

Den ordentlige lærer

En antropologisk undersøgelse af oplevet læreransvar
på en 'flerkulturel' folkeskole i Danmark.

Maja Dalsgaard Ejrnæs

Bacheloressay

Forår 2016-06-01

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	3
INDLEDNING.....	4
LAURA GILLIAMS ETNOGRAFISKE MATERIALE.....	7
MIT ANTROPOLOGISKE STÅSTED	8
ANSVARSBEVIDSTHED PÅ SØNDERSKOLEN.....	10
FOLKESKOLELÆRENS ANSVAR OG RISIKOBEVIDSTHED	10
LÆRERENS OMDØMMERISIKO	11
SAMFUNDETS DØMMENDE BLIK	13
ANSVARSFORHANDLING PÅ SØNDERSKOLEN	15
DANSK HENSYNSPOLITIK	15
'DET FLERKULTURELLE' SOM <i>MATTER OUT OF PLACE</i>	16
GRÆNSER FOR ANSVARSFORHANDLING	19
ANSVARSFORHANDLING SOM LÆRERSTRATEGI	20
MOTIVERET ANSVAR PÅ SØNDERSKOLEN	23
KLASSELÆRERENS MOTIVATION.....	23
NÅR ANSVAR (IKKE) GIVER MENING.....	25
KONKLUSION.....	29
LITTERATUR.....	31
LINKS	32

Abstract

This essay examines how teachers negotiate their responsibility to meet multicultural aspects and ethnic minority children in a primary school in Denmark. The study looks at teacher responsibility from an analytical frame of risk awareness and work motivation. To start with, it stresses how teachers are aware of their responsibility and try to minimize the risk of being seen as irresponsible in school settings. Secondly it looks at teachers' categorization practices as strategies to negotiate responsibility. It suggests that these strategies can be seen as necessary tools to manage the task of being a primary school teacher in a multicultural school. The third and last part of the study examines how teachers are not just interested in getting rid of their duties but also motivated to take on responsibility when they find it suitable and in line with their value orientation and teacher role. The study concludes that inclusion of ethnic minority children is a given but not fixed responsibility among primary school teachers in Denmark. It shows how teachers negotiate responsibility based on risk awareness and work motivation. Finally, it points at the importance of a teacher perspective in order to understand practices of inclusion in a primary school setting in Denmark.

Indledning

For nyligt medvirkede jeg i et læringseksperiment ved navn Sisters Academy #3: The Takeover (Sisters Academy Malmö 2016)¹. Projektet fandt sted mellem d.29/2-11/3-2016, og blev til i samarbejde mellem en svensk gymnasieskole og den internationale performancegruppe i Sisters Academy. I vinterferien transformerede performancegruppen gymnasiet til et sanseligt læringsakademi, og efter ferien blev lærere og elever mødt af en radikalt anderledes skole, samt en masse nye medarbejdere udgjort af os performere, forskere og undervisere i akademiet.

Ved synet af de nye læringsrum ved navn Wind og Water, hvor der blandt andet hang blæsere og vandballoner ned fra loftet, var matematik- og fysiklæreren Mikael² første reaktion, at han da ikke kunne undervise i de lokaler. En dag stak jeg og en anden fra performancegruppen hovederne inden for i Mikael's matematiktime, og var her vidne til traditionel svensk tavleundervisning. Da Mikael fik øje på os indskød han: "Oh, the artists are here", hvorefter han fortsatte undervisningen.

Under projektet blev alle bedt om at tale engelsk, og forud for projektet var samtlige gymnasielærere blevet opfordret til at nytænke deres læringsstrategier. Disse centrale aspekter af akademiet lod Mikael til at ignorere, idet han fortsatte sin praksis, som var alt ved det vante. Mikael udtrykte flere gange sin skepsis i forhold til sanselig matematikundervisning, da fagets primære formål var at gøre eleverne eksamensklar. Ved at gennemføre matematikundervisningen mens projektet stod på, levede Mikael op til sit oplevede ansvar som matematiklærer, men han forhandlede tydeligvis sit ansvar for at medvirke i Sisters Academy.

Selvom gymnasiet havde indgået samarbejde med Sisters Academy, mødte vi blandede reaktioner i den etablerede lærergruppe. Dette var en udfordring under forløbet, men har efterfølgende gjort mig opmærksom på, hvordan skoleinitiativer afhænger af læreropbakning, samt nysgerrig på, hvordan skolelærere oplever ansvar. I mit tidligere arbejde som lærervikar på en dansk folkeskole oplevede jeg selv at kunne definere en stor del af mit læreransvar. Det var fastlagt hvor og hvor

¹ For yderligere information om projektet se: <http://www.sistersacademymalmo.se/the-takeover/>.

² Synonym for lærerens virkelige navn.

længe jeg skulle undervise, men ikke hvordan og hvorfor. Som lærervikar havde jeg imidlertid hverken pensum eller formålsparagraffer at forholde mig til, og var således fritaget for grundlæggende institutionelle krav og forventninger, som fuldtidslærere møder i deres arbejde.

Antropologerne Eva Gulløv og Susanne Højlund peger på at folkeskoler ikke alene har et fagligt formål, men tilmed ideologiske formål, som retter sig mod skolepolitiske dagsordener (Gulløv & Højlund 2003:133). I Danmark er inklusion i stigende grad på den skolepolitiske dagsorden, og med vedtagelsen af inklusionsloven i 2012 har området fået stor opmærksomhed i både skoleinstitutioner, medier og i forskningssammenhænge (Petersen 2015:5-6). I ph.d.-afhandlingen *De umulige børn og det ordentlige menneske* (2006) undersøger Laura Gilliam nogle af de problematikker der kan være forbundet med inklusion af etniske minoritetsbørn³ i folkeskolen. Afhandlingen tager udgangspunkt i feltarbejde på Sønderskolen, som er en folkeskole i Danmark med visioner om at inkludere skolens etniske minoritets elever ved at medtænke 'det flerkulturelle'⁴ i hverdagen. Skolens inklusionspolitik indeholder imidlertid ingen klare retningslinjer for hvordan lærere i praksis skal inkludere (ibid.:3,134-35). I denne opgave vil jeg undersøge hvordan lærere på Sønderskolen har et givet, men udefineret, inklusionsansvar som dagligt forhandles med udgangspunkt i både risikobevindsthed og arbejdsmotivation. Nedenstående spørgsmål udgør min problemformulering:

Hvordan forhandler folkeskolelærere på Sønderskolen deres ansvar for at inkludere etniske minoritetsbørn og 'det flerkulturelle' i hverdagen? Kan vi forstå inklusionsansvar ved et analytisk fokus på risikobevindsthed og arbejdsmotivation?

Til at besvare problemformuleringen vil jeg inddrage begrebet *omdømmerisiko* (Power 2004) til at undersøge læreres ansvarsbevidsthed på Sønderskolen. Jeg vil anvende begreberne *matter out of place* (Douglas 1996[1966]) og *fantasme* (Bjerg & Vaaben 2015) til at analysere, hvordan lærere forhandler inklusionsansvar, og argumentere for at ansvarsforhandling bliver en måde, hvorpå

³ I tråd med Gilliam anvender jeg termen 'etniske minoritetsbørn' om forskellige børn af ikke-dansk etniske baggrund (Gilliam 2006:30).

⁴ Gilliam sætter konsekvent 'det flerkulturelle' i anførselstegn, da der er tale om et flertydigt emisk begreb. Det samme gælder begreber som 'dansk' og 'tosproget' (Gilliam 2006:30).

lærere navigerer i lærerjobbet og takler Sønder skolens samtidige identitet som 'dansk' og 'flerkulturel'. Til slut vil jeg undersøge hvordan læreransvar er andet og mere end en samfundspilgt som skolelærere søger at slippe af med. Jeg vil inddrage begreberne *PSM (Public Service Motivation)* (Andersen & Pedersen 2014) og *lærerens professionelle begær* (Bjerg & Vaaben 2015) til at analysere hvordan lærere motiveres til at påtage sig ansvar.

Laura Gilliams etnografiske materiale

Min undersøgelse tager udgangspunkt i Laura Gilliams ph.d.-afhandling *De umulige børn og det ordentlige menneske* (2006). Afhandlingen er en antropologisk undersøgelse af etniske minoritetsbørns identitetserfaringer i folkeskolen, og bygger på Gilliams feltarbejde i og omkring den samme klasse på en københavnsk folkeskole med ca. 40% etniske minoritets elever. Gilliam opholdt sig på Sønderskolen⁵ i to adskilte perioder mellem 2002-2003, da børnene gik i henholdsvis 4a og 6a; heraf betegnelsen 4a/6a (ibid.:2-3).

Gilliams undersøgelse understøtter argumenter om, at den danske folkeskole marginaliserer etniske minoritetsbørn ved ikke at anerkende deres viden og kulturelle former (ibid.:2). Hendes teoretiske fundament udgøres af Bourdieus spilteori, habitusbegreb og forståelse for kapitalformer (ibid.:7,44-66). Overordnet konkluderer hun at etniske minoritetsbørn skaber identitetsforståelser igennem praksisfællesskabelser, som til dels formes af skolelogikker og læreres kategoriseringspraksisser.

I min undersøgelse af læreres oplevede inklusionsansvar, tager jeg afsæt i den første del af afhandlingen, hvor Gilliam undersøger læreres forståelser for de etniske minoritetsbørn og Sønderskolens 'flerkulturelle' projekt. Min undersøgelse bygger hovedsageligt på Gilliams formelle interviews med centrale lærere i 4a/6a og deltagerobservation på lærerværelset.

Mit ophold i Sisters Academy var en personlig indgang til at undersøge, hvordan læreransvar er koblet til motivation og risikobevisthed, og når jeg enkelte steder i opgaven vender tilbage til mit møde med Mikael, er det tænkt som perspektiv til at belyse analytiske pointer.

⁵ Synonym for skolens virkelige navn.

Mit antropologiske ståsted

Min undersøgelse af læreres inklusionsansvar på Sønderskolen taler ind i et uddannelsesantropologisk forskningsfelt. Uddannelse forstået i bred forstand, som socialisering i et givent samfund, er et klassisk antropologisk genstandsfelt (Eriksen 2004 [1993]:74). Skoleinstitutioner i vestlige samfund udgør imidlertid ikke et velbevandret område i antropologien, hvilket kan skyldes områdets manglende eksotiske udstråling, samt at det længe har været anset som sociologiens domæne (Gilliam 2006:10-11). Ikke desto mindre har flere antropologer beskæftiget sig med den danske folkeskole, og her har jeg primært set på Sally Andersons studie af skoleklassen som fænomen (2000), Susanne Højlungs studie af barndomskonstruktioner (2002) og Nielsens studie af samvær og marginalisering (2007). Integrationsproblematikker i den danske folkeskole er tilmed et felt, som er blevet undersøgt med flere antropologers blikke (Gilliam 2006:13; Gitz-Johansen 2006; Hedegaard 2003; Koefoed 1994; Staunæs 2004). I min søgning efter antropologisk litteratur til at belyse lærerperspektiver i den danske folkeskole blev jeg bekendt med antologien *At lede efter læring* (2015). I artiklen *Striden om tiden* tager uddannelsesforskeren Helle Bjerg og antropologen Nana Vaaben afsæt i lærerlockouten fra 2013, idet de undersøger lærermotivation ved at trække på termer som begær og fantasi fra psykoanalysen. Jeg vil anvende begreberne *lærerens professionelle begær* og *fantasme* til at belyse hvordan folkeskolelærere skaber mening på deres arbejdsplads.

Mit fokus på ansvar og risiko i folkeskolen har forbindelse til centrale temaer som risikohåndtering og social ansvarlighed, eller såkaldt CSR (Corporate Social Responsibility), inden for organisationsstudier. Ligesom socialisering har samfundsorganisering traditionelt været undersøgt af antropologer (Eriksen 2004:88), og den organisationsantropologiske gren inden for antropologien i dag forholder sig til hundrede års vidensdeling mellem virksomheder, organisationsstudier og den antropologiske fagdisciplin (Baba 2012; Wright 1994). I *Risk and blame* placerer antropologen Mary Douglas sig i denne vidensdeling, idet hun problematiserer en generel institutionel blindhed inden for organisationsstudier (1992:64). Ved at trække på Douglas forståelse for risiko som fare, og anvende begreber som *omdømmerisiko* (Power 2004) og *PSM* (Andersen & Petersen) til at belyse min problemstilling, vil jeg tilmed placere mig i denne vidensdeling. I min organisationsantropologiske litteratursøgning fandt jeg transparens-begrebet

(Strathern 2000; Tsoukas 1997) relevant, men valgte at udelade det, da en Foucaultinspireret opmærksomhed på styringsteknologier og strukturel magt ikke var mit primære fokus.

Susan Wright beskriver en tendens i organisationsstudier til at undersøge delte meningsforståelser (Wright 1994:20-21). Et sådant fokus er i tråd med Durkheims teorier om social integration, som inspirerede Douglas' teorier om klassifikation og reproduktion (Eriksen & Nielsen 2001). Wright påpeger at strukturorienterede perspektiver kan overse mening, som finder sted uden for etablerede systemer (1994:21). Jeg finder ikke Douglas teorier tilstrækkelige til at belyse oplevet læreransvar, men hendes teorier om kategorisering af normalitet og afvigelse (1996 [1966]) kan bidrage til en forståelse for, hvordan lærere forhandler ansvar.

Ansvarsbevidsthed på Sønderskolen

Folkeskolelærers ansvar og risikobevindshed

I sin Foucaultinspirerede analyse af styringsmekanismer i den danske folkeskole, taler sociologen Claus Munch Drejer om såkaldte 'ansvarliggørelsesmekanismer' som forbinder stat, folkeskole og folkeskolelærer i kontraktlige relationer. Formålsparagraffer manifesterer samfundets målsætninger på uddannelsesområdet, og udtrykker skolens og lærerens forpligtelser over for samfundet (Drejer 2015:364,366).

Folkeskolelærere må ikke kun forholde sig til formålsparagraffer, men også til skolevisioner, ledelsesbeslutninger, forældrehenvendelser og skoleelever. På Sønderskolen er det en lærerudfordring at skabe ro i 4a/6a, samt at håndtere de etniske minoritetsdrengene (Gilliam 2006:204-5). Lærerne må både tage hensyn til etniske minoritetsforældre, der vil fritage deres børn fra svømning, og til etnisk danske forældre, der klager, når etniske minoritetsbørn får fri på muslimske helligdage (ibid.:137). Gilliam skriver at Sønderskolens flerkulturelle politik både artikuleres af skolelederen og fremgår som vision i skolens udviklingsplan. Der lægges her vægt på en inkluderende tilgang, hvor "forskellige kulturer [opfattes] som en rigdom" og hvor børn "behandles på lige fod" (ibid.:134-35).

Vi kan anskue skoleorganisationer som både komplekse og multifunktionelle offentlige organisationer, der rummer modstridende formål og forventninger (Gulløv & Højlund 2003:133; Christensen 2005; Bjerg & Vaaben 2015:13). Politologen Tom Christensen vurderer at det multifunktionelle kendetegn gør offentlige organisationer særligt udsatte for kritik, idet det er vanskeligt at balancere modstridende hensyn således at alle parter bliver tilfredse (2005:17). Uddannelsesforskerne Alision Jones (2005), Erica McWilliams (2005;2006) og Lee-Anne Perry (2006) peger på at skolers stigende omsorgsansvar for mindreårige betyder, at risiko i dag er et uundgåeligt arbejdsvilkår for skolelærere. Ved at trække på Foucaults forståelse for risiko som et sandhedsregime, taler de om at skolers 'risikoklima' fastsætter rammer for professionel opførsel, og medfører en selvovervågning og risikobevindshed blandt skolelærere (McWilliam & Perry 2006:107; Perry 2006:153).

Udgangspunktet for McWilliams, Jones og Perrys argumenter er en negativ risikologik, hvor risiko anskues som noget farligt, der bør undgås (McWilliams & Jones 2005:2; McWilliams & Perry 2006:100). Definitionen af risiko som fare finder vi hos Mary Douglas, der undersøger hvordan risiko er blevet et udbredt fænomen i samfundet (1992:15). Douglas viser at risikobegrebet er omringet af neutralitetsdiskurser, men argumenterer for at dets praktiske anvendelse har klare konnotationer til fare, og ofte anvendes til at sætte en politisk dagsorden (ibid.:15, 23-25). Jeg vil nu se på hvordan lærere på Sønderskolen søger at minimere en uønskede risiko for at fremstå som uansvarlige i skole- og interviewkonteksten.

Lærerens omdømmerisiko

Nedenstående uddrag viser en interviewsituation, hvor Laura Gilliam spørger ind til engelsklæreren Dorthes forståelse for 'den flerkulturelle skole'. Uddraget danner afsæt for en analyse og diskussion af læreres ansvarsbevidsthed på Sønderskolen.

"Laura: Hvad forstår du ved et begreb som 'den flerkulturelle skole', som man snakker en del om?

Susanne: Ja, men det er en skole selvfølgelig med børn fra mange forskellige lande, og at man så som lærer skal tilgodese de børn også, når man er herinde. Det er idealet – det gør vi ikke godt nok, men det er idealet.

Laura: Hvordan skulle en sådan klasse fungere?

Susanne: Ja. Altså man kunne godt blive bedre til at bruge deres baggrund eller bruge deres viden om andre ting. Det synes jeg godt vi kunne blive bedre til.

Laura: Altså bruge børnenes viden?

Susanne: Ja bruge børnenes viden, ja også forældrenes i virkeligheden, det kunne man også. Det er vi ikke gode nok til. Der blander vi os nok for lidt, eller prøver at, måske

tænker vi nogle gange for meget på, at de ikke er anderledes, fordi de er jo også anderledes, det kunne man egentlig godt, men det er vi ikke gode nok til.”

(Gilliam 2006:142)

I citatet udtrykker Susanne at de som lærere på Sønderskolen ikke er gode nok til at tilgodese børn fra forskellige lande, ved at bruge den baggrund og viden som børnene og deres forældre har. Susanne kommer hverken med en klar definition på 'den flerkulturelle skole' eller konkrete bud på, hvordan en flerkulturel klasse skulle fungere. Derimod laver hun en direkte kobling mellem 'den flerkulturelle skole' og læreransvar på Sønderskolen: "Ja, men det er en skole selvfølgelig med børn fra mange forskellige lande, og at *man så som lærer skal* tilgodese de børn også (...)". Selvom Gilliam ikke spørger Susanne ind til, hvordan man som lærer skal forholde sig på en 'flerkulturel skole', synes det at være, hvad Susanne svarer på. I løbet af det forholdsvis korte interviewuddrag optræder udsagn som "det gør vi ikke godt nok" eller "man kunne godt blive bedre til" adskillige gange. Vi kunne tolke disse udsagn som udtryk for Susannes engagement i 'den flerkulturelle', men hendes tøvende tilgang til emnet lægger ikke op til en sådan tolkning.

Jeg finder det oplagt at analysere citatet ved hjælp af begrebet *omdømmerisiko*, som henleder vores opmærksomhed på Susannes selvfremstilling i den givne skole- og interviewkontekst. Ifølge den fremtrædende risikospecialist Michael Power, kan *omdømmerisiko* belyse hvordan medarbejdere er optaget af at sikre deres eget og/eller organisationers omdømme (Power 2004:14,20). Power definerer 'omdømmerisiko' som den sekundære risiko der ledsager primære risici forbundet med en given handling. Til at eksemplificere dette beskriver Power, hvordan skoleudflugter forbindes med primære risici, såsom faren for at elever kommer til skade, og med en sekundær risiko for at skolelærere fremstår i et negativt lys, hvis de ikke lever op til deres omsorgsansvar (ibid.:42).

I uddraget fremstår Susanne som en reflekteret og selvkritisk lærer, og eksemplet har næsten karakter af et forsvar, hvor Susanne forsikrer Gilliam om at hun både er bevidst om sit inklusionsansvar og om, at de som lærere ikke er gode nok til at imødekomme etniske minoritetsbørn på Sønderskolen. Men hvorfor skulle Susanne have behov for at forsvare sig over

for Gilliam? I det følgende afsnit vil jeg argumentere for at Gilliam tillægges en position som 'samfundets dømmende blik' på Sønderskolen, og at denne positionering påvirker Susannes tilsyneladende behov for at fremstille sig selv som en ansvarsfuld skolelærer.

Samfundets dømmende blik

Antropologen Cathrine Hasse påpeger, hvordan antropologers positioneringsmuligheder er kontekstafhængige, og argumenterer for at en given felt altid tilbyder antropologen at indtage oplagte sociale roller (Hasse 1995:54). Gilliam beskriver i et indledende metodeafsnit, at hun fandt sin positionering blandt lærerne problematisk, til trods for at hun eksplicit kommunikerede sin forskningsinteresse. Det problematiske ligger her i Gilliams ufrivillige partiskhed i samtaler på lærerværelset, som bunder i "samtalens uskrevne regler" der umuliggør neutral selvfremsstilling (Gilliam 2006:19).

Mens Gilliam fremhæver sin problematiske positionering *til trods* for sin eksplicite forskningsinteresse, vil jeg overveje, om Gilliams gennemsigtighed har påvirket en given positionering som 'samfundets dømmende blik' blandt lærerne. Her er det vigtigt at understrege, at betegnelsen 'dømmende' ikke må opfattes som en hentydning til Gilliams opførsel på Sønderskolen. En sådan hentydning ville både være påståelig, eftersom jeg ikke selv har været med i felten, samt respektløs i forhold til Gilliams bestræbelser på at positionere sig både etisk forsvarligt og metodisk hensigtsmæssigt (ibid.:19,25). En sådan hentydning er tilmed irrelevant, da jeg ønsker at henlede opmærksomheden på Sønderskolen som kontekst for Gilliams situationelle positionering.

Eva Gulløv og Susanne Højlund anskuer lokaliteter som genstandsfelter der indvirker på forsker-informant-relationer og på forskerens feltpositionering under feltarbejde (Gulløv og Højlund 2003:131). Udover at være en ansvarlighedstynget folkeskole med multifunktionelle karaktertræk, har Sønderskolen et inklusionsansvar i forhold til etniske minoritetsbørn. Gilliams spørgsmål om 'den flerkulturelle skole' stilles ikke i et indholdstomt rum, men i en given skolekontekst, som afkræver lærerens ansvar og gennemsigtighed; ikke mindst når det kommer til inklusion af etniske minoritetsbørn. Gilliams eksplicite fokus på etniske minoritetsbørn ligger i tråd med

Sønderskolens flerkulturelle politik, som igen afspejler generelle samfundsvisioner om bedre integrationsprocesser i den danske folkeskole. Som forsker med interesse i integrationsproblematik og tilknytning til et anerkendt pædagogisk universitet⁶, synes en positionering som 'samfundets dømmende blik' at være givet Gilliam på Sønderskolen. En sådan position får betydning for skolelærere, der har indgået ansvarskontrakter med både skole og stat, og derfor både står til ansvar over for Sønderskolens ledelse og det danske samfund. Hvis Gilliam positioneres som 'samfundet dømmende blik' på Sønderskolen, forstår vi bedre Susannes tilsyneladende behov for at forsvare sit læreransvar.

En opmærksomhed på *omdømmerisiko* er ikke kun brugbart til at forstå Susannes udtalelser. Gilliams materiale peger på at flere lærere på Sønderskolen er meget selvbevidste i interviewsituationer, og dette er i særligt grad tilfældet med klasselæreren Dorthe. Idet Gilliam beder Dorthe uddybe, hvad hun forstår ved 'dannelsesopgaven', fremhæver Dorthe hele seks gange, at hendes udgangspunkt i internationale rettigheder og den danske grundlov, er 'det bedst mulige' (Gilliam 2006:163). I modsætning til Susanne synes det magtpåliggende for Dorthe at understrege, hvordan hun allerede gør alt, hvad hun kan for at imødekomme børnene.

Informanters selvbevidste fremstilling i interviewsituationer er en klassisk metodologisk udfordring blandt antropologer og i socialvidenskaberne generelt. I den metodiske grundbog *Research Methods in Anthropology* nævner Russell Bernard både *The Deference Effect*, forstået som interviewsituationer, hvor informanter siger det de tror, at antropologen gerne vil høre, og *The Social Desirability Effect*, som situationer hvor informanter siger, hvad de tænker er politisk korrekt (2011:178-80). Med en sådan metodologisk opmærksomhed synes det ikke mindre væsentligt at anskue Susannes selvfremstilling inden for den givne kontekst, som Sønderskolen udgør; en kontekst hvor 'det flerkulturelle' ikke er et neutralt samtaleemne, men snarere et vanskeligt ansvarsområde.

⁶ Gilliams udarbejdede sin ph.d.-afhandling ved DPU (Danmark Pædagogiske Universitet) (Gilliam 2006:11)

Ansvarsforhandling på Sønderskolen

Samtidigt med at multifunktionaliteten i offentlige organisationer stiller medarbejdere over for en vanskelig ansvarsopgave åbner den ifølge Christensen op for fleksibilitet, idet prioriteringen af forskellige målsætninger til en vis grad overlades til den enkelte medarbejder (Christensen 2005:17-18). I det følgende afsnit vil jeg se på hvordan lærere både forhandler og prioriterer inklusionsansvar på Sønderskolen.

Dansk hensynspolitik

Ifølge Gilliam er den praktiske implementering af flerkulturel politik på Sønderskolen primært rettet mod tosprogsstøtte i form af hjælpelærere og etablering af et sprogcenter på skolen. Skolen har ingen nedskrevet politik for, hvordan "de forskellige kulturer" skal medtænkes i dagligdagen, og denne uklarhed resulterer i en 'hensynspolitik', hvor der tages hensyn til de etniske minoritetsbørn inden for rammerne af en dansk folkeskole. Gilliam pointerer at lærerne primært tager hensyn til synlige religiøse forskelle, såsom faste under Ramadanen (ibid.135-37,149).

Gilliam viser hvordan Sønder skolens samtidige identitet som dansk og flerkulturel tydeligvis er en udfordring for skolens lærere, og at der desuden er uklarhed omkring begreberne 'dansk' og 'flerkulturel'. I nedenstående uddrag forholder musik- og matematiklæreren Peter sig til Gilliams spørgsmål om, hvorvidt Sønder skolen er 'dansk' eller 'multikulturel'. I interviewuddraget forud for citatet fremhæver han det uproblematisk ved at have etniske minoritetsbørn på skolen, og Gilliam inddrager eksemplet til at illustrere Peters tolerante og politisk korrekte indstilling på området (Gilliam 2006:144-45).

"Ja, jeg synes måske lidt det er en dansk skole, men (...) men der er alligevel sådan lidt i hele holdningen, der viser, at vi ikke er en dansk skole. Jeg synes ikke nødvendigvis, at vi er en dansk skole (...) Altså der bliver taget højde for alt hvad der er. Men vi er også sådan meget traditionsbundne, og det tror jeg også er med vilje. Så på den måde, altså vi, nej, jeg vil ikke sige, at... jeg ved sgu ikke, om vi er en dansk skole. Jeg har ikke gjort mig de tanker."

(Gilliam 2006:144)

Eksemplet viser hvordan Peter har vanskeligt ved at vurdere, hvorvidt Sønderskolen er 'dansk' eller 'multikulturel', samt ved at definere hvad der ligger i de to begreber. Her kan vi igen se på Gilliams positionering som 'samfundets dømmende blik'; et blik som stiller Peter til ansvar for Sønderskolens projekt om samtidigt at inkludere 'det danske' og 'det flerkulturelle'. Her er det værd at bemærke Peters afsluttende kommentar: "Jeg har ikke gjort mig de tanker". Umiddelbart virker kommentaren overflødig, men den tjener for mig at se et vigtigt formål; netop at forsvare Peters tøven. Faktummet at Peter ikke har taget stilling til, hvorvidt Sønderskolen er dansk eller multikulturel, synes at legitimere hans uklare svar, mens udsagnet "der bliver taget højde for alt hvad der er" legitimerer at Peter ikke har taget stilling til begreberne 'dansk' og 'multikulturel'.

Som jeg ser det, forhandler Peter sit respektive læreransvar i interviewsituationen. Peter forhandler ikke kun med sig selv, men også med Gilliam; eller måske snarere med 'samfundets dømmende blik'. I citatet udfordrer Peter indirekte relevansen af Gilliams interviewspørgsmål, der antyder at 'det flerkulturelle' er et problemfelt på Sønderskolen, som det er værd at undersøge. Gilliams spørgsmål afspejler en generel opmærksomhed i samfundet på integrationsproblematikker i den danske folkeskole.

'Det flerkulturelle' som *matter out of place*

Selvom 'danskhed' ikke er et entydigt begreb på Sønderskolen, har skolens danske forankring ifølge Gilliam en symbolværdi, idet den legitimerer læreres individuelle praksisser (Gilliam 2006:139). I nærværende kontekst finder jeg det interessant, hvordan lærere på Sønderskolen kan afvise 'det flerkulturelle', hvis de vurderer, at det strider mod danskheden. I uddraget nedenfor ser vi hvordan matematiklæreren Bent afviser det flerkulturelle ved at trække på skolens 'danskhed'. Jeg vil argumentere for at Bent forhandler sit ansvar for at imødekomme skolens flerkulturelle politik ved at kategorisere 'det flerkulturelle' som noget, der ikke hører til i skolens daglige undervisning.

"Laura: Hvad vil dit ideal være for sådan en klasse i en flerkulturel skole? Hvordan skulle undervisningen foregå?"

Bent: Jamen, det ved jeg ikke en gang, det har jeg ikke en gang gjort mig nogen tanker om, hvordan jeg synes det ville være det helt ideelle i forbindelse med det. Det har jo også lidt at gøre med, at der ligger nogle overordnede krav for undervisning, og det nytter jo ikke noget, at vi bare negligerer de krav, for det kan man altså ikke tillade sig, det er man nødsaget til at måtte rette sig efter, men jeg kunne, man kunne jo godt forestille sig, at man kunne lave nogle mindre arrangementer, hvor man tog nogle af tingene ind fra de andre kulturer i undervisningen, og også i arrangementer, som ikke havde noget reelt med skolen at gøre.”

(ibid.:140)

I uddraget udtrykker Bent, at han ikke har gjort sig tanker om idealet for undervisning i en klasse på en flerkulturel skole, hvilket han begrundes med, at skoler har fastsatte undervisningskrav, som ”man er nødsaget til at rette sig efter”. Bent anskuer umiddelbart ’det flerkulturelle’ som uforeneligt med skolens undervisningskrav, der højst kan give plads til ”mindre [kulturelle] arrangementer”, men foreslår at ’det flerkulturelle’ inddrages ”i arrangementer, som ikke [har] noget reelt med skolen at gøre”. Ligesom Peter forhandler Bent områdets relevans ved at fremhæve sin fraværende stillingtagen i udsagnet: ”det har jeg ikke en gang gjort mig nogen tanker om”.

Bent taler om ’det flerkulturelle’, som noget der ikke hører hjemme i hans undervisningspraksis, og hermed synes det oplagt at inddrage Mary Douglas (1996 [1966]) forståelse for *matter out of place*. Douglas definerer ’matter out of place’ som uorden, der ikke passer ind i en ordnet kontekst (ibid.:2,37). Her kan Bents matematikpraksis anskues som en ordnet kontekst, hvor ’det flerkulturelle’ fremstår som uorden. For at kunne inkludere *matter out of place* er vi ifølge Douglas nødt til tilpasse vores ordnede systemer, sådan at uorden bliver til orden. Her påpeger hun en konservativ tendens til at mennesker afviser *matter out of place*, således at de etablerede verdensforståelser kan bestå (ibid.:37,39).

Douglas beskriver hvordan *matter out of place* primært omgås ved kategoriseringspraksisser. Her refererer hun til Evans-Pritchards etnografiske materiale blandt Nuerne⁷, som viser hvordan nyfødte babyer, hvis størrelse overskrider normalitetsgrænsen, klassificeres som flodhestebabyer. Flodhestebabyer hører ikke til blandt menneskene, og sættes derfor ud i floden, hvor de hører hjemme (Douglas 1996:40). Ved at klassificere store babyer som flodhestebabyer, kan Nuerne bibeholde deres etablerede forståelse for mulige menneskefødsler. Når Mikael i Sisters Academy kalder os "the artists" kan det anskues som en måde, hvorpå han takler *matter out of place* ved kategorisering. Som kunstnere hører vi ikke hjemme i en matematiktime, og Mikael behøver ikke at forholde sig til os som andet end midlertidige gæster. Hvis han derimod havde kaldt os 'medarbejdere', ville han synes nødsaget til at imødekomme os i øjenhøjde. Ved at inddrage Douglas forståelse for *matter out of place*, bliver vi altså opmærksomme på, hvordan kategorisering kan legitimere lærerhandlinger.

Som nævnt er det primært sproglig og religiøs variation, som lærere tager hensyn til på Sønderskolen. Gilliam understreger, at lærerne generelt omtaler de etniske minoritetsbørn som 'tosprogede' og undgår termer, som henviser til etnisk eller nationalt tilhørsforhold (ibid.:148-49,167-68). I interviewsituationer er det ofte sproglige forskelle, som lærerne fremhæver i vendinger som "det så meget sprogligt" eller "det vil meget ligge i sproget" (ibid.:142,144). Jeg finder det interessant at overveje, om lærernes kategorisering af børn som 'tosprogede' kan anskues som en lærerstrategi til at forhandle ansvar. Hvis vi opfatter 'det flerkulturelle' som *matter out of place* på Sønderskolen, til trods for at det indgår som fokusområde i skolens visionære politik, fremstår tosprogs-kategorien som en håndtering af noget 'flerkulturelt', der ikke passer ind. Ligesom kategoriseringen 'flodhestebabyer' blev retningsgivende for Nuerne, lægger kategorien 'tosproget' op til bestemte lærerhandlinger på Sønderskolen. I kategorien 'tosproget' ligger der en forestilling om at integrationsproblematik handler om sproglige udfordringer. Ved at indføre supplerende tosprogsundervisning og oprette et sprogcenter på skolen, tager lærerne hånd om problematikken, og lever op til deres inklusionsansvar. Eller sagt på en anden måde; de forhandler deres inklusionsansvar. Ved at kategorisere de etniske minoritetsbørn som 'tosprogede' synes lærerne ikke nødsaget til at forholde sig til det 'flerkulturelle'; til trods for at

⁷ Se Evans-Pritchard (1956:84).

dette aspekt indgår i skolen inklusionspolitik.

Grænser for ansvarsforhandling

Jeg har nu argumenteret for hvordan vi kan forstå kategoriseringspraksisser på Sønder skolen som en lærerstrategi til at forhandle inklusionsansvar. Med udgangspunkt i nedenstående situationsbeskrivelse fra lærerværelset, vil jeg vende blikket mod lærernes oplevede muligheder for at forhandle deres ansvar.

”På lærerværelset fortæller skolelederen klasselærerne i 4a og 4b, at der kommer en ny dreng til skolen, som skal starte i en af de to klasser efter sommerferien. Drengen hedder Mohammed, han kommer fra en arabisk skole og kender allerede Mahmoud fra 4.b. Hvem skal tage ham? Både 4as klasselærer Dorthe og 4bs klasselærer Susanne værger sig med alvorlige miner. Der er fire elever, der skal forlade Dorthes klasse og det er hendes klasse, der har færrest drenge, men hun synes allerede hun har nok at se til i sin klasse. Susanne har ikke så mange *tosprogede elever* som Dorthe, men hun tror måske ikke det er nogen god idé, at han kommer til at gå sammen med Mahmoud, hvis han allerede kender ham. De aftaler at tage et møde med ham.”

(Gilliam 2006:353)

Eksemplet viser klasselærernes diskussion om, hvor Mohammed skal starte efter sommer. Ud fra Gilliams situationsbeskrivelse lader det ikke til, at Mohammed passer særligt godt ind i hverken 4a eller 4b. Begge lærere argumenterer tilsyneladende imod at Mohammed skal starte i netop deres klasse, men ender alligevel med at nå til en form for enighed, idet de ”aftaler at tage et møde med ham”. Med eksemplet fremhæver Gilliam lærernes fordomsfuldhed over for etniske minoritetsdrenge og problematiserer en påtaget etnicitetsblindhed i lærergruppen (ibid.:354-55).

For mig at se siger citatet noget interessant om klasselærernes forhandling af ansvar. Mens Dorthe og Susanne forhandler Mohammeds placering, synes de begge indforståede med, at Mohammed *skal* placeres i enten 4a eller 4b. I eksemplet ser vi at skolelederen overlader beslutningen om Mohammeds placering til klasselærerne, hvilket vi kan forstå som en ansvarsopgave, lærerne begge påtager sig, idet de sammen beslutter sig for at mødes med drengen. En sådan

ansvarspådragelse signalerer, at der er visse former for, eller grader af, inklusionsansvar, som ikke kan forhandles. Klasselærerne *skal* finde plads til Mohammed på Sønderskolen. Når Gilliam skriver at de 'vægrer sig med alvorlige miner' signalerer det dog, at situationen er vanskelig. Lærerne står i et dilemma, idet de formelt set er forpligtigede til at modtage Mohammed, men samtidigt oplever en seriøs udfordring med at omgås og inkludere de etniske minoritetsdrengene i dagligdagen.

Ansvarsforhandling som lærerstrategi

Jeg har nu analyseret hvordan lærere forhandler inklusionsansvar på Sønderskolen, ved blandt andet at kategorisere 'det flerkulturelle' og de etniske minoritetsbørn i sprogtermer.

Situationsbeskrivelsen med Mohammed peger på at etniske minoritetsdrengene udgør en oplevet risiko på Sønderskolen. Hvis klasselærerne accepterer Mohammed i deres klasse risikerer de endnu mere ballade, som obstruerer undervisningen; en uønsket fare som helst undgås.

Gilliam beskriver hvordan lærere i forskellige sammenhænge har isoleret etniske minoritetsdrengene fra de resterende elever – blandt andet i forbindelse med skovtursudflugter (ibid.:361). Ifølge Perry kan skolelærere regulere deres praksis således, at de minimerer risici forbundet med en given hændelse (Perry 2006:153). Isoleringen af de etniske minoritetsdrengene kan anskues som en praksisregulering, der minimerer risici for, at drengene obstruerer undervisningen eller det der er værre. Drengenes tilstedeværelse i klasselokalet kan både være forbundet med primære risici som at genere børn eller lærere, samt sekundære risici for at skade lærernes eller Sønderskolens omdømme på længere sigt. Douglas skriver at *matter out of place* ikke kun takles ved kategorisering, men tilmed ved undvigelse eller ved fysisk kontrol (Douglas 1996). På baggrund af tidligere afsnit synes det oplagt at konkludere, at lærere forhandler, eller måske ligefrem fralægger sig, inklusionsansvar ved fysisk at kontrollere de etniske minoritetsdrengene. En sådan tolkning negligerer imidlertid lærernes arbejdsindsats og bestræbelser på at takle vanskelige udfordringer på Sønderskolen; ikke mindst når det kommer til de etniske minoritetsdrengene.

Hvis vi anskuer det multifunktionelle i offentlige organisationer som et kendetegn, frem for et sygdomstegn, vurderer Christensen, at det bliver medarbejderens opgave at finde strategier til at

leve med modstridende krav og forventninger (2005:18). Forhandling af inklusionsansvar på Sønderskolen kan anskues som en lærerstrategi til at navigere på en arbejdsplads, hvor etniske minoritetsbørn på samme tid er 'matter *in place*' og 'matter *out of place*'. Set i et sådant perspektiv, kan vi overveje, om lærere faktisk pådrager sig ansvar for at imødekomme vanskelige udfordringer på arbejdspladsen, idet de isolerer etniske minoritetsdrengene i undervisningsøjemed.

I *Striden om tiden* (2015) inddrager Bjerg og Vaaben begrebet *fantasme* til at forstå hvordan danske folkeskolelærere navigerer på en kompleks og modsætningsfyldt arbejdsplads. De forstår her 'fantasme' som en kompleksreducerende fortælling, der får den sociale virkelighed til at hænge sammen, ved at udelukke dele af virkeligheden, som er for vilkårlige eller komplekse til at passe ind i fortællingen (Bjerg & Vaaben 2015:323). Fantasmebegrebet lægger sig herved op ad Douglas forståelse for *matter out of place* som det, der ikke kan indordnes i etablerede virkelighedsforståelser. Gilliam skriver at lærere på Sønderskolen generelt begrundede udfordringen med de etniske minoritetsdrengene ved sociale problemer i familien. Et eksempel på en sådan fortælling ses i citatet nedenfor, hvor læreren Niels⁸ beskriver den muslimske børneopdragelse:

"(...) Muslimer, de behandler de små børn som konger, især drengene, og jo større de bliver, jo mere skal de opdrages, og så når de når puberteten så skal de overholde alle reglerne. Det har de enormt svært ved at håndtere".

(Gilliam 2006:195)

Uddraget er et af mange citater, som Gilliam inddrager for at illustrere lærernes sociale forklaringsmodel (ibid.:195-98). I citatet anskues Niels de muslimske minoritetsbørn som én gruppe, der alle opdrages efter samme mønster, og reducerer herved en social virkelighed, som må antages at være mere kompleks. *Fantasmer* kan altså forstås som lærerredskaber til at simplificere den sociale virkelighed. Ifølge Bjerg og Vaaben har simplificeringen dog et vigtigt formål; nemlig få skolens komplekse virkelighed til at hænge sammen (Bjerg og Vaaben 2015:323-24). Fantasmebegrebet peger altså på en meningsskabende praksis, der rækker ud over den umiddelbare observation, at lærere på Sønderskolen lukker øjnene for vanskelige temaer som 'det

⁸ Niels er lærer i en anden klasse end 4a/6a på Sønderskolen (Gilliam 2006:195).

flerkulturelle'. I et sådant perspektiv kan vi anskue ansvarsforhandlinger som en forudsætning for folkeskolelærerjobbet på Sønderkolen, eller gå skridtet videre og overveje om lærernes primære ansvar netop ligger i at forhandle og prioritere ansvarsopgaver? I den sidste del af opgaven vil jeg undersøge hvordan lærerne selv påtager sig inklusionsansvar, ligesom de selv vælger arbejdet som folkeskolelærere.

Motiveret ansvar på Sønderskolen

Bjerg og Vaaben viser hvordan overenskomstforhandlinger forud for folkeskolereformen i 2014 synliggjorde *fantasmer* om, at lærere i Danmark sløser med deres arbejde (2015:330). De viser at sådanne fantasmer ikke afspejler en social virkelighed, hvor mange lærere finder både mening og glæde i deres arbejde, samt gerne påtager sig overarbejde for at ”gøre det ekstra” for børnene (ibid.:326,330). I tråd hermed kan vi problematisere en antagelse om, at lærere på Sønderskolen søger at flygte fra deres inklusionsansvar, og i stedet vende blikket mod lærernes arbejdsmotivation.

Klasselærerens motivation

Ud fra Gilliams datamateriale synes Dorthe uden tvivl at være den lærer, som påtager sig det største ansvar i forhold til at inkludere samtlige elever og ’det flerkulturelle’ i 4a/6a. Dorthe er initiativtager til sprogcenteret på skolen, og en afgørende drivkraft i forhold til at udfordre vante traditioner på skolen ved blandt andet at opføre alternative krybbespil om Mohammed, Mekka og Jerusalem (Gilliam 2006:135-36). Som andre lærere oplever Dorthe udfordringer forbundet med at imødekomme ’det flerkulturelle’, men hun tager udfordringen op ved at blande sig i klassekonflikter og udtrykke sin personlige holdning til kulturelle problemstillinger (ibid.:162-64). Vi kan forstå Dorthes inklusionsindsats som udtryk for hendes påtvungne klasselæreransvar i 4a/6a, men med afsæt i nedenstående citat vil jeg argumentere for, at Dorthe selv påtager sig læreransvar, i det omfang hun finder det vigtigt og meningsfuldt. Gilliam inddrager citatet til at illustrere hvordan Dorthe opfatter ydrestyring som en nødvendig disciplineringsstrategi i 4a/6a, men bearbejder det ikke yderligere.

”(...) jeg synes, at jeg er nødt til at ydrestyre dem så meget, fordi de skal saftsuseme lære noget, de børn. Det er mit udgangspunkt. Det er, at de børn, som er så sårbare, som de er, hvis de ikke får et fagligt fundament, så er de altså virkelig på herrens mark, når de kommer ud her fra, og det skal de ikke være. Altså, det er min ambition på deres vegne. Det er, at de skal saftsuseme have et fagligt fundament, når de kommer ud fra denne her skole. Det skal ikke være det, der forhindrer dem i at tage en uddannelse, og samtidigt så skal de også være nogle personligheder, som har nogle kvalifikationer, og har nogle...

kompetencer. Altså som kan gebærde sig i samfundet og forholde sig og reflektere og tænke selv, og det håber jeg selvfølgelig også på, at selvom de ikke viser det i dagligdagen...”

(ibid.:204)

I interviewuddraget udtrykker Dorthe ambitioner og håb på elevernes vegne. Hun fremstår opmærksom på hvilke uhensigtsmæssige konsekvenser det kan have for børnene, hvis hun ikke formår at undervise og danne dem, og fokuserer således på de primære risici forbundet med hendes lærerhandling.

Bjerg og Vaaben nævner begrebet *PSM (Public Service Motivation)* i deres analyse af arbejdsmotivation blandt danske folkeskolelærere, og refererer her til Lotte Bøgh Andersen og Lene Holm Pedersens studie af motivation blandt velfærdsprofessionelle i den offentlige sektor (Bjerg & Vaaben 2015:321). Andersen og Pedersen definerer 'PSM' som en særligt altruistisk motivationsform, der kendetegner medarbejdere i den offentlige sektor, som motiveres til at levere ydelser, fordi de ønsker at gøre noget godt for andre og for samfundet (Andersen & Petersen 2014:14). De konkretiserer begrebet ved at inddrage et eksempel fra en 4.klasse på en folkeskole i Danmark, hvor en dansklærer sidder oppe til kl. 23 om aften for at færdigrette elevernes essays til den efterfølgende dag. Ifølge Andersen og Pedersen er dansklæreren et eksempel på en offentlig ansat med høj PSM, idet hun begrundet sin ekstra arbejdsindsats med ønsket om at gøre børnene til ordentlige samfundsborgere, samt argumentet om, at elevens indlæring afhænger af hurtig og grundig tilbagemelding fra læreren (ibid.:45). Tilsvarende kan vi påpege at klasselæreren Dorthe har høj PSM, når hun begrundet sin disciplineringsstrategi med ønsket om at give børnene i 4a/6a faglige og sociale færdigheder, således at de kan begå sig i samfundet fremadrettet.

Ifølge Andersen og Pedersen kan det være vanskeligt at adskille forskellige motivationsformer fra hinanden, og de nævner at PSM-dagsordenen kan have skær af politisk korrekthed (ibid.:25). I tråd med tidligere argumenter om læreres behov for at fremstå ansvarlige på Sønderskolen, kan vi overveje om Dorthes udtalelser er udtryk for 'reel' eller 'påtaget' PSM. For mig at se peger

interviewuddraget på, at Dorthes motivation i forhold til elevernes læring er 'reel', eftersom gentagne brug af udtrykket 'saftsuseme' signalerer et personligt engagement i samtaleemnet. Dorthes engagement i elevernes indlæring understøttes af Gilliams deltagerobservation i klasselokalet, hvor eleverne udsættes for Dorthes benhårde og konsekvente disciplineringsstrategi (ibid.:111-12,363-64).

På baggrund af tidligere afsnit kan man diskutere relevansen af at fastslå, hvorvidt Dorthes udtalelser er udtryk for 'reel' eller 'falsk' PSM. Jeg har argumenteret for, hvordan lærere på Sønderskolen er bevidste om risikoen for at fremstå i et negativt lys, og generelt søger at fremstille sig selv som ansvarlige skolelærere. Jeg har yderligere argumenteret for at Dorthes, som klasselærer i 4a/6a, synes ekstra optaget at fremstå som ansvarlig og gøre "det bedst mulige". Ved at inddrage PSM-begrebet bliver vi til gengæld opmærksomme på, hvordan ansvar kan være motiveret af andet og mere end risikoen for at fremstå i et dårligt lys.

Når ansvar (ikke) giver mening

I *Striden om tiden* giver Bjerg og Vaaben et anderledes bud på hvordan vi kan forstå motivation blandt folkeskolelærere i Danmark, nemlig som *professionelt begær* (Bjerg & Vaaben 2015). Begrebet 'lærerens professionelle begær' peger på en stræben der knytter sig til det at være eller blive lærer, og kobler således motivation med profession (ibid.:324). I nærværende kontekst åbner begrebet op for spørgsmål der går på sammenhængen mellem læreres forståelser for lærerprofessionen og deres motivation for at påtage sig ansvar.

I den antropologiske grundbog *Små steder – Store spørgsmål* beskriver Thomas Hylland Eriksen hvordan antropologer generelt har defineret 'sociale roller' som de dynamiske aspekter ved en given status (2004:60). Jobbet som folkeskolelærer er et eksempel på en status, og en person med et folkeskolelærerjob forventes at udføre særlige funktioner i samfundet, såsom at give børn faglige kundskaber. Hertil kan det tilføjes at en folkeskolelærer på Sønderskolen besidder funktionen 'at integrere etniske minoritetsbørn i Danmark'. Lærerrollen kan forstås som en persons praktisk udførelse af lærerjobbet; altså *hvordan* der undervises og inkluderes.

Som klasselærer i 4a/6a har Dorthe en status, som indeholder forventninger om et socialt ansvar for børns ve og vel. En klasselærer forventes at stræbe mod inklusion af alle elever; herunder uartige etniske minoritetsdrenge. Dorthes klasselærerstatus påtvinger hende imidlertid ikke at opføre krybbespil om Mohammed, Mekka og Jerusalem, så her er hun selv med til at definere sin *rolle* som klasselærer.

I tråd hermed kan man overveje, hvilke forventninger der knytter sig til en status som matematiklærer. Som vi har set fremhæver både Bent på Sønderskolen og Mikael på det svenske gymnasium nødvendigheden af at sikre elevernes matematiske færdigheder, og en sådan matematiklærerforventning istemmer Peter:

”(...) Altså matematikken, der må det være meget det at tale matematik og det at gennemgå begreber og sådan noget, ikke. Det kan være en hjælp for de tosprogede.”

(Gilliam 2006:144)

I citatet lægger jeg særligt mærke til at Peter afslutter den første sætning med ”ikke”, som skal han forsikre sig om, at Gilliam er enig med hans udlægning af matematikundervisningens formål. Eriksen skriver at det kan føre til sanktioner, hvis en person ikke lever op til grundlæggende statusforventninger (Eriksen 2004:60). I skolekonteksten kunne sådanne sanktioner tage form af misbilligelse fra kolleger, forældreklager, eller i sidste ende fyring. Sådanne risici synes Bent at være bevidst om når han udtrykker at man som lærer ikke kan tillade sig at negligere undervisningskrav. Bents oplevede matematiklærerstatus kan altså være en forklaring på, at han ikke finder plads til ’det flerkulturelle’ i sin undervisningspraksis. Men en sådan statusforventning ligger vel ikke til hinder for, at Bent igangsætter nogle af de ”mindre [flerkulturelle] arrangementer” uden for skolen, som han snakker om? Ud fra Gilliams etnografiske materiale synes Bent dog ikke at have Dorthes iværksætterånd eller hvad vi kunne kalde ’professionelle begær’. Ligesom PSM-begrebet retter *lærerens professionelle begær* sig ofte mod det at gøre en forskel for eleverne (Bjerg & Vaaben 2015:325). Og muligvis stræber både Bent og Dorthe efter at gøre noget godt for eleverne, bare på hver deres måde.

Andersen og Pedersen påpeger at menneskers forskellige forståelser for, hvad der er værdiskabende i samfundet, komplicerer arbejdet med *PSM* (Andersen & Petersen 2014:97). De understreger at "PSM handler om at bidrage samfundsmæssigt i den forstand, *individet subjektivt* opfatter som ønskværdigt" (ibid.:98, min kursivering).

Hvis vi vender tilbage til Peters udlægning af matematikundervisningens formål, afslutter han med at bemærke: "Det [at tale matematik og gennemgå begreber] kan være en hjælp for de tosprogede". Peter udtrykker at matematikundervisning kan være en måde at imødekomme de etniske minoritetsbørn på, og forhandler således forståelsen for, hvad der udgør god inklusion på Sønderskolen. Peters udtalelse kan ansues som en måde, hvorpå han både forhandler sit inklusionsansvar og fremstiller sig selv i et ansvarligt lys. Det kan tilmed ses som en måde hvorpå Peter finder mening i arbejdet som folkeskolelærer på Sønderskolen, hvor både inklusionspolitik og etniske minoritetsbørn er en realitet og et læreransvar.

Gilliams materiale peger på, at det imidlertid ikke er alle lærere der kan finde tilstrækkelig motivation i deres arbejde på Sønderskolen. Under Gilliams feltarbejde opsiger Bent sit job, og i den forbindelse udtaler læreren Solvej:

"Hvorfor have et job, hvor man skal arbejde så meget med sig selv, hvor der er så mange børn med... særlige behov. Der er også en anden ny lærer der lige har sagt op, hun var her kun halvandet år. Men jeg kan godt forstå dem – det her er jo en problemskole – og det er altså hårdt at komme til, når man kommer lige fra seminariet og tror det er helt anderledes"

(Gilliam 2006:192, min kursivering)

Vi kender ikke årsagen til Bents opsigelse på Sønderskolen, men Solvejs udtalelser peger på, at flere lærere har sagt op på grund af en uoverskuelig arbejdsbyrde. Bjerg og Vaaben viser en lignende tendens til at folkeskolelærere opsagde deres arbejde i forbindelse med lærerlockouten og den nye folkeskolereform. Med nye arbejdstidsreguleringer fandt lærerne ikke længere mening i at tage overarbejde og "gøre det ekstra" for eleverne (Bjerg & Vaaben 2015:334). Hermed

påpeger Bjerg og Vaaben vigtigheden af at give plads til forskellige former for arbejdsmotivation i folkeskolen, hvis vi ikke "fortsat [skal] se kvalificerede og engagerede lærere, som forsvinder ud af folkeskolen for at kunne forblive tro mod den lærer, de gerne vil være" (ibid.:319).

En sådan opmærksomhed på læreres forståelser for, og forhandling af, deres arbejde synes ikke mindre væsentlig, når det kommer til at introducere og implementere inklusionspolitik i den 'danske' folkeskole. Her vil jeg afrunde opgaven ved at vende tilbage til Mikael, som gradvist ændrede sin tilgang til Sisters Academy. Mikael's voksende samarbejdsinteresse og motivation til at inkludere det sanselige i sin undervisningspraksis illustrerer umiddelbart hvordan læreransvar, arbejdsmotivation og værdiopfattelser er dynamiske størrelser, som kontinuerligt forhandles inden for de givne skolestrukturer.

Efter en uge i akademiet begyndte Mikael at flytte undervisningen nye steder hen, og en dag så jeg ham tegne ligninger på spejlene i den store forsamlingsal foran en mindre gruppe elever. Undervejs i projektet blev der dannet 'venskabspar' mellem gymnasielærere og performere, og jeg blev parret med Mikael, som var blevet interesseret i noget danseinspiration i forbindelse med sin fysikundervisning i Newtons bevægelseslove. Da jeg foreslog, at vi sammen strukturerede undervisningens forløb udtrykte han til min store forundring: "I want to improvise".

Konklusion

Jeg har nu undersøgt hvordan folkeskolelærere forhandler deres ansvar for at inkludere etniske minoritetsbørn og 'det flerkulturelle' på Sønderskolen i Danmark. Undersøgelsen tog afsæt i min nysgerrighed på hvordan lærere omgås inklusionspolitik i praksis, samt oplever ansvar for at imødekomme både eksplicite og implicite lærerforventninger i folkeskolen. Her fandt jeg et analytisk fokus på risikobevindstthed og arbejdsmotivation oplagt til at undersøge læreres daglige forhandlinger af inklusionsansvar på Sønderskolen.

Under overskriftet *Ansvarsbevidsthed på Sønderskolen* har jeg set på folkeskolelæreres risikobevindstthed i skole- og interviewkonteksten. Jeg har redegjort for for hvordan skolens samfundsansvar kan ses som lærerens ansvar i praksis, og ved hjælp af begrebet *omdømmerisiko* (Power 2004) har jeg analyseret læreres oplevede risiko for at fremstå som uansvarlige. Under overskriften *Ansvarsforhandling på Sønderskolen* har jeg stillet skarpt på hvordan lærere i praksis forhandler deres oplevede inklusionsansvar. Ved at inddrage Douglas forståelse for *matter out of place* (1996 [1966]) har jeg vist, at lærere forhandler inklusionsansvar ved at kategorisere etniske minoritetsbørn som 'tosprogede'. Med afsæt i fantasmebegrebet (Bjerg og Vaaben 2014) har jeg argumenteret for at ansvarsforhandling bliver en strategi til at takle arbejdet som folkeskolelærer på Sønderskolen. Under overskriften *Motiveret ansvar på Sønderskolen*, har jeg til sidst vendt blikket mod læreres motivation til at påtage sig arbejdsansvar. Begreberne *PSM* (Andersen & Pedersen 2014) og *lærerens professionelle begær* (Bjerg & Vaaben 2015) åbnede her op for en forståelse for hvordan folkeskolelæreres arbejdsmotivation er koblet til oplevede lærerroller og forståelser for værdiskabelse i samfundet.

På baggrund af undersøgelsen kan jeg konkludere, at inklusionsansvar er en udefineret realitet på Sønderskolen som folkeskolelærere omgås og forhandler i dagligdagen. Mit analytiske fokus på risikobevindstthed og arbejdsmotivation har ført til en forståelse for, hvordan ansvarsforhandlinger samtidigt er placeret i skoleorganisationens risikokontekst og i læreres meningsskabende praksis. Min undersøgelse peger på at folkeskolelærere både er orienterede i forhold til samfundets ambitioner på skolens vegne, og i forhold til egne ambitioner på skolens, børnenes og samfundets vegne. Min undersøgelse behandler inklusionsproblematikker med udgangspunkt i

folkeskolelæreres perspektiver, og er primært baseret på lærerudtalelser i interviewsituationer, da Gilliams afhandling (2006) lagde op til et sådant fokus. Når det kommer til implementering og evaluering af skolepolitik, her inklusion af 'det flerkulturelle' på Sønderskolen, peger min undersøgelse på vigtigheden af at have lærernes praktiske forhandlinger og ansvarsforståelser for øje. Ved en sådan opmærksomhed lægger vi mærke til folkeskolelæreres forskellige tilgange til inklusionspolitik, og får måske øje på, hvordan folkeskolelærere stræber efter at være ansvarlige og ordentlige lærere på deres arbejdsplads.

Litteratur

- Andersen, Lotte Bøgh & Lene Holm Pedersen. 2014. *Styring og motivation i den offentlige sektor*. København: Jurist- og økonomiforbundets forlag.
- Anderson, Sally. 2000. *I en klasse for sig*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Baba, Marietta. 2012. Anthropology and Business: Influence and Interests. *Journal of Business Anthropology* 1(1):20-71.
- Bernard, H. Russell. 2011. *Research Methods in Anthropology*. Maryland: AltaMira Press. S.178-80.
- Bjerg, Helle & Nana Vaaben. 2015. Introduktion. I: *At lede efter læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Bjerg, Helle & Nana Vaaben. 2015. Striden om tiden: når tidsstyring griber ind i professionelles motivation og selvforståelse. I: *At lede efter læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Christensen, Tom. 2005. Kapitel 1. I: *Organisationsteori för offentlig sektor*. Malmö: Liber.
- Douglas, Mary. 1996 [1966]. Secular Defilement. I: *Purity and danger*. London: Routledge.
- Douglas, Mary. 1992. *Risk and Blame*. New York: Routledge.
- Drejer, Claus Munch. 2015. Hvordan skolelæreren blev en risiko i den globale konkurrence: en analyse af statens styring af skoler, lærere, og elever i et guvernementalitetsperspektiv. I: *At lede efter læring*. Red. Helle Bjerg og Nana Vaaben. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2004 [1998]. *Små Steder – Store Spørgsmål. Innføring i Sosialantropologi*. Oslo: universitetsforlaget. S. 51-88.
- Eriksen, T. Hylland & Finn Sivert Nielsen. 2001. *A History of Anthropology*. London: Pluto Press.
- Gitz-Johansen. 2006. *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Gilliam, Laura. 2006. *De umulige børn og det ordentlige menneske: Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund. 2003. At analysere stedets betydning. I: *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Hasse, Cathrine. 1995. Fra journalist til til "Big Mamma". Om sociale rollers betydning for antropologers datagenerering. *Tidsskriftet Antropologi* 31:53-64.

Hedegaard, Marianne. 2003. *At blive fremmed i Danmark. Hvordan tyrkisk-danske unge oplever deres skolegang, identitet og fremtid.* Århus: Klim.

Højlund, Susanne. 2002. *Barndomskonstruktioner, på feltarbejde i skole, SFO og på sygehus.* København: Gyldendal Uddannelse.

Jones, Allison & Erica McWilliam. 2005. An unprotected species? On teachers as risky subjects. *British Educational Research Journal* 31(1):109-20.

Koefoed, Jette. 1994. *Midt i normalen. Om minoriteter og den nationale ide.* København: Danmarks Lærerhøjskole.

McWilliam, Erica & Lee-Anne Perry. 2006. On being more accountably: The push and pull of risk in school leadership. *International Journal of Leadership in Education* 9(2):97-109.

Nielsen, Helle Schjellerup. 2007. *Samvær og marginalisering. Socialt samspil i skolelivet.* København: Hans Reitzels Forlag.

Perry, Anne-Lee. 2006. Risk, error and accountability: improving the practice of school leaders. *Educational Research for Policy and Practice* 5(2):149-64.

Petersen, Karen Bjerg. 2015. Om Perspektiver på inklusion. *Cursiv*: 17:5-14.

Power, Michael. 2004. *The Risk Management of Everything: Rethinking the politics of uncertainty.* London: Demos.

Staunæs, Dorthe. 2004. *Køn, etnicitet og skoleliv.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Strathern, Marilyn. 2000. The Tyranny of transparency. *British Educational Research Journal* 26(3):309-321.

Tsoukas, Haridimos. 1997. The tyranny of light. *Futures* 29(9):827-843.

Wright, Susan. 1994. 'Culture' in anthropology and organizational studies. I: *Anthropology of organisations.*

Links

Sisters Academy Malmö. 2016. (<http://www.sistersacademymalmo.se/the-takeover/>).
