgelse af participanterne skete med baggrund i den ovennævnte tredeling (anskue, organisere, udføre). Vi vidste at vi ville interviewe en elev og en forælder fordi vi i starten arbejdede med et fjerde og selvskabt niveau, nemlig modtage-niveauet, dette ekstra niveau har vi sidenhen fravalgt, men har dog fået godt og brugbart empirisk afkast af disse to interview. Vi ville gerne planlægge vores interview så vi startede i det "nederste niveau" af tredelingen, og interviewede derfor efterfølgende en lærer en skoleleder, en embedsmand en politiker og afslutningsvis en fremtidsforsker med interesse for området.

Vi har ikke haft mange andre specifikke krav end ovenstående til vores participanter, men har blandt andet brugt vores netværk til at opsøge disse. Vi har hele tiden haft det for øje, at i særlig grad politikeren og embedsmanden, skulle have baggrund i uddannelsessektoren. Desuden har vi fundet en skoleleder som både har arbejdet på folkeskole og i privatskole.

Vores interviewguides blev lavet ud fra den semistrukturerede tilgang, og vi har derfor forsøgt at stille åbne spørgsmål som gav anledning til at participanten kunne give et uddybende svar indenfor et givent område. Det har været vigtigt for os at vores participanter kunne svare frit, og den semistrukturerede interviewguide var derfor det bedste redskab til dette formål. Vi har

gennem vores forskellige interview forsøgt at have en rød tråd, derfor gik nogle af spørgsmålene igen i alle interviewene, dette gjorde vi for at få nogle mere strømlinede svar, som ville give os et lettere udgangspunkt for sammenligning i analysen.

Afgrænsning skete for det første helt naturligt i form af de spørgsmål vi valgte at stille, og dem vi valgte ikke at stille. Vi har ikke valgt nogen fra til vores interview, men har eksempelvis ikke været i stand til at skaffe et interview med en lærer fra en specialskole. Dette var ellers et ønske i starten. Men da vi havde mange forskellige aktører vi gerne interviewe, sendte vi bud ud til otte aktører, den eneste vi ikke fik svar fra var specialskolelærer. Dette endte med at passe fint, da vi på dette tidspunkt havde planlagt syv interview. Sidenhen fandt vi desuden ud af, at man sonderer mellem specialskoler og specialklasser, og således faldt specialskoler uden for vores interesseområde.

Under - Praktisk udførelse

Under udførelsen af vores seks interview, har vi forsøgt at holde interviewene forholdsvis korte, grundet det under alle omstændigheder omfattende transkribering og kodningsarbejde seks interview medfører. Vi har dog også været bevidste om, at et interview skal være af en vis længde for at kunne være et ordentligt bidrag til vores projekt. Som udgangspunkt har vi haft en tidsramme på 45 minutter, og det har fungeret godt. Dette har sat en naturlig begrænsning på mængden af spørgsmål til hver participant. Vi forsøgte derfor også under interviewene at sørge for, at det der blev talt om, hele tiden forblev relevant for vores projekt, og afbrød participanten med et opfølgende spørgsmål når vi fandt det nødvendigt at spore samtalen ind i relation til projektet. Når vi var udsat for at participanten havde brug for at få et spørgsmål uddybet, gjorde vi dette på bedste vis, og gav dem også nogle gange to forskellige svarmuligheder.

Helt lav praktisk sørgede vi hele tiden for at vores partcipanter havde en god oplevelse ved at deltage, vi gjorde vores bedste for at fremstå høflige og fornuftige, men samtidig skarpe nok til at kunne forholde os kritisk til deres svar. Desuden sørgede vi for at møde op til alle vores interview i god tid, og foretrak at møde partcipanterne på deres 'hjemmebane', så interviewet foregik i trygge rammer.

Inden vi gik ind til hvert interview, havde vi aftalt en klar rollefordeling, så det fremstod struktureret for participanten. Vi har været gode til at veksle mellem hvem der stillede

spørgsmålene fra interview til interview. Dog har der under alle interviewene været mulighed for, og er blevet gjort brug af, at stille supplerende spørgsmål.

Efter

Lige fra det første interview var vel overstået, har vi sideløbende med de øvrige interview, transkriberet. Dette gjorde at vi ikke har haft en kæmpe opgave liggende til efter interviewene, men har altså på denne måde fået det overstået i små bidder. Vi havde samlet alle vores interview i den samme uge, og da denne uge var gået var transkriberingen også så godt som lavet, hvilket gjorde at vi hurtigt kunne komme videre i processen.

Vi har valgt at kode interviewene ud fra 14 kategorier, som alle vægter de tematikker, der omtales i projektet. Kategorierne er lavet ved gennemlæsning af transkriberingerne, og var altså ikke inden gennemlæsningen tilrettelagte. Da alle interviewene var kodede og delt op i kategorier, samlede vi alt det fra interviewene som faldt under en bestemt kategori, så vi nu havde dokumenter bestående af alt vores interviewdata, omhandelende hver enkelt kategori.

Opsamling på produktion af empiri

Alt i alt har det været en rigtig fin oplevelse at gennemføre vores interview, og vi har en oplevelse af at have fået utrolig meget ud af det, både erfaringsmæssigt, fagligt og i relation til vores projekt. På trods af at to af vores udførte interview var tiltænkt et perspektiv (modtager-perspektivet som vi overvejede at tilføje til de tre allerede anvendte praktiske niveauer: anskue/organisation/udføre), som vi sidenhen har valgt at gå bort fra, har disse interview alligevel bidraget til en større forståelse af selve skolereformen/skoleloven, og har således været "tiden værd".

Dokumentanalyse

En anden metode vi har valgt at inddrage i projektet er dokumentanalyse. Denne metode har vi valgt at gøre brug af på tre forskellige tekstdokumenter. Disse tre dokumenter har vi valgt med henblik på at kortlægge de interesser og intentioner, der ligger bag de ændringer, som i kraft af disse dokumenter fremkommer i folkeskolefeltet.

Når man laver en dokumentanalyse, er det vigtigt at man skelner mellem tre forskellige niveauer af tekster, nemlig primære, sekundære og tertiære dokumenter, dette skel tager udgangspunkt i

der hvor et givent dokument cirkulerer, altså hvem der har umiddelbar adgang til dette, og hvilken målgruppe dokumentet er tiltænkt. (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.138)

Et primært dokument er et dokument, som cirkulerer i en afgrænset kreds af aktører, og samtidig florerer tidsmæssigt i nærheden af det dokumentet refererer til. Primære dokumenter kan derfor være svært tilgængelige, og vil ofte indeholde følsomme oplysninger af den ene eller anden art.

Sekundære dokumenter er dokumenter, som alle har adgang til, dermed ikke sagt at de nødvendigvis har offentligheden som målgruppe, men er dog tilgængeligt for alle, i tiden umiddelbart i nærheden af situationen som dokumentet omhandler.

Et tertiært dokument er deslige et dokument, som er tilgængeligt for alle, der måtte ønske adgang til det. Tertiære dokumenter er typisk produceret efter en begivenhed, og teksten i disse vil derfor oftest være bearbejdet analytisk, med udgangspunkt i de begivenheder disse refererer til (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.138f). Man laver denne sondring, fordi det til tider kan være nyttigt at have for øje hvilken afsender, og dermed hvilken type information dokumentet giver adgang til. (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.139)

I projektet har vi valgt at lave dokumentanalyse på to forskellige aftaletekster, og en lovtekst, som alle berører de ændringer der er sket på folkeskole feltet. Vores tre dokumenter kan alle kategoriseres som sekundære dokumenter, da disse som udgangspunkt er tilgængeligt for alle i den tid de refererer til, og ikke nødvendigvis er skrevet med offentligheden som målgruppe.

I dokumentanalyser er det ofte hensigtsmæssigt at kigge på den historiske udvikling af et dokument, specielt når der er tale om en lovtekst på et dynamisk felt, som folkeskolenfeltet er. I og med at vi allerede har lavet et historiserende overblik over de forskellige måder at "tænke folkeskole på", eller de forskellige traditioner der er forbundet med skolepolitikken, har vi valgt kun at medbringe de nyeste dokumenter på området.

Dokumenter til analyse

Vores tre dokumenter til analyse er valgt ud fra deres relevans for det område vi som studerende har valgt at fordybe os i. De tre dokumenter udgør alle sammen tekster, som har forårsaget strukturelle ændringer på vores undersøgelsesfelt. Herunder vil de tre dokumenter blive præsenteret som grundlag for vores dokumentanalyse.

1. Aftaletekst om et fagligt løft i folkeskolen - 7/6 2013

Dette dokument er vedtaget af en bred forligskreds i folketinget (S, R, SF, DF, V). Dokumentet beskriver de intentioner og initiativer, der er taget for at løfte niveauet af den danske folkeskole, og de beskriver hvilke mål og retningslinjer, der er øje for at få implementeret i folkeskolen. Aftaleteksten har mange forskellige fokuspunkter, og beskriver flere af de punkter som har udmøntet sig i de specifikke ændringer der er sket på folkeskolefeltet i forbindelse med folkskolereformen 2014. Herunder blandt andet den længere skoledag, understøttende undervisning, og vigtigst for vores projektrapport, hele processen og målsætningen omkring inklusion af de udfordrede elever i folkeskolen.

Dette dokument bliver i projektet brugt til at foretage en diskursanalyse af de intentioner og hensigter der har været fra forligskredsens side, da diskussionen om den reformerede folkeskole fandt sted.

2. Aftale om kommunernes økonomi for 2013

Dette dokument er kommunernes rettesnor, i forhold til hvordan kommunerne skal prioritere deres midler, og er vedtaget som en budgetlov for hvordan kommunerne skal håndtere deres økonomi fremadrettet, og er vedtaget af et bredt flertal i folketinget.

Dette dokument danner rammerne for, hvordan det påkræves, at kommunerne bruger deres midler i det kommende år, og i denne budgetlov for 2013 er folkeskolen på som et punkt, med inklusion som underpunkt, hvorfor vi også finder dokumentet relevant for vores projekt.

Dette dokument beskriver blandt andet at regeringen har afsat 60 mio. kr. i 2012-2015, til at understøtte kommunernes indsats på inklusionsområdet. Samtidig beskriver dokumentet forskellige initiativer, der er vedtaget i folketinget, som skal stå til rådighed for kommunerne i processen omkring inklusion af specialklasse eleverne i folkeskolerne, herunder blandt andet et rådgivningsteam og oprettelsen af et nationalt ressourcecenter for specialundervisning og inklusion i folkeskolen.

Vi vil bruge dette dokument som baggrund for, hvilken støtte regeringen udøver til kommunerne i forbindelse med inklusionen af specialklasse elever i folkeskolen, og derudfra analysere på hvilke tiltag regeringen har gjort for at lette det pres der bliver lagt på kommunerne og deres skoler, i forbindelse med hele inklusionsprocessen.

3. Folkeskoleloven LBK nr. 665, 24-06-2014

Dette dokument er den overordnede lovgivning på folkeskoleområdet. Den beskriver de love og retningslinjer som folkeskolen er organiseret efter, og indeholder også en rettesnor for, hvordan ansvarsfordelingen og uddelegering af organisatoriske opgaver varetages i folkeskolen. Det er blandt andet beskrevet hvad minimumskrav for timeantallet er, hvilken målstyring man laver i folkeskolen, og generelt alt hvad der omhandler folkeskolen og dens virke, helt fra kommunalbestyrelser til forældres frie folkeskolevalg. Denne lovgivning er blevet ændret gennem historien, og er altså også blevet revurderet og omskrevet i forbindelse med implementeringen af den nye folkeskolereform, og er derfor essentiel for projektet.

Analyse

Kritisk diskursanalyse

Diskursanalyse

Den praktiske-diskursanalyse tilfører vi i opgaven, for at skærpe de politiske diskursers betydning for det konkrete arbejde, og herved skærper vi blikket for feltets objektive ståsteder og deres relationer (Mathiesen, 2002, s.18). Som vi redegjorde for i teoriafsnittet, er der tre stærkt forankrede måder at tænke folkeskole på, nemlig den liberale oplysningstradition, den socialistiske, og det restaurative ny højre.

Indledningsvis i aftaleteksten, lægges der vægt på, at folkeskolen er dygtig til at danne borgere, som aktivt kan deltage i demokratiet og være medspillere i et aktivt civilsamfund. Det ser vi to steder i aftaletekstens indledning:

"Folkeskolen fremmer elevernes evne til at forstå og deltage i demokratiske processer."

(Aftaletekst s.1)

"Vores folkeskole er blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere og til at give dem gode sociale kompetencer." (Aftaletekst s.1)

Værd at bemærke er, at disse to citater er deskriptive udsagn, der beskriver hvordan folkeskolen er, og ikke hvordan den burde være, som ville være dens normative pendant. Altså er der bred enighed blandt forfatterne af aftaleteksten, altså forligspartierne, om at folkeskolen udvider

elevernes demokratikompetencer, som den socialistiske tradition tilsiger det, og uddanner eleverne til at blive "duelige samfundsborgere", som den liberale oplysningstradition formulerer det. Begrebet ideologisk opdragelse bruges til at rumme denne del af skolen.

At disse to positioner er særligt fremtrædende, når folkeskolen beskrives, falder i god jord i forhold til vores tre historiserede positioner, da disse to udgjorde hele feltet indtil 1980'erne.

Umiddelbart efterfølgende introduceres et andet spændingsfelt som vi har udpenslet i det historiserende afsnit - kundskabsskole eller ideologisk opdragelsesinstitution?

"Folkeskolen skal sammen med forældrene fremme elevernes alsidige udvikling og dannelse og give dem kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere." (Aftaletekst s.1).

Vi bemærker at dette er et normativt udsagn, der drejer sig om hvad folkeskolen bør være. Citatet rammer både kundskabs- og dannelsesaspektet, der selvom de ikke umiddelbart fremstår som modsætninger, er det i en vis forstand. Tilrettelæggerne af folkeskolens undervisning står overfor en afvejning, da elevernes undervisningstid i folkeskolen trods alt er begrænset. Derfor må henholdsvis kundskaben eller dannelsen forfordeles i folkeskolen.

Det lader umiddelbart ikke til, at det er den ideologiske opdragelse, hvor aftaleteksten mener, at folkeskolen halter efter målsætningerne. For som vi ovenfor kan læse, er aftaletekstens forfattere godt tilfredse med folkeskolens evne til at uddanne eleverne som demokratiske samfundsborgere. Men hvordan ser det ud, i forhold til at højne elevernes faglige kompetencer?

"Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt" (Aftaletekst s.1)

"Det faglige niveau i folkeskolen skal forbedres." (Aftaletekst s.2)

Af citaterne fremgår det, at der er fokus på fagligheden. Særligt bemærkes det, at afsenderen udtrykker sig med en modalitet¹ i det øverste af de to citater, hvor "ikke tilstrækkeligt højt", tilknyttes "det faglige niveau", ydermere bemærkes det, at "ikke tilstrækkeligt" fungerer som en

¹ Jævnfør teoriafsnit, diskurs

'hedge'². Det fremgår altså helt tydeligt, at man ønsker at skærpe fokus på det faglige niveau, nærmere betegnet de 'elementære skolekunderskaber'.

Dette kan vi forbinde til den kundskabsfaglige skole og det restaurative ny højre.

Efter at aftaleteksten indledningsvis beskrev folkeskolen og dens mål, ud fra en transitivitet³ som forholder sig til folkeskolen som subjekt, bevæger aftaleteksten sig nu over mod at forholde sig til eleverne som subjektet:

"Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder, og mange elever henvises til specialundervisning." (Aftaletekst s.1)

Igen ser vi at "tilstrækkelig" påføres som hedge på udsagnet, der også retter sig mod de 'elementære skolekunderskaber'. Men i samme citat introduceres den opdelte undervisning. Kritikken af den bestående folkeskole, eller rettere dens faglighed, skærper til allerede på side et i aftaleteksten, og opdelingen af eleverne bliver italesat, hvilket er kernen i det ny restaurative højres skoletradition, som det ses i de følgende citater:

"Samtidig udvikler vi ikke de fagligt svage eller de fagligt stærke elevers potentiale." (Aftaletekst s.1).

"Derudover har Danmark relativt set få fagligt stærke elever. Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence." (Aftaletekst s.1).

Det første citat sætter både fokus på de fagligt svage, og de fagligt stærke elever, som nogle der skal løftes, idet de forbindes med et potentiale der er uudnyttet. Skridtet videre går det andet citat, der nærmest er taget ud af det restaurative ny højres tradition. Dels fordi at det eksplicit nævner at vi har få fagligt stærke elever, men særligt fordi det indeholder et konkurrenceaspekt. Bemærk affiniteten i "den stigende internationale konkurrence". Det fremstilles som en objektiv sandhed, at der er en stigende international konkurrence, som vi "skal klare os i".

² Jævnfør teoriafsnit, diskurs

³ Jævnfør teoriafsnit, diskurs

Indledningen afsluttes med tre mål for folkeskolen, der skal "udvikle folkeskolens styrker og faglighed". Fagligheden er åbenlyst de elementære skolekundskaber, men hvad er folkeskolens styrker? Det er ikke nærmere specificeret, og derfor må vi fortolke, hvad de mener. Eftersom aftaleteksten lægger ud med at postulere, at folkeskolen er god til at danne demokratiske samfundsborgere, kan man jo formode, at det er den ideologiske opdragelse, der refereres til. De tre mål lyder som følger:

- 1) "Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- 2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- 3) Tilliden til og trivselen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis." (Aftaletekst s.2)

For at finde frem til den reelle betydning af de tre mål, bruger vi vores transskription af interviewet med socialdemokratiets undervisningsordfører, Annette Lind. Dette skaber en interdiskursivitet mellem hende og aftaleteksten.

Det første punkt forstår vi som en målsætning om at hæve niveauet for alle elever i folkeskolen. De skal altså blive så dygtige som de kan, uanset deres nuværende niveau: *"Det vi rigtig gerne ville var at styrke de faglige fag, så vi har givet flere timer til dansk matematik og engelsk (...) men det det handler om, er først og fremmest at vores elever skal blive så dygtige som de kan"* (AL, Bilag 1, l.19).

Der er nok ikke nogen, som mener det modsatte af punkt et, altså at børnene skal blive så udygtige de kan. Alligevel findes der andre syn på folkeskolen, som vi allerede har redegjort for. Punkt et bærer aftryk af en kundskabsfaglig skole, idet vi tillægger betydningen af "dygtige", som udtryk for dygtige fagligt. Vi bemærker endvidere modaliteten, der knyttes til sætningen, "de skal blive så dygtige, de kan." Det er vagt formuleret og ikke målbart, derfor kan det virke en kende absurd at have det som mål. Havde man sagt de dygtigste i Verden, Europa eller Skandinavien, havde det været en stærk modalitet.

Punkt to er inspireret af den socialistiske tradition, som var et opgør med elitens monopol på viden. Det er en lighedsorienteret skoletænkning, der sigter mod bedre faglige resultater, og tager afsæt i begrebet 'social baggrund'. For at imødekomme de kvaler, eleven fra en given social baggrund har med sig, må man sætte ind over for forældrenes sociale diskvalifikationer. Selvom det er eleven, som folkeskolen skal uddanne, ser vi altså, at der skal tages afsæt i forældrenes

sociale baggrund. Dette er en transitivitet, fra elev til forældre, som betyder at aftaleteksten anerkender forældrenes indvirkning på elevernes præstationer.

De sigter hermed efter at bryde den sociale arv, så denne i mindre grad end før påvirker elevens faglige resultater: *“alle børn skal blive så dygtige som de kan, uanset social baggrund, så man trives, for det handler om at være glad for at gå i skolen. Det er de tre overordnede mål som vi har for de nye rammer for folkeskolen.”* (AL, Bilag 1, l.12).

Den sidste og tredje målsætning står lidt mere uklart hen, den består af flere dele: trivslen i folkeskolen, tilliden til folkeskolen samt respekt for professionel viden og praksis.

Tilliden til folkeskolen er meget præget af den offentlige diskussion på området. Og vil kunne forbedres gennem blandt andet en ændring af diskursen i det offentlige mediebillede. Ydermere vil befolkningens tillid formentlig øges såfremt det opleves at folkeskolen når målsætningerne om fx et højere fagligt niveau. Men det handler også om, at der fra ansøgers side er en målsætning om, at folkeskolen skal være forældres førstevalg: *“Folkeskolen skal være første valg for forældrene, det ser vi som socialdemokrater som et vigtigt valg, at man vælger folkeskolen til.”* (AL, Bilag 1, l.97).

Trivslen må bygge på elevernes, lærernes og skoleledernes generelle oplevelse af dagligdagen: *“(…) man trives, for det handler om at være glad for at gå i skolen”,* (AL, Bilag 1, l.13.)

Vi er i tvivl om hvorvidt professionel viden og praksis refererer til de eksperter som forligspartierne fx har benyttet sig af i udformningen af aftaleteksten, men hælder mere til at der menes lærere og skoleledere jævnfør dette citat fra aftaleteksten: *“Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere.”* (Aftaletekst s.2). Denne opfattelse vil således være den gennemgående i analysen.

Vi går fra indledningen over til inklusionsafsnittet, der fylder godt en side ud af de 32 sider som aftaleteksten er på i alt. Som tidligere nævnt, i denne projektrapport, er inklusionsområdet vores interessepunkt. Cirka midt i aftaleteksten indledes inklusionsafsnittet med denne sætning:

“Det er en grundværdi for folkeskolen, at den skal være indrettet, så der er plads til alle børn i fællesskabet.” (Aftaletekst s.15).

Først og fremmest lægger denne sætning sig tæt op af den socialistiske tradition: én folkeskole for alle børn i fællesskabet. Den følges op af dette citat:

”Antallet af elever, der er henvist til specialundervisning, har været kraftigt stigende, og ligeledes har udgifterne til specialtilbud som ifølge den seneste samlede opgørelse udgør cirka 30 procent af de samlede udgifter til folkeskolen.” (Aftaletekst s.15).

Ydermere opstilles opdelingen af eleverne her som et økonomisk problem, en økonomisk ineffektiv måde at drive skole på. Og til sidst kritiseres selve tanken om specialundervisning, ved at de sår tvivl om virkningen af denne:

”Samtidig er der ikke dokumentation for, at elever, som udskilles til specialskoler og specialklasser, klarer sig bedre fagligt, end de ville have gjort i den almindelige folkeskole.” (Aftaletekst s. 15).

Denne fremstilling af opdeling af elever som økonomisk uansvarlig, og uretfærdigt overfor eleverne, henter til dels sin inspiration i den socialistiske tradition, men også hos det ny restaurative højre, når det kommer til den økonomiske effektivitet. Da der ikke er tale om en antagonisme⁴ af to modstridende diskurser, ser der tilsyneladende ikke ud til at være tale om en hegemonisk intervention af nogen art, men derimod en enighed diskurserne imellem.

Vi springer lidt i aftaleteksten til et afsnit, der er slående i forhold til en af de historiserede diskurser nærmere betegnet det restaurative ny højre. Under overskriften ”Eliteklasser i idræt” skriver aftaletekstens forfattere:

”Skolen skal udfordre og udvikle alle elever, også de elever, der har et særligt sportsligt talent. Derfor gøres det muligt at oprette særlige eliteklasser i 7. til 9. klasse, så undervisningen tilrettelægges, så den understøtter elevernes talent og giver dem de bedst mulige rammer til at kunne træne. Eleverne optages på baggrund af deres sportslige niveau.” (Aftaleteksten s.12).

Og nogenlunde samme formel ser vi tilhørende ”Talentklasser i musik”. At optage elever i specialklasser på baggrund af et talent, er en eliteorientering. Man segregerer elever med særlige talenter fra de elever uden særlige talenter, for at kunne udnytte deres fulde potentiale.

⁴ Jævnfør teoriafsnit, diskurs

På trods af at ovenstående godt kan falde ind under målsætningen om at “alle skal blive så dygtige de kan”, ser vi at man gerne vil ekskludere de dygtige elever, i elite- og talentklasser, samtidigt med at man kort forinden har udtrykt, at det ikke er ønskværdigt at ekskludere de fagligt svage elever fra fællesskabet. Man kan undre sig over, at det ikke er den samme inklusionstanke, der gør sig gældende for samtlige elever i folkeskolen.

Umiddelbart virker det nemlig modsatrettet, at man ikke vil bruge penge på specialundervisning til bogligt svage elever, men gerne vil oprette/køre specialundervisning for elever med talent indenfor det sportslige og musiske. Og man kommer til at spørge sig selv om det måske i stedet er økonomien der styrer, fremfor den socialistiske tanke om inklusion. En af grundene til at man ønsker at gå bort fra eksklusion var, som det ses længere oppe, at 30 procent af omkostningerne til folkeskolen gik til dette. Man må formode at det ligeledes vil koste penge at oprette henholdsvis elite- og talentklasser. Dermed er der snarere tale om en omstrukturering end et spare initiativ. Dette vil vi komme nærmere omkring senere i vores analyse.

Diskursordenen i aftaleteksten

Vi har i ovenstående afsnit opstillet aftaleteksten som et socialt rum for diskursanalyse, hvilket indebærer, at der i aftaleteksten eksisterer en diskursorden. Denne diskursorden har tre niveauer, traditioner, indhold og orienteringer, der tilsammen giver otte diskurser. Disse otte kombattanter har “trukket” diskursen mod deres ståsted, og diskursordenen er et resultat af disse kampe.

Under traditioner har vi den liberale, socialistiske og restaurative ny højre. Under orientering findes eliteorientering og lighedsorientering. På det indholdsmæssige plan er elementære skolekundskaber, ideologisk opdragelse, og praktisk-faglig erhvevs kvalificering.

Disse tilsammen otte retninger inden for skoletænkning udgør diskursordenen, som vi stykke for stykke vil sammensætte herunder.

Det lader til at folkeskolen, lige nu og her, bærer mest præg af den socialistiske tradition. Under mantraet én folkeskole for alle, sørger folkeskolen for, at alle samfundslag får en tilstrækkelig ideologisk opdragelse og faglighed til at begå sig i det moderne samfund. Men fokus er gået fra at yde en ekstra indsats over for de fagligt svage elever til at skabe platforme for at støtte op om visse elevers særegne talenter. Vi ser nærmeste ingen aftryk af den liberale oplysningstradition i denne aftaletekst, og derfor rangerer vi traditionernes diskursive indflydelse på aftaleteksten,

også kaldet diskursordenen som følgende: Det restaurative ny højre, den socialistiske tradition, den liberale tradition.

Ofte fremstår eliteorientering og lighedsorientering som to modstridende orienteringer. Når de gør det må den ene nødvendigvis forfordes frem for den anden, det er dette vi kalder en hegemonisk intervention. Lighedsorienteringen er en grundsten i vores folkeskole, hvilket fremgår tydeligt i vores betalingsfrie folkeskole. Aftaleteksten ser dog på mange områder ud til at trække i eliteorienteringens retning med oprettelsen af talent og eliteklasser som det største eksempel på dette.

Vi må nok erkende, at begge orienteringer er fremtrædende i aftaleteksten og det ville derfor være tåbeligt at udråbe den ene som mest indflydelsesrig ud fra ovenstående analyse. Det er derimod let at rangere hvad folkeskolen skal indeholde ifølge aftaleteksten. I aftaleteksten står det eksplicit, at folkeskolen klarer sig rigtig godt på den ideologiske opdragelse, og fokus er som følge deraf på fagligheden også kendt som de elementære skolekundskaber. De praktisk-faglige erhvervskvalificeringer nævnes nærmest ikke i ovenstående dele fra aftaleteksten.

Diskursordenen for 'indholdet' rangeres derfor: 1. elementære skolekundskaber, 2. ideologisk opdragelse og 3. praktisk-faglig erhvervskvalificering.

Denne diskursorden er en måde at udtrykke den diskursive praksis i aftaleteksten. Jævnfør figur 3 i teoriafsnittet om diskursanalyse mangler vi derfor kun at sætte aftaleteksten og dens diskursive praksis ind i en social praksis.

Den sociale praksis

Den sociale praksis er som nævnt i teoriafsnittet kompleks at indramme, men det drejer sig om de forventninger og forhold der udefra stilles til folkeskolen. Vi har valgt at bruge vores interview og folkeskoleloven til at definere den sociale praksis.

Vi stillede en 7.klasses elev med alias Mikkel spørgsmålet: Hvorfor går du i skole?

Mikkel: For at lære noget, få en uddannelse, for at.. Hvordan skal jeg sige det, få et bedre liv. Når man lærer noget så kan man også komme bedre i livet." (M, Bilag 1, l.2617).

Mikkel har altså en forventning om, at folkeskolen ville stille ham bedre i forhold til at få en uddannelse og den vej igennem et bedre liv.

Til spørgsmålet: "hvad er skolens vigtigste opgave?" svarede den socialdemokratiske ordfører på området, Annette Lind: "*Det er, at vi får nogle hele børn ud af folkeskolen, som har mod på livet og kan tænke selvstændigt og innovativt, og de her kompetencer i forhold til det, er sat på som et mål.*" (AL, Bilag 1, l.333).

Og til samme spørgsmål svarede forælderen Gunn Falck:

"Stort spørgsmål ikke. Jeg synes dannelse er rigtig vigtig, til et samfund, til et mangfoldigt samfund. Jeg synes det er rigtig vigtigt med sociale kompetencer, og naturligvis også faglighed, men jeg synes faktisk at dannelse står som et af de vigtigste centrale omdrejningspunkter (...)" (GF, Bilag 1, l.2186).

De mener altså begge to, at skolen skal fostre hele børn, der både er dygtige fagligt og socialt, men også dannede.

Da vi bad interviewpersonerne besvare hvad lærerens vigtigste opgave i folkeskolen er, svarede folkeskolelæreren Linda Niebling: "*Jamen det synes jeg ikke har ændret sig, det er jo stadigvæk at skabe læring, og være med til at skabe det hele menneske, og sørge for at børnene har en god hverdag med hvad dertil hører. Og det synes jeg stadig er min fornemmeste og vigtigste opgave.*" (LN, Bilag 1, l.1829).

Til samme spørgsmål svarede en embedsmand i Frederiksberg Kommune, Ida Meyer: "*Det er at lære eleverne både noget fagligt og noget socialt. Der synes jeg også at dannelsesaspektet er meget vigtigt, så jeg synes det er at skabe det hele menneske for eleverne.*" (IM, Bilag 1, l.681).

Og privatskolelederen, Peder Grene: "*at være en god og dygtig lærer, som er i stand til på flotteste vis at formidle til ungerne en faglighed, som er spændende og vedkommende for børnene, afvekslende. At se det enkelte barn er helt utroligt vigtigt, selvfølgelig kan man se dem som en flok og et fællesskab, men det er at kunne se det enkelte barn, og se hvordan børnene trives (...)"* (PG, Bilag 1, l.1077)

Blandt de sidste tre interviewpersoner, ser vi også, at der stilles forventninger til, at folkeskolen sørger for børnenes trivsel, som individer og kollektivt. Sammen med trivslen er det fagligheden, dannelsen og paratheden til det fremtidige liv, der fremgår af deres udtalelser.

Tilsammen stiller de seks interviewpersoner altså følgende forventninger til folkeskolen. Børnene skal modtage ideologisk opdragelse, tilegne sig elementære skolekundskaber og praktisk-faglig erhvervskvalificering. Derudover synes de allesammen at det er vigtigt at eleverne trives og bliver dannede som hele mennesker.

Udover civilsamfundets forventninger, ser vi også på statens krav til folkeskolen, for at belyse den sociale praksis, der omgiver folkeskolen.

“§40 Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at ethvert undervisningspligtigt barn i kommunen indskrives i folkeskolen eller får en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.”

Af folkeskolelovens §40 fremgår det at alle børn har ret og pligt til at komme i folkeskole, med mindre man modtager tilsvarende undervisning.

“§49. Alle udgifter til folkeskolens undervisning m.v., (...) påhviler kommunerne, for så vidt der ikke er lovhjemmel for, at udgifterne helt eller delvis påhviler staten eller andre.”

Dernæst at jævnfør folkeskolelovens § 49 at betalingen af denne undervisning påfalder kommune eller stat. Derudover stilles der også helt konkrete krav til rammerne for strukturen i undervisningen såsom § 14b stk 1 & 2.

“§14 b. Undervisningstiden tilrettelægges således, at den i et skoleår har en samlet varighed af

- 1) mindst 1.200 timer i børnehaveklassen og på 1.-3. klassetrin,
- 2) mindst 1.320 timer på 4.-6. klassetrin og
- 3) 1.400 timer på 7.-9. klassetrin.

Stk. 2. Undervisningstidens samlede varighed må ikke overstige 1.400 timer i et skoleår.”

Og mange flere krav stilles der i de over 150 paragraffer fra staten til folkeskolen via folkeskoleloven. Vi må derfor understrege at dette blot er et udsnit af den sociale praksis som den diskursive praksis, herunder aftaleteksten indgår i.

Da den sociale praksis dækker over alle de forhold, som den diskursive praksis betinges af, kunne vi fortsætte i det uendelige på at redegøre, analysere og diskutere den sociale praksis, vi stopper derfor indrømmelsen af den sociale praksis her, hvor vi blot har givet nogle eksempler på denne. Vi afgrænser os desuden fra at se på markedets forventninger til folkeskolen, på trods af at markedet sammen med stat og civilsamfund, jævnfør sociologisk teori, udgør hele samfundet. Det kommende analyseafsnit vil fortsat give indblik i den sociale praksis, hvori folkeskolen indgår.

Overgang mellem de to analysedele

På baggrund af vores kritiske diskursanalyse af aftaleteksten, vil vi nu påbegynde en diskuterende analyse af de forskellige aktører som vi har inddraget. Som nævnt tidligere har vi lavet en analytisk inddeling af det konstruerede felt. Feltet er således inddelt i tre niveauer, dem der 'anskuer', dem der 'organiserer' og dem som 'udfører'. Aftaleteksten er et udtryk for det anskuende niveaus intentioner, og vi vil nu på baggrund af vores kritiske diskursanalyse af den diskutere hvorledes de øvrige aktører oplever de strukturelle ændringerne i folkeskolefeltet. Vores interviewpersoner fungerer som personificeringer af de forskellige niveauer: anskue: Annette Lind (AL), organisation: Ida Meyer (IM) og udføre: Peder Grene (PG), Linda Niebling (LN). Desuden har vi inddraget en forælder til to folkeskoleelever til at underbygge nogle af de holdninger, der kommer frem på de forskellige niveauer Gunn Falck (GF).

Diskuterende feltanalyse

Indledning

Et af vores store spørgsmål helt fra begyndelsen af denne projektperiode har været, hvordan man på en og samme tid vil inkludere en mængde udfordrede elever, fagligt som socialt, i folkeskolen, og hæve det faglige niveau. Det virker som utopi, eller i hvert fald som et udtryk for en manglende forståelse for aktørerne på udføre niveauets hverdag.

Forestillingen om at ovenstående er en reel mulighed virker endnu mere absurd når det tilføjes at udgifterne til lærerressourcer ikke må øges: "Regeringen og KL er på den baggrund enige om, at der er behov for at få mere undervisningstid for de nuværende lærerressourcer i folkeskolen." (Aftale for kommunernes økonomi, 2013).

Vi vil i det nedenstående besvare vores problemformulering ved hjælp af de forskellige teoretiske værktøjer vi har tilegnet os i forrige dele af projektrapporten. Desuden vil vi trække på vores indsamlede empiri, i form af interview. Vores analytiske udgangspunkt er som nævnt ovenfor anskueniveauets udspil i forhold til folkeskolen, og det ender i den hypotese vi har omkring en anderledes opdeling af grundskoleeleverne. Til dette vil vi blandt andet kigge på de tre overordnede mål for folkeskolen, der blev gennemgået i det forrige analyseafsnit, og de øvrige intentioner der fremgår af aftaleteksten. Vi vil løbende gennem analysen sammenkoble vores valgte teoriapparat med vores indsamlede empiri, og på den vis besvare vores problemformulering.

Analyse af eleverne i klasserne

Normklasseelever

Normklasseeleverne spænder vidt i forhold til kapitalformerne, da folkeskolen forsøger at rumme alle eleverne, men de må nødvendigvis besidde et vist niveau af kulturel kapital, det vil sige at have de nødvendige læse/skrive/regne-færdigheder. Som noget nyt, har folkeskolen åbnet op for nogle talent- og eliteklasser, som i sagens natur kræver en udpræget høj kulturel kapital. Desuden må de være socialiseret til en adfærd, der passer ind i folkeskolens doxa.

Som vi redegjorde for i opgavens indledning er uddannelsessystemet indrettet af de dominerende klasser. Det betyder at skolen er indrettet til at matche de dominerende klassers habitus og kapitalformer, hvilket er folkeskolens doxa. Denne symbolske vold er de dominerende klassers værktøj til at reproducere samfundet.

Specialklasseelever

En specialklasseelev har på den ene eller den anden måde ikke opfyldt betingelserne for at kunne være i normklassen. Der er to muligheder. Det kan enten være fordi at elevens faglige niveau er for lavt, det vil sige, at den kulturelle kapital ikke er tilstrækkelig høj. Hertil knyttes det, at forældrenes investeringsstrategi er afgørende for elevens kulturelle kapital.

Den anden mulighed er, at eleven har adfærdsvanskeligheder, det vil sige at eleven ikke er blevet socialiseret til normklassens doxa i sin habitus, og derfor bryder eleven normklassens doxa.

Privatskoleelever

At gå i privatskole koster et beløb om måneden, og derfor må man naturligvis besidde en vis mængde økonomisk kapital, men tilsyneladende mener privatskolelederen Peder Grene, at den kulturelle kapital har større betydning for valget af privatskolen, vi bringer et lille udsnit af vores dialog med ham nedenfor:

Peder Grene: "En væsentlig forskel ligger mere på bevidstheds siden, som handler om at vælge en privatskole til. Der træffer man nogle beslutninger, når man vælger at gå op ad trapperne her [på skolen] eller gangen på en anden. Det bevidste valg, tror jeg at mange af vores forældre har nogle vigtige grunde til at gøre."

Interviewer: *"Så det er mere det kulturelle end det økonomiske?"*

Peder Grene: "Ja, altså. Så dyrt er det ikke at have sit barn på en privatskole, selvfølgelig har man 3-4 [børn] koster det meget, men folk er vant til at vuggestue og børnehave har kostet meget. Så jeg tror ikke man oplever at det er så dyrt at gå i privatskole længere." (PG, Bilag 1, l.1469).

Såfremt Peder Grenes oplevelse af forældrene stemmer overens med virkeligheden, ser det altså lidt anderledes ud for reproduktionen i privatskolerne. I dette tilfælde vil det altså være en reproduktion af den kulturelle elite, snarere end den økonomiske elite, hvorom begge eliter er en del af de dominerende klasser.

Inklusionen af specialklasseelever i folkeskolen

Forligspartierne

Forligspartierne bag aftaleteksten, og dermed den nye folkeskolereform, har begrundet deres vision om øget inklusion med, at der ikke er belæg for at fastholde elever i særlige specialklasser: "Samtidig er der ikke dokumentation for, at elever, som udskilles til specialskoler og specialklasser, klarer sig bedre fagligt, end de ville have gjort i den almindelige folkeskole." (Aftaletekst s. 15). Inklusionsvisionen lyder sådan her:

"Elevens udvikling og læring skal i videst mulig omfang finde sted i den almindelige undervisning. Målet er at øge andelen af elever med særlige behov, der inkluderes i den

almindelige undervisning, og det skal ske med den fornødne støtte og faglige udfordringer.” (Undervisningsministeriet, 2014).

Undervisningsministeriet har oprettet et rådgivningsteam, der råder over en satspujle på 60 mio. (Aftale for kommunernes økonomi, 2013). Dette team består af konsulenter, som kommunerne kan sende bud efter såfremt de ved at denne findes, og mener at de har behov for det:

“(…) derfor kan man jo melde sig som kommune, man kan melde sig som enkelt skole og få konsulenter ud. Så derfor er der faktisk sat redskaber til brug i forhold til hvis man har lyst til at anvende dem, men det er jo kommunalbestyrelsen der har det overordnede ansvar for om inklusion også kører (…)” (AL, Bilag 1, l.73). Hun understreger altså her, at regeringen og ministeriet har sat midler af til at støtte kommuner og skoler, som måtte have behov for dette.

Annette Lind giver i følgende citat udtryk for, at der er fulgt penge med, til hele det inklusionsprogram de har iværksat: *”det er jo sådan med inklusion at der følger pengene med, (...) på trods af at danmarks lærer forening siger noget andet, men pengene er fulgt med til kommunen”* (AL, Bilag 1, l.256).

I det nedenstående citat siger Linda Niebling, i tråd med Dansk Lærerforening, dog at der ganske vist følger midler med, men at de hverken helt eller halvt kan dække det, de har behov for:

”Lige nu, er taberne i min optik, de her inklusionsbørn. Ressourcerne er lagt ud, og det lyder jo også så pænt udadtil, at sige ressourcerne er lagt ud. Det svarer jo reelt til et kursusforløb, eller et uddannelsesforløb, svarende til 25 kr. pr. lærer. Det er jo hvad der er givet politisk, altså af Antorini der spyttede x antal millioner i projektet, at nu skulle lærerne have et inklusionsløft.” (LN, Bilag 1, l.2022).

Forligsparterne vil højne lærernes kulturelle kapital, men Linda giver dog udtryk for, at der ikke er sat tilstrækkeligt med penge af til at dette er en reel mulighed.

Kommunen

Kommunerne hører under det organisatoriske af vores tre niveauer (anskue, organisation, udføre), og de sørger for at understøtte skolerne/skolelederne, samtidig med at de implementerer anskueniveauets visioner, og sætter rammerne for skolerne i deres kommune.

Der kan ifølge Annette Lind nemlig være stor forskel på det faglige niveau, som en niende klasses elev har i to forskellige kommuner: *"(...) der var stor ulighed i forhold til folkeskolerne rundt om i danmark, ude i Vestjylland havde man lav tildeling pr. elev, (...) når man nu gik ud af 9. klasse havde man faktisk fået et helt skoleår mindre, end for eksempel Rudersdal eller andre rige kommuner i Nordsjælland, og det var jo ikke rimeligt at man skulle til den samme prøve efter 9. og så havde man faktisk haft minimumstimetal, hvor man havde over vejledende timetal i andre kommuner (...)"* (AL, Bilag 1, l.123). Ovenstående giver udtryk for at man i rige kommuner har investeret i elevernes kulturelle kapital.

På trods af dette har kommunerne, og skolerne, stadig syv disponible undervisningstimer om ugen, som ikke er øremærket noget specifikt fag. Det har de blandt andet i kraft af det kommunale selvstyre, for forligspartierne kunne sagtens have været helt tydelige omkring hvordan de syv timer skulle bruges, men vælger istedet at skyde bolden ned til kommunen, og forsvarer det således: *"Det det handler om er det kommunale selvstyre (...) om at man i kommunen må tage stilling til hvordan man gør det"* (AL, Bilag 1, l.153)

Annette Lind forsvarer her deres afholdenhed i forhold til at mindske uligheden kommunerne imellem, med at referere til kommunernes selvstyre. Måden hvorpå hun afviser det, giver et indtryk af et doxa i folketinget, der ikke vil bryde det kommunale selvstyre. Forskellen i det faglige niveau er derfor stadig en mulighed, endda i højere grad nu, grundet det store antal ekstra disponible timer.

Det kommunale selvstyre giver kommunerne mulighed for selv at bestemme, hvordan de vælger at implementere reformen. Det har vi talt med Ida Meyer, embedsmand fra Frederiksberg Kommune om. Hun understreger, hvad der er kommunens vigtigste rolle i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen: *"At understøtte og facilitere skolerne i de udviklingsprojekter de har lige nu, så vi kan tage noget af presset fra dem, og være med til at gøre udviklingen så det ikke administrativt bliver for tungt for skolerne, (...) så de ikke bliver for pressede på den del også."* (IM, Bilag 1, l.495)

Et eksempel på hvor forskelligt kommunerne griber opgaven an, er vedrørende graden af støtte de yder til de enkelte skoler i kommunen, i forbindelse med implementeringen af den nye reform. I Frederiksberg Kommune er det således omkring 35% af opgaverne i forbindelse med

implementering de står for, mens det i andre kommuner kan være op imod 70% (IM, Bilag 1, l.536).

Idé delinger på tværs af kommuner ville hjælpe organiseringen. Blandt andet nævner Linda Niebling at hun, såfremt at hun fik frie tøjler til at bestemme, kunne tænke sig et "inklusionsteam" som kunne fungere på tværs af kommunen:

"Så kunne jeg herre godt tænke mig, i forhold til inklusionsarbejdet, at man havde sådan nogle, kan man kalde dem springere eller et eller andet? Altså at der måske var fire skoler der var knyttet sammen, der havde 10 springere tilknyttet, som kun havde inklusion på skemaet, og så kunne man kalde dem ind og sige, vi har den her dreng, det drejer sig om 3 måneders intensiv arbejde, og så vil vi være nået rigtig langt (...)" (LN, Bilag 1, l.1957)

Hun taler her om en enhed der kunne komme ud til en skole og være på een elev i alle elevens inklusionstimer, og i lige så lang tid som det var nødvendigt. Dette for at hindre at en socialt udfordret inklusionselev skal forholde sig til forskellige lærere der håndterer elevens inklusionstimer.

Da vi præsenterer denne tanke for embedsmanden Ida Meyer, der arbejder i Frederiksberg Kommune fortæller hun, at de har noget lignende de kalder AKT, som fungerer rigtig godt:

"AKT, de arbejder med trivsel, det er nogle vejledere i forhold til arbejde med trivsel for elever og har en stor del af inklusionsarbejdet. Der er forskellige vejledergrupper (...) som er sådan ressource personer (...)" (IM, Bilag 1, l.473)

Ida Meyer fortsætter nedenfor og forklarer netop hvorfor idédeling på tværs af kommunerne formentlig kunne spare ledere rundt omkring på landets skoler for både tid og frustrationer i forhold til at skulle opfinde "den dybe tallerken" på inklusionsområdet:

*"(...) det er de samme ting der giver udfordringer og de samme ting der lykkedes. (...)
"De [inklusionseleverne] oplever at det lykkes rigtig godt noget af det her (...) når der er nogen der kender dem rigtig godt med inde og de kører nogle forløb (...)"* (IM, Bilag 1, l.985)

Vi tager disse udsagn med til Annette Lind, vores interviewede politiker på Christiansborg, og spørger hende, om det ikke er uhensigtsmæssigt at de ikke fra deres side har udstukket en guideline vedrørende inklusion i folkeskolen, som kunne forenkle processen hos kommunerne. Hvortil hun svarer:

“Nej, fordi det det handler om er at det er kommunerne som skal lave den overordnede ramme for hvordan man vil gribe tingene an.” (AL, Bilag 1, l.71).

Dette viser altså at der både på organisation- og udførelsniveau efterspørges nogle overordnede strukturelle rammer til at understøtte denne massive ændring, men at man fra anskueniveau ikke ønsker at tage højde for dette. Man kunne fra anskueniveauets side vælge at ændre den reproduktion der finder sted ude i landets kommuner, men dette bremses af det kommunale selvstyre. De rige kommuner vil således fortsætte med at give børnene mere kulturel kapital med fra deres folkeskole, hvorimod de fattige kommuner stadig vil fastholde deres uhensigtsmæssige investeringsstrategi der i sagens natur vil efterlade disse kommuners børn med en ringere kulturel kapital.

Skoleledere

Annette Lind erkender at det er en enorm opgave de har lagt på kommunalbestyrelserne såvel som skoleledere, *“(…) det er en svær opgave vi har sat dem [skolelederne og kommunerne] på, det er der ingen tvivl om.”* (AL), men forsvarer sig med, at der er sat økonomiske midler af, til netop denne understøttelse, som nævnt tidligere i analysen. Dog mener nuværende privatskoleleder, Peder Grene, ikke at skolelederne blev informeret om, at denne støtte var tilstede, og udtrykker et ønske om større støtte til inklusionsprojektet, således ordret *“kurser og konsulenter”* (PG, Bilag 1, l.1172). Han er altså på trods af en grundig indførelse i reformprojektet (PG, Bilag 1, l.1102) ikke blevet informeret om det stående tilbud, som Annette Lind refererer til, som ministeriets støtte til inklusionsprojektet.

Peder Grene giver samtidig udtryk for at den manglende støtte har været et stort problem for mange skoleledere rundt om i landet: *“Jeg fik halvandet år i folkeskolen, og det var mens den nye folkeskolereform var på. Det har været belastende for alle, der er flere ledere der er gået helt ned, det har været en kæmpe opgave, og er det stadigvæk.”* (PG, Bilag 1, l.1162).

At man fra anskeniveauet vælger, at sætte nogle midler til rådighed for skolernes ledelse er som sådan en fin mulighed for disse, men hvis ikke tilbudet har været kommunikeret klart ud fra starten af, så ledere bliver mere end nødvendigt presset og i værste fald "går helt ned", har kommunikationen mellem niveauerne været mangelfuld.

Lærer

En markant ændring i forbindelse med folkeskolereformen er loven om fuld tilstedeværelse, der betyder at lærerne har fået normaliseret deres arbejdstid til at passe ind i arbejdsmarkedets doxa. Ifølge Linda Niebling er en konsekvens af dette, at hun ikke længere har en oplevelse af at være forberedt i samme grad som tidligere: *"Altså, en gang om ugen har jeg den, men det passer tit overens med at det har været weekend. Så har man lige haft noget tid til at komme i dybden der."* (LN, Bilag 1, l.1862).

For at få et greb omkring hvor markant ændringen for Linda Nieblings forberedelse har været, spurgte vi hende hvor ofte hun følte sig forberedt førhen, hvortil hun svarede, at hun 90% af gangene følte sig forberedt til sine timer, inden reglerne i forbindelse med reformen blev ændret for folkeskolelærernes arbejdstid (LN, Bilag 1, l.1900).

For privatskoleleder, Peder Grene, er tanken om fuld tilstedeværelse helt forrykt, han udtrykker følgende: *"I kan også tage en folkeskole i Københavns Kommune, hvor det er med fuld tilstedeværelse, hvor læreren skal lægge alt deres arbejdstid på skolen. Det vil jeg gerne sige er fuldstændig vanvittigt efter min mening."* (PG, Bilag 1, l.1104). Han mener, at dette har konsekvenser for lærernes trivsel i folkeskolerne, og i sidste ende deres oplevelse af at være folkeskolelærer, mere om dette senere i analysen.

Specialklasseelever

Det er ifølge Annette Lind ikke normal kotume i Skandinavien, at tage folkeskoleelever ud af normalklasserne, for at sætte dem i en specialklasse hvor de andre elever ligeledes er fagligt eller socialt udfordret: *"I andre nordiske lande kender man ikke, at man ekskludere elever. Vi skal huske, at hver gang man tager en elev ud af en sammenhæng er det også en eksklusion."* (AL, Bilag 1, l.79)

Ida Meyer, som er fra organisationsniveauet mener stik modsat at eksklusion til specialskoler kan være inkluderende: *"(...) Nogle af dem har det bedre der, og så er de inkluderet"* (IM, Bilag 1, l.999)

Ida Meyer vender altså inklusionstankengangen på hovedet, når hun mener at børnene bliver inkluderet i fællesskabet i specialskolerne, snarere end ekskluderet fra fællesskabet i folkeskolen som Annette Lind giver udtryk for.

Annette Lind bruger et eksempel om nogle utilpassede elever, som går i en normal folkeskoleklasse: "(...) *nogle utilpassede unge som ikke har det for godt i folkeskolen (...)*" (AL, Bilag 1, l.136) hvor de bruger nogle af de understøttende undervisningstimer på en lokal smedevirksomhed. Her har de mulighed for at bruge nogle af de kompetencer de mestrer. Annette Lind uddyber: "*kommer de ud og får en mentor ude på fabrikken, en som har haft det på nøjagtig samme måde som barnet (...)*" (AL, Bilag 1, l.143). Eleverne bliver altså placeret i en sammenhæng med voksne mennesker, som de deler habituelle træk med.

Hun bruger dette eksempel til at sige, at den understøttende undervisning rent faktisk hjælper elever med at blive inkluderet i nogle sammenhænge, hvor de oplever at det giver mening for dem. Dette er dog nærmere et eksempel på, at det som anskeniveauet betragter som en inklusion, de facto bliver en eksklusion af de utilpassede elever. De bliver nemlig, i kraft af deres manglende tilstedeværelse, skubbet ud af fællesskabet i klassen og bliver alligevel ikke socialiseret ind i klassens doxa.

Visse skoler formår altså at have et samarbejde med de omkringliggende virksomheder, som kan gavne inklusionseleverne: "*så laver de projekter sammen med skolen, så de får en mening [i hverdagen].*" (AL, Bilag 1, l.136). Dette er dog igen den enkelte kommunes ansvar, og ikke noget der nødvendigvis kan fungere i alle kommuner. Altså er dette endnu et eksempel på hvor meget idédeling kommunerne imellem, kan bidrage til en samlet bedre inklusionsproces.

Strømning af folkeskoleelever til privatskolerne

Forligspartierne

Forligspartierne er med aftaleteksten interesseret i at gøre folkeskolen til det naturlige førstevalg: "*Folkeskolen skal være første valg for forældrene, det ser vi som socialdemokrater som et vigtigt valg, at man vælger folkeskolen til.*" (AL, Bilag 1, l.96), og ser primært privatskolerne som et supplement til dem, der fx har en anden religiøs eller ideologisk overbevisning end den som folkeskolen står for (AL, Bilag 1, l.115).

Ovenstående citat af Annette Lind viser i særklasse at folkeskolen er objekt for reproduktion af den ideologiske opdragelse, hvis man ikke ønsker at indgå i reproduktionen, skal man vælge en privat- eller friskole.

Kommunen

Intentionerne fra anskueniveauet bliver organiseret i strukturelle rammer på organisationsniveauet: *“så derfor er det jo forskelligt hvordan man har udmøntet den i de forskellige kommuner. Det handler om at man har taget nogle ting til sig og gjort ekstra ud af det i nogle kommuner. Nogle kommuner har gjort rigtig meget ud af det her med de åbne skoler og har fået samarbejde med erhvervslivet, friluftslivet, fritidslivet og foreningerne, andre har måske gjort mere ud af, at de vil gå rigtig meget op i bevægelse. Man har grebet det an forskelligt”* (AL, Bilag 1, l.32)

Kommunerne går til opgaven på meget forskellig vis, og dette kan falde ud mere eller mindre hensigtsmæssigt for eleverne. Jævnfør den manglende idédeling på tværs af kommunerne, vil nogle kommuner løse denne opgave bedre end andre, så det i sidste ende vil betyde en forskellig kvalitet af undervisningen fra kommune til kommune. Det kommunale selvstyre kan altså på denne måde indirekte ændre på opdelingen af eleverne i grundskolen, da et forringet niveau i folkeskolen i sidste ende kan føre til at elever vil emigrere til privatskolen.

Lærer

Lærerne har forskellige muligheder i forhold til at skulle arbejde under den nye folkeskolereform. Nogle lærere vil overkomme ændringerne ved at gennemgå en længere tilvænningsperiode, som formentlig vil føles både udfordrende og slidsom. Dette kan i sidste ende medføre en ændring af habitus, så læreren oplever det nye som værende det normale. Andre vil ikke vænne sig til ændringerne, og må så enten sige fra overfor de nye rammer i folkeskolen og skifte over i privatskoleregi, eller risikere at gå ned med stress og blive langtids sygemeldt.

Linda Niebling giver udtryk for at hun gennemgår en tilvænningsperiode: *“Men den allerstørste hurdle i det har for mig været, at så er man seks timer nede hos børnene, og så kommer man herop på lærerværelset. Så skal man forberede sig, og man er bare fyldt op. Altså man har været med børn i så mange timer, og så skal man samle sig om forberedelsen”* (LN, Bilag 1, l.1563).

Peder Grene giver også udtryk for, at den nye reform gør det mindre attraktivt at være lærer i folkeskolen (PG, Bilag 1, l.1523). Han fortæller her, hvordan det foregår på hans privatskole: *“Men her bestemmer de selv hvornår de kommer og går (...)”* (PG, Bilag 1, l.1499). Og også i følgende citat ses det tydeligt at han vægter fleksibiliteten: *“Jeg synes det er en fallit erklæring hvis man som lærer i dansk, skal sidde og læse sine skønlitterære værker på skolen, fordi nogen har et princip, jeg synes det er vanvittigt. Hvis man har lyst til at forberede sig derhjemme og rette sine matematik opgaver søndag kl. 10 over en kop te, er det velkomment for mig.”* (PG, Bilag 1, l.1113)

Vi spørger derefter om de på privatskolen på det seneste har fået flere ansøgninger fra folkeskolelærere, hvortil Peder Grene svarer *“Vildt mange”*. (PG, Bilag 1, l.1505).

Den symbolske vold der udøves i forhold til lærernes arbejdsforhold er enorm. Lærerne har valgt en karriere med masser af frihed, og denne frihed og fleksibilitet bliver nu taget fra dem, nærmest fra den ene dag til den anden. Dette har katastrofale følger for lærerstanden, og på trods af at følgende udsagn refererer til avisartikler, der ikke er verificeret yderligere, er det om ikke andet endnu en indikation på at nogle kommuner formår at forvalte opgaven markant bedre end andre. I dette tilfælde fordi de *“tør”* omgå den symbolske vold anskueniveauet udøver: *“det står i avisen, at sygefraværet er steget med 30% i København, og 40% i Odense, dog kun 20% i Aarhus, hvor de også har en lokalaf tale, så lærerne har en pulje timer de selv kan forvalte.”* (PG, Bilag 1, l.1126).

Man kan med rette spørge sig selv, hvordan folkeskoleeleverne skal trives i folkeskolen hvis ikke lærerne gør det, og man kan på den baggrund forestille sig, at der vil være nogle elever, der søger over i privatskolen.

Normalklasseelever

Vi har gennem hele projektperioden haft en hypotese om at børn fra folkeskolen i større grad ville flytte til privatskoler, som følge af den nye skolereform, om end dette, ifølge skoleleder Peder Grene, er det modsatte af forligspartiernes intention: *“Ja, en af formålene med den nye skolereform, (...) tror jeg var et forsøg på at komme os [privatskolerne] til livs.”* (PG, Bilag 1, l.1458). Han giver ydermere udtryk for, at han lige nu kan observere den modsatte tendens, og fortæller således at søgningen til hans privatskole har været stigende de sidste 5-6 uger (PG, Bilag 1, l.1449). Desuden giver han en række formodede årsager til at dette ryk finder sted, nogle af dem beskriver han i

nedenstående citat, som vi har valgt at dele op i mindre bidder og kommentere på, blandt andet ved hjælp fra andre interviewparticipanternes udsagn.

Første del fra skolelederen kommer her: *“Det er der mange grunde til, en længere skoledag er der helt klart forældre imod. Der er mange forældre, der mener at det at kunne komme ud og lave noget i fritiden og gå forskellige steder er vigtigt for dem, og det bliver lidt begrænset. (...) det er en grund.* (PG, Bilag 1, l.1424)

Dette er en grund som vores interviewede forælder bekræfter: *“så synes de [børnene] også det er nogle lange dage, de er rigtigt trætte, og er kede af ikke at have tid nok på deres fritidshjem og klub.”* (GF, Bilag 1, l.2083). Hendes udsagn er et udtryk for en forringelse af børnenes generelle trivsel, og den nye længere skoledag matcher ikke den ønskede socialisering for børnene, det vil sige den ønskede habitus. Denne habitus består i særdeleshed af en øget social kapital i form af de venskaber de knytter i klubben: *“(...) SFO og klubber (...) den bliver bare skåret og skåret længere og længere ind, og argumentationen er, at alle de her kompetencer kommer bare ind i skolen, men det kan man ikke. Skolens fokus handler helt skarpt om hvad er det for en faglighed vi kan proppe ind i hovedet på de her børn, og det synes jeg er skræmmende.”* (GF, Bilag 1, l.2204).

Den næste grund privatskolelederen kommer med er blandt andet i forhold til lærernes ændrede forberedelsestid: *“Så er der forældre, der mener at, børn skal ikke lære af en pædagogisk uddannet og holden i hånd med fra morgen til aften,(...). Så tror jeg at en af problemstillingerne er i øjeblikket, at der er et stort indtryk af at lærerne ikke får tid nok til at forberede sig i folkeskolen, og det hører forældrene meget om. Det kan de ikke lide at høre. I det hele taget den negative omtale af folkeskolen, og måden lærerne bliver set på efterhånden, er med til at trække en del børn over til os. Jeg tror også at når man ikke kan ringe efter kvart over 4, det synes de ikke er særligt service mindet.”* (PG, Bilag 1, l.1427).

Som vi ser i citatet her ovenfor spiller den negative omtale af folkeskolen også ind på forældres eventuelle fravalg af folkeskolen. Også dette bekræfter vores deltagende forælder. Dette citat er taget fra samtalen med hende, vedrørende en lærer i en af hendes børns klasser: *“Nej, hendes klasselærer er så blevet sygemeldt ikke.”* (GF, Bilag 1, l.2348), og vi spørger ind til årsagen til sygemeldingen, og hvor langt tid denne har stået på, hvortil hun svarer: *“Stress vil jeg tro. Det ved vi ikke noget om.”*, og her: *“Ja, hun har været væk i en måned nu ikk, og der er så en eller anden vikar som nok lige har gået i gymnasiet ikk,”* (GF, Bilag 1, l.2352). Vi ser her tydeligt at forælderen er

præget af det billede, der i medierne bliver tegnet af at mange lærere er blevet sygemeldt med stress siden reformen blev indført som Peder Grene også tidligere var inde på, i forhold til avisartiklerne.

Specialklasseelever

Kommunerne kan ikke placere elever i privatskoler. Det er udelukkende forældrene, der kan søge om barnets optagelse på en privatskole (PG, Bilag 1, l.1325). Og der er ingen garanti for optagelse. Peder Grene understreger at privatskolerne ikke må have særlige specialklasser: *“Nej, i de fri skoler må man ikke have specialklasser, det er ulovligt.”*(PG, Bilag 1, l.1375), men at de på hans skole har adskillige inklusionselever.

Faktisk har inklusionseleverne på hans skole netop de forhold som Linda Niebling efterspurgte til inklusionseleverne på hendes skole, som vi tidligere har nævnt, nemlig få lærere tilknyttet eleven: *“Nej, der gør vi alt hvad vi kan for at de har så få lærer som overhovedet muligt, (...). Det er jo tit med elever, der har nogle problemstillinger af forskellig karakter, hvor sådan nogle rammer hjælper dem enormt meget.”* (PG, Bilag 1, l.1410)

Opsamling på den diskuterende analyse

Som vi ser ovenfor er der en række grunde til at forældre flytter deres børn over i privatskoleregion. Dette på trods af intentionen fra anskueniveauet om, at folkeskolen skal være førstevalget for langt de fleste skoleelever i Danmark, og privatskolerne i denne forbindelse blot skal være et alternativ til de elever, som ikke passer ind i folkeskolens reproduktion af doxa.

Det kommunale selvstyre er en stor faktor i den anderledes opdeling, da nogle af rammerne er så frie at nogle kommuner ikke formår at løfte opgaven med tilstrækkelig kvalitet. Fx den øgede vidensdeling ville medvirke, at denne opgave blev mere overskuelig, for de kommuner som har været besværede af de strukturelle ændringer, og dermed ikke længere kan levere det faglige niveau der forventes af dem. I sidste instans fører dette til at forældrene søger alternativer som privatskoler.

Ændringen af lærernes arbejdstid som fragmenterer deres forberedelsestid, må nødvendigvis føre til dårligere undervisning, og dermed et lavere fagligt niveau for eleverne i folkeskolen. Denne

ændring kan også medføre at lærerne i ringere grad trives, og man kan derfor med rette spørge sig selv, om eleverne kan trives i en folkeskole, hvor lærerne ikke gør det.

Der har tilsyneladende været uenighed om, hvorledes den økonomiske ramme i forhold til inklusionsprojektet har været tilstrækkelig til, at lærerne kunne få et kompetence løft.

Ydermere vil Annette Lind og forligspartierne mindske den sociale arvs indflydelse på elevernes faglige niveau, som det udtrykkes i et af de overordnede mål i aftaleteksten. Den store ulighed kommunerne imellem får dog lov at bestå, da forligspartierne ikke har i sinde at bryde doxa, omkring det kommunale selvstyres suverænitet.

Både på organisation- og udførelsniveau, bliver der efterspurgt øget vidensdeling mellem kommunerne, så alle ikke behøver at opfinde "den dybe tallerken" i deres respektive kommune. Dette er anskueniveauet dog ikke lydhør overfor, og afviser det blankt, med endnu en reference til det kommunale selvstyre.

Konklusion

Vores projektrapport belyser den ændrede opdeling af elever i grundskolen efter reformen ud fra en poststrukturalistisk videnskabsteoretisk retning. Rapporten skildrer elevkategoriernes kapitalforskelle, og gør dem til årsag for denne opdeling.

Historiseringen af feltet viste med al tydelighed, at ingen indretning af folkeskolen er naturgiven, men at den indrettes for at tilgodese visse interesser. Ved hjælp af den kritiske diskursanalyse fandt vi frem til, at aftaleteksten prioriterer de elementære skolekundskaber som det vigtigste indhold. At både eliteorientering og lighedsorientering er repræsenteret på forskellige niveauer, og at folkeskolen på nuværende tidspunkt bærer mest præg af den 'socialistiske tradition', men dog er på vej til i højere grad at repræsentere 'det restaurative ny højre'.

Ved hjælp af vores feltanalytiske metode konstruerede vi et felt, som vi, inspireret af Anders Mathiesen, inddelte i tre niveauer: anskue, organisation og udføre. Vi fandt frem til at anskueniveauet mener, at folkeskolen leverer en tilfredsstillende ideologiske opdragelse, men at der skal fokuseres på at gøre de 'elementære skolekundskaber' bedre.

Forligspartierne har en intention om at folkeskolen, skal være førstevalget for alle dem, der har den samme holdning, til den form for 'ideologisk opdragelse' som folkeskolen står for.

Vores interviewpersoner indikerer, at tendensen snarere er, at flere aktivt søger væk, som følge af at der ikke investeres tilstrækkelig med kulturel- og økonomisk kapital i forbindelse med tilførslen af inklusionseleverne i folkeskolen.

De nye talent- og eliteklasser, der omtales i aftaleteksten vil muligvis på sigt, kunne tiltrække nogle af de elever som skal starte i grundskolen. Forældre der før ville have valgt en privatskole til at udfordre deres musikalske barn, vil nu eventuelt starte med at give folkeskolen en chance. Paradoksalt nok kan denne eliteorientering gøre fællesskabet bredere i folkeskolen.

Princippet om det kommunale selvstyres suverænitet ser ud til at stå i vejen for store ændringer. Regeringen bliver ved med at dække sig ind under det kommunale selvstyre, og siger, at kommunerne skal have lov til selv at bestemme hvad de vil og hvordan de vil bruge deres timer. Men på trods af det har forligspartierne bestemt, hvordan langt de fleste timer (30 på 7. klasseniveau) på folkeskole elevernes skoleskema skal ligge, men nægter at fastsætte de præcise rammer for den understøttende undervisning, som er sat til 6,5 timer per uge (Aftaleteksten, s.5). Dette bibeholder muligheden for stor ulighed kommunerne imellem.

Inklusionstanken i den nye reform bærer præg af at handle mere om økonomi end om fællesskab. Det er blevet for dyrt at have eleverne i specialskoler og -klasser i det nuværende omfang. På trods af at inklusion har været på dagsordenen i flere år, er det først ved reformens indførsel at den bliver fuldført.

At rykke eleverne fra specialskolerne og -klasserne over i folkeskolens normalklasser, giver de facto en anderledes opdeling af grundskolen. Vores analyse indikerer, at dette ryk også vil medføre, at flere elever rykker fra folkeskolen over til privatskolerne, grundet de habituelle ændringer og nye kapitalsammensætninger i klasseværelset.

Perspektivering

Folkeskolen er blevet objekt for eliteorientering, hvor de elever med særlige behov, skal inkluderes i de normale klasser, for at blive så dygtige de kan, mens de elever med særlige talenter skal i specialklasser for at blive så dygtige som de kan. Men ser vi denne tendens andre steder i samfundet? Perspektiveringen vil tage udgangspunkt i arbejdsmarkedet, og hvordan staten regulerer dette, for at få alle individer til at yde så godt de kan.

Vi påstår at en lignende eliteorientering af arbejdsmarkedet finder sted, hvor de arbejdsløse er arbejdsmarkedets specialklassebørn. De arbejdsløse skal møde op i særlige institutioner, jobcentre, hvor de befordres til at komme i arbejde. Arbejdspladsen er i denne analogi folkeskolens normalklasse. Langt de fleste arbejdspladser overholder de vilkår, som arbejdsmarkedets parter har nedfældet i en overenskomst, hvor 37 timer, en femcifret månedsløn, og en følgende beskatning af denne, er noget de fleste arbejdende individer lever under. For at følge analogien til dørs, må vi nødvendigvis have en elite med særlige talenter, der skal befordres. Disse er virksomhedsejerne, og arbejdere som tjener nok til at betale topskat.

I projektrapporten fandt vi frem til, at de elever med særlige behov, bliver dygtigst af at være i de normale skoleklasser ifølge folkeskolereformen. Mens de elever med særlige talenter har brug for at komme i specialklasser for at blive så dygtige de kan.

På arbejdsmarkedet har vi i de senere år, set at man ved hjælp af "pisk", vil få de arbejdsløse til at komme ind på arbejdsmarkedet, og ved hjælp af "gulerod" få de rigeste til at arbejde mere. Pisken er i denne forbindelse forringelserne af dagpengesystemet, der blev gennemført og arbejdsmarkedsreformerne hvor unge arbejdsløse ikke kan få højere ydelse end SU-satsen. Guleroden er topskattelettelsen, samt sænkelsen af virksomhedsbeskatningen.

På samme måde som vi fandt det paradoksalt, at de svageste elever havde brug for pisk, i form af at blive inkluderet, mens de stærke elever får nye special/talentklasser, finder vi det paradoksalt, at det er samme motivationsmetode man udøver over de arbejdsløse, mens dem med den højeste indtjening på arbejdsmarkedet får guleroden.

Litteraturliste

Links

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Regler-for-inklusion>

Litteratur

Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (red.)

- Klassisk og moderne samfundsteori, Hans Reitzels forlag, 2. revideret udgave 2004.

Bourdieu, Pierre

- Den praktiske sans, Hans Reitzels forlag, 2007, København
- Praktiske grunde, tidsskrift for kultur og samfundsvidenskab, nr 2, 2008,

Bourdieu, Pierre og Loïe Wacquants

- Refleksiv sociologi, Hans Reitzels Forlag 1996, København

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.)

- Kvalitative metoder en grundbog, Hans Reitzels forlag, 1. udgave 2010

Esmark, Kim og Høyen, Marianne og Larsen, Kristian,

- Hvorfor Bourdieu?, Hexis 2010.

Esmark, Kim (red. Sestoft, Carsten og Prieur, Annick)

- Bidrag i Pierre Bourdieu en Introduktion, Hans Reitzels Forlag 2006, København

Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise

- Diskurs analyse som teori og metode. Roskilde Universitetsforlag 1999

Mathiesen, Anders

- Uddannelsernes sociologi, Christian Ejlers' Forlag, 2000
- Bidrag i Hvorfor Bourdieu, Hexis 2010

Mathisen, Anders og Højberg, Henriette

- Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer, Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave 2009.

Mathiesen, Anders og Christian Delica

- Bidrag i Teknikker i Samfundsvidenskaberne, Roskildes Universitetsforlag, 2012.

Olsen, Poul Bitsch og Fuglsang, Lars (red.)

- Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer, Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave 2009.
- Teknikker i Samfundsvidenskaberne, Roskildes Universitetsforlag, 2012.

Olsen, Poul Bitsch og Lars, Fulgsang og Rasborg, Klaus

- 2013

Sestoft, Carsten og Prieur, Annick

- Pierre Bourdieu en introduktion, Hans Reitzels Forlag 2006, København

Wilken, Lisanne,

- Bourdieu for begyndere, Samfundslitteratur 2011, 2. udgave