

Indhold



<i>Henning Strand</i> : Redaktionelt forord til temanummeret: ”Inkluderende og ekskluderende processer”	173
<i>Rasmus Alenkær</i> : Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen – en empirisk undersøgelse	175
<i>Bjarne Nielsen</i> : Inklusion i skolen – en opgave for mange aktører	188
<i>Gøye Thorn Svendsen</i> : Evidensbaseret inkluderende praksis – de gode cirkler i skole, SFO og familie	201
<i>Klaus Majgaard</i> : Inklusionens Arkitekter	216
<i>Tine Schaarup og Karin Kehlet</i> : Den pædagogisk psykologiske vurdering i en inklusionstid	233
<i>Thomas Armstrong</i> : Neurodiversity: A Concept Whose Time Has Come	245
<i>Janne Hedegaard Hansen</i> : Barrierer for inklusion i den pædagogiske praksis	249
<i>Henning W. Nielsen</i> : PPR og den inkluderende skole	258
<i>Lene Myong</i> : Bliv dansk, bliv inkluderet: transnational adoption i et in- og eksklusionsperspektiv	268
<i>Jørn Nielsen</i> : Inklusion og eksklusion – en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver	277
<i>Peter Berliner & Elena de Casas Soberón</i> : Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv	289
FAKTABLOK : Social støtte i familien og skolen fremmer flygtningebørns psykiske helbred	296
Abstracts	297
Malou Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine Grønbæk Pors og Dorthe Staunæs: <i>Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle</i> (Jette Lentz)	300
Daniel Nettle : <i>Personlighed – Hvem bestemmer, hvem du er?</i> (Birgit Marott)	302
Christiane Bauer, og Thomas Hegemann: <i>Jeg kan – sådan!</i> (Elise J. Nielsen)	303
Ann-Charlotte Smedler & Eva Tideman: <i>At teste børn og unge</i>	304
Kenneth J Gergen: En invitation til social konstruktion (Henning Strand)	306
Karen Glistrup: <i>Snak om angst og depression – med børn og voksne i alle aldre</i> (Hannah Wang-Dantzer)	307
Karen Glistrup: <i>Snak om angst og depression – med børn og voksne i alle aldre</i> (Elise J. Nielsen)	309
Helle Bjerresgaard og Else Bølling Kongsted: <i>Elever lærer sammen</i>	309
John Dewey: <i>Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen</i> (Susan Schlüter)	311
Ole Christensen og Rene B Christiansen: <i>Lærerne og de nye vilkår</i> (Birgit Marott)	313
Mick Cooper: <i>Eksistentielle Terapier</i> (Henning Strand)	315
Poul Rask Nielsen: <i>Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger</i> (Bjørn Glæsel)	316
Red. Kirsten Hyldgaard: <i>Pædagogiske umuligheder – Psykoanalyse og pædagogik</i> (Benjamin Viberg Jensen)	317
Mads Hermansen: <i>Spilleregler i klassen</i> (Lars Grønbæk)	318
Redigeret af Susan Hart: <i>Dissociations fænomener</i> (Hannah Wang-Dantzer)	319
<i>Fordybelse</i> (Helge Kastrup)	320

Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-
logi, Norge

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor
Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Anegen Trillingsgaard, cand. psych., adj.
professor v Aarhus Universitet.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Fotografik: Palle Johansen

Grafisk produktion: AKA-Print A/S, Århus

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 2, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Redaktionelt forord

Der er bred enighed blandt psykologer om, at vi mennesker udvikler os gennem sociale relationer, og at oplevelsen af at være et fuldgdyldigt medlem af vel fungerende sociale fællesskaber har afgørende betydning for vores sundhed, velbefindende og udvikling.

I overensstemmelse med denne forståelse har inklusion været en dominerende vision i den pædagogiske og psykologiske verden gennem en årrække. Men der er også en udbredt enighed blandt lærere og PPR psykologer, der møder børnene i hverdagen, om, at der er børn, der har så store funktionsnedsættelser, at de har brug for at blive skærmet fra det almindelige dagtilbuds- eller skolemiljø. De taler om, at der er grænser for inklusion. Inklusionsproblematikken er således meget kompleks og præget af ambivalens. Men det er paradoksalt, at stadig flere børn ekskluderes fra de almindelige sociale fællesskaber og tilbydes at blive en del af et særligt og relativt isoleret fællesskab i specialgrupper eller specialklasser med andre børn i vanskeligheder til trods for det udbredte inklusionsideal.

Hvordan kan vi forstå dette gab mellem idealer og praksis?

Meget tyder på at hverken økonomiske incitament eller strukturelle ændringer, som f.eks. kommuners hjemtagelse af elever fra specialforanstaltninger, i sig selv fører til øget inklusion i normalmiljøet. Tiltag som bygger på mere af det samme, er tilsyneladende

ikke tilstrækkelige til at fremme inkluderende processer.

Mange engagerede lærere og skoleledere føler sig pressede af politiske krav om, at flere børn skal inkluderes i normalundervisningen, og mange politikere udtrykker utålmodighed med lærerne over, at stadig flere børn ekskluderes fra normalundervisningen. I følelsen af afmagt og frustration bliver det vanskeligt at bevare overblikket. En af politikernes væsentlige opgave er at skabe visioner, men politikere har ikke altid et tilstrækkeligt indgående kendskab til f.eks. lærernes betingelser og muligheder for at leve op til de politiske visioner. Tilsvarende kan det være svært for lærere, som står midt i vanskelighederne at forstå, at politiske visioner er både legitime og nødvendige, selvom de ikke altid umiddelbart kan gennemføres i praksis.

Hvis vi for alvor skal vende udviklingen og inkludere flere børn i de almindelige sociale fællesskaber, skal der ske omkalfatrende forandringer, der ikke blot omfatter skolerelaterede strukturer og ressourcer, efteruddannelse af lærerne, ledere og PPR medarbejdere og øget inddragelse af forældre, men også indebærer en grundlæggende ændring af vores "mindset" eller verdensanskuelse og af vores måde at være på, arbejde på og relatere os til hinanden på.

Da eksklusionsprocesser ikke er et isoleret dagtilbuds- eller skoleproblem, forudsætter en udvikling af mere inkluderende miljøer, at grundlæggende for-

ændringer i mindset og kultur slår igennem på alle interessentniveauer.

Er der f.eks. den nødvendige politiske vilje til at styrke fællesskabets skole, eller prioriteres børnenes forberedelse til arbejdsmarkedet og konkurrence-samfundet i en sådan grad, at det går ud over fællesskabet (jf. Pedersen 2011)?

To amerikanske forskere beskriver i deres nye bog (Anderson & Anderson 2011), hvordan transformative forandringer i komplekse sociale systemer både forudsætter grundlæggende ændringer i kultur og i interessenternes mindset og handlinger. Deres klare budskab er, at strukturelle forandringer og systemforandringer ikke er tilstrækkelige.

Når der har været talt og skrevet så meget om inklusion i de sidste år, kunne nogle læsere måske have en vis skepsis overfor, om der overhovedet præsenteres noget nyt i dette temanummer.

Jeg tror ikke læserne bliver skuffede.

Den hidtidige debat om inklusion har ofte været præget af en traditionel enten/eller tænkning, hvor kompleksiteten reduceres ved at rette fokus mod en sluttilstand: om barnet er inkluderet eller ej. I dette temanummer har forfatterne taget titlen alvorlig og fastholder kompleksiteten ved at forholde sig til inkluderende og ekskluderende *processer*, som noget der udfoldes hele tiden i alle sociale relationer. Ekskluderende processer kan i en sådan forståelse ses som et udtryk for den udøvelse af magt og for den frihed, som blandt andre filosoffer som Foucault og Bauman har beskrevet som noget, der udfoldes i alle sociale relationer (Jacobsen & Poder 2006).

Interessen for inklusion har fortrinsvis været afgrænset snævert til aktiviteter i folkeskolen uden særligt fokus på, hvordan eksklusions- og inklusionsprocesserne er en del af den samfundsmæssige kontekst, kulturen og de dominerende paradigmer.

For at transcendere denne begrænsning dækker de forskellige artikler til sammen temaet fra tre forskellige vinkler:

1. En filosofisk, sociologisk, samfundsmæssig tilgang
2. En almen pædagogisk og psykologisk tilgang
3. En konkret, operationel pædagogisk psykologisk tilgang.

Den engelske organisationsforsker, Ralph Stacey (2007), gør meget overbevisende rede for, hvordan enhver forandring sker lokalt og derfra breder sig gennem relationer. Med udgangspunkt i en sådan forståelse er det vores spinkle håb, at temanummeret kan blive en af de små kilder, som sammen med mange andre små kilder med tiden kan vokse sig til en tsunami, der baner vejen til en tænkning, praksis og kultur, som fremmer udviklingen af mere inkluderende fællesskaber for vores børn.

Litteratur:

- Anderson, D & Anderson, L. 2011: Nøglen til ledelse af forandring. Gyldendal Business.
- Jacobsen, M & Poder, P. 2006: Om Bauman. Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, Ove K. 2011: Konkurrencestaten. Hans Reitzels Forlag
- Stacey, R. 2007: Strategic Management and Organisational Dynamics. London

På redaktionens vegne
Henning Strand

Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen

– en empirisk undersøgelse



Denne artikel udfoldes konklusionerne fra ph.d.-afhandlingen "Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole", som er baseret på en empirisk undersøgelse af Esbjerg Kommunes AKT-indsats. I en kritisk optik diskuteres de empiriske data i relation til hhv. kommunens skolepolitik, Undervisningsministeriets anbefalinger på AKT-området og inklusions-teori i almindelighed. Artiklen konkluderer, at der på AKT-området findes en række markante udviklingsbehov, særligt i relation til funktionsbeskrivelse, policy og uddannelse.

Rasmus Alenkær, PhD, autoriseret psykolog

En empirisk undersøgelse

I perioden maj 2007 til maj 2008 undersøgte jeg AKT-området i Esbjerg Kommune, med henblik på formulering af min ph.d.-afhandling (Alenkær: 2010a), der siden hen blev godkendt af det til lejligheden sammensatte bedømmelsesudvalg på Syddansk Universitet. Undersøgelsen fokuserede på en række centrale aspekter af kommunens AKT-medarbejdere og deres praksis:

- Objektive karakteristika
- Opgaveforståelse og -operationalisering
- Specialpædagogisk grundforståelse
- Sammenhæng imellem policy- og praksisniveau

Med de valgte undersøgelsesfelter, er der bevidst foretaget en række fravalg, hvor af nogle i en mere omfangsrig undersøgelse måske kunne have været valgt medtaget. Eksempelvis fokuseres

der ikke på arbejdets effekt, og heller ikke på hvordan de elever, der har særlige behov på AKT-området, oplever den hjælp, de får (direkte eller indirekte).

Undersøgelsen er sammensat af 4 forskellige del-undersøgelser, som i analysen bliver trianguleret:

1. Interviewundersøgelse (10 udvalgte AKT-medarbejdere)
2. Analyse af funktionsbeskrivelser for arbejdet med AKT (17 ud af 34 skoler deltog)
3. Spørgeskemaundersøgelse – AKT-medarbejdere (57 ud af 110 registrerede ansatte med dedikerede AKT-funktioner deltog)
4. Spørgeskemaundersøgelse – modtagere (41 udvalgte medarbejdere ud af i alt 1335)

Undersøgelsen forholder sig konsekvent til én dansk kommune og under-

søger dermed ikke den samlede, danske AKT-indsats. Således er undersøgelsen ikke umiddelbart repræsentativ for det samlede område i Danmark. I perspektivering med en anden aktuel undersøgelse på området, ”*Ressourcepersoner i folkeskolen*” (Danmarks Evalueringsinstitut: 2010) findes i påfaldende grad overensstemmelse imellem de data, der findes i de to respektive undersøgelser. Derfor tyder det på, at det billede de to undersøgelser tegner af AKT-området generelt, i en udstrækning er gyldigt.

Teori

Særligt har to teoretiske begrebsapparater været centrale i analyse-, konklusions- og diskussionsfasen. Denne teori skal blot skitseres i overskrifter, da artiklens valgte fokus er empirisk konkluderende og ikke teoretisk argumentativt. I øvrigt refereres til den nævnte ph.d.-afhandling (Alenkaer: 2010a), ligesom teorien udfoldes i bogen *AKT ink.* (Alenkær: 2010b)

For det første anvender undersøgelsen tre fundamentale, specialpædagogiske perspektiver som teoretisk reference:

Et psyko-medicinsk perspektiv, i hvilket man primært er optaget af eleven som ”individuel problemudløser”. ”Problemet” opstår som resultat af en række forhold, der findes iboende i elevens psykologi eller biologi. Om end disse forhold kan have eksterne oprindelser (eksempelvis familiedynamiske spændinger), rettes fokus mod eleven som individ, ikke mod elevens omgivelser.

Et organisatorisk perspektiv, i hvilket man interesserer sig for den kontekst, problemet opleves i. I denne ”relationelle forklaring” interesserer man sig for alt det, der befinder sig i mødet mellem elev og skole.

Et transdisciplinært perspektiv, i hvilket man anerkender både psyko-medicinske og organisatoriske perspektiver. I dette perspektiv er det centralt, at problemet kan forstås som et forhold, der har rod i både person-afhængige og kontekstuelle forhold, og problemløsningsindsatsen må derfor rettes mod begge felter. Med andre ord slås man ikke på samme måde om forklaringernes berettigelse, sådan som man kan have tendens til at gøre, hvis man er ude i det ærinde, at opretholde eksempelvis et overvejende *psyko-medicinsk* perspektiv.

For det andet tager undersøgelsen teoretisk udgangspunkt den inklusionsdefinition, der findes i The Manchester Inclusion Standard (Ainscow et al.: 2007). I forbindelse med denne definition er der særlig fokus på tre nøgleord, der i forening danner undersøgelsens operationelle inklusionsdefinition:

Presence – tilstedeværelse: Kendetegner elevens mulighed for at være fysisk tilstede.

Participation – deltagelse: Kendetegner elevens sociale interaktionsniveau og trivsel.

Achievement – læring: Kendetegner elevens udvikling og uddannelse.

De tre nøgleord overlapper i praksis hinanden, og særligt de to sidste kan og

bør ikke skilles ad. Endvidere er det en tilsnigelse at oversætte "achievement" direkte til "læring", hvilket er gjort med henblik på operationalisering i praksis.

"Inklusion" defineres således som det fænomen der er på spil, når eleven er fysisk tilstede, når eleven trives og er social aktiv/anerkendt, samt når eleven udvikler sig fagligt og uddannelsesmæssigt.

Undersøgelsens konklusioner

Køn og uddannelsesmæssig baggrund

Et overvejende antal (70%) af de deltagende AKT-medarbejdere er kvinder, og de fleste (39%) er over 50 år. Et overvejende antal (65%) har en skolelæreruddannelse som basisuddannelse. Det mest almindelige (58%) er at have en kortere AKT-relevant efteruddannelse på under 60 timer, og de fleste (60%) AKT-medarbejdere har haft deres funktion i under 5 år.

Denne statistiske opgørelse taler imod den (dog udokumenterede) antagelse, at AKT-faget er et "pædagog-fag". Om end der kan være stærke aner i socialpædagogik i rammesætningen for AKT-funktionerne i praksis, så løses de fleste opgaver af ansatte med lærerbaggrund.

Det er i forbindelse med ovenstående nærliggende at kommentere på det forhold, at der i undersøgelsesfeltet eksisterer et alment, fagligt område (AKT-funktionen), hvori aktørerne er markant dårligere uddannet, end det almindeligvis er tilfældet med folkeskolens øvrige fag. Der er ikke tale om lin-

jefagsuddannelser, og der er ikke tale om andre former for formelle, kompetencegivende uddannelser. Faktisk kræver det ikke nogen uddannelse, for at få en AKT-funktion.

Uddannelsesniveaueet i undersøgelsen matcher det undersøgelsesresultat, der ses på området i Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009 s. 69). Her viser det sig, at 66% af AKT-medarbejderne er "kursusuddannede, mens 29% har et PD-modul.

I sammenligning med folkeskolens øvrige fag er der således tale om et væsentligt lavere uddannelsesniveau iblandt lærerne. I den forbindelse er det påfaldende, at arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel", er prioriteret uddannelsesmæssigt lavere end fag, der ikke i samme grad er kendetegnende for skolens muligheder for ydelse og trivsel blandt både ansatte og brugere. Eksempelvis er lærere, der varetager mere marginale fag som eksempelvis musik, sløjd og håndarbejde (m.m.) langt bedre uddannet, end AKT-medarbejderne.

På baggrund af dette ville det være på sin plads at anbefale et langt mere systematisk perspektiv på uddannelse på AKT-området, der ligesom alle andre fag i folkeskolen indeholder kontrollerende prøver og akademisk akkreditering.

Ved et par klik på Google fremkommer en mængde tilbud om AKT-uddannelse i flere afskygninger. Samtidigt ses det i stigende omfang, at kommunerne selv konstruerer både kortere og længere

uddannelsesforløb for deres AKT-medarbejdere. Jeg er sikker på, at disse på flere måder er relevante, udviklende og understøttende for god praksis.

Men de mangler et vigtigt element, der på baggrund af denne artikel må efterlyses: De mangler autorisering på samme niveau som folkeskolens øvrige faguddannelser. Et kursus i AKT (uanset hvor godt det er), opleves ikke i samme grad autoriserende som de linjefagsuddannelser, folkeskolens øvrige fag indeholder. Med autorisering henvises til to forhold: For det første henvises til den *formelle autorisering*, der ligger i en akkrediteret uddannelsesmæssig baggrund. Dernæst henvises til den *relationelle autorisering*, (se eksempelvis Heinskou og Visholm: 2004) der gør det muligt for den enkelte AKT-medarbejder at blive accepteret som kvalificeret og kompetent fagperson, særligt i kollegiale relationer.

Alle kan tage på AKT-kursus, hvis de har midlerne til det. Men *tilstedeværelse* på et givet kursus hold siger lidt eller intet om, hvad kurset havde som mål, om målet var relevant for skolens praksis, og slet intet om, hvorvidt den pågældende deltager lærte noget af være på kurset.

For at dette skal kunne lade sig gøre, må AKT-området nødvendigvis blive en naturlig del af seminariernes grund- og efteruddannelse. Velvidende, at det i øjeblikket er muligt at tage "specialpædagogik" som linjefag, så er der efter min personlige mening alt for mange uautoriserede "AKT-uddannelser" på

det grå marked og i kommunalt regi. Dette bør der være hånd i hanke med.

Uddannelsesmarkedet skal derfor være meget mere stramt og deltagerne skal eksamineres, hvis de vil have papir på deres kvalifikationer. Man kan godt være dygtigt til faget "AKT", uden at have et diplom på sin kunnen, ligesom man kan undervise med succes i andre af folkeskolens fag, uden at have kvalifikationer til det. Men hvis man vil have gennemslagskraft, respekt og autorisering i længden, hjælper det med en officiel, kompetencegivende uddannelse i ryggen.

Dedikation

Det er almindeligt at have faglige undervisningstimer ud over sin AKT-funktion, og der er oftest flere end én AKT-medarbejder pr. skole; kun 11% af undersøgelsesdeltagerne arbejder som eneste AKT-medarbejder på deres skole.

Denne statistiske konklusion forholder sig til debatten om, hvorvidt man som AKT-medarbejder skal isolere sit virke ved AKT-funktionen, eller om man skal have almindelige undervisningsfag ved siden af. I hver fald er det sikkert, at kun få AKT-medarbejdere i undersøgelsesfeltet alene er AKT-medarbejdere.

Man kunne argumentere for, at den interne konsulent-funktion, som AKT-arbejdet i høj grad indeholder, kunne befordres af en kollegial position, der i højere grad adskiller sig fra de almene, kollegiale relationer, der i øvrigt er på spil i skolen organisation. En mere konsekvent og adskilt konsulent-position, kunne måske styrke de dialogiske og

refleksive arenaer, i hvilke AKT-medarbejderen har til opgave at udfordre sine kollegers praksis. Det kan nemlig være svært, da det kan opleves som alliancebrud eller kritik.

Inklusion- grundlæggende indstilling

AKT-medarbejderne stiller sig grundlæggende positivt overfor fænomenet "inklusion", og meget peger på, at denne medarbejdergruppe ser sig selv som en vigtig brik i bevægelsen mod øget inklusion. Det er dog almindeligt iblandt AKT-medarbejderne at have udtalte forbehold for inklusionens muligheder, -forbehold der overvejende har med økonomiske ressourcer at gøre.

Det forhold, at AKT-medarbejderne grundlæggende forholder sig positivt til fænomenet "inklusion", må siges at være et plus. Medarbejdere, der grundlæggende forholder sig positivt til opgavens overordnede natur, har i højere grad mulighed for at tilføre opgaveløsningen kvalitet, end medarbejdere, der er forholder sig negativt til sammen (Ainscow: 1999 og Ainscow, Booth & Dyson: 2004, Alenkaer: 2008).

Imidlertid findes også en udtalt skepsis iblandt undersøgelsesdeltagerne. Denne skepsis er i overvejende grad rettet imod dem, der har bestemt, at inklusion skal praktiseres, nemlig det politiske system, samt skoleforvaltningen. Spørgsmålet er, hvor lang tid den positive stillingtagen til skolens grundlæggende hovedopgave (inklusion) kan opretholdes, når den eksisterer i skyggen af en udtalt mistillid til skoleorganisationens øverste led.

Ultimativt findes her et område, der med held kunne adresseres på ledelsesmæssigt niveau i kommunen, således at den positive stillingtagen ikke forta-ger sig.

Inklusion – begrebsanvendelse

Iblandt AKT-medarbejderne findes ikke en konsekvent anvendelse af begrebet "inklusion". Det relaterede begreb "rummelighed" anvendes ligeledes, nogle gange synonymt, andre gange differentieret.

Når det er tilfældet, at der eksisterer udtalt skepsis i forhold til de eksterne beslutningstagere, kunne denne skepsis måske til dels bunde i det forhold, at der ikke anvendes et afklaret og konsekvent sprog om og i problemfeltet.

Det er tydeligt, at der iblandt AKT-medarbejderne selv er forskellige, begrebsmæssige perspektiver på det, at tale om inklusion. Og det er ligeledes tydeligt, at der i Esbjerg Kommunes skolepolitik anvendes en retorik, der ikke entydigt opstiller en begrebsmæssig forståelsesramme for feltet.

I min vurdering handler det om mere end blot retorik, selv om en konsekvent sprogbrug givet vis ville kunne styrke fokus og sammenhængskraft i de to parter fælles dialoger (Alenkaer: 2009). Forudsat naturligtvis, at en sådan dialog finder sted. Det er muligvis her, vi finder problemets rod. At vurdere ud fra AKT-medarbejdernes udsagn, og undersøgelsesmaterialet generelt, er der lille dialogisk (eller anden) sammenhæng imellem skoleorganisationens

nens øverste opgavestiller, og det opgaveudførende led.

Således lægger denne artikel op til en opstramning på policy-niveauet. Som det ses eksempelvis i funktionsbeskrivelser, i interviews og i skolepolitikken, er der store forskelle på, hvordan opgaven forstås, og hvordan den forsøges løst. Ikke alene gives der i undersøgelsesmaterialet udtryk for, at der er forskelle. Der gives også udtryk for, at der i nogle tilfælde *slet ikke er policy*. Dette ses bl.a. på det fravær af tilgængelige funktionsbeskrivelser (fordi de ikke eksisterer).

Et godt sted at starte ville være i udarbejdelsen af nogle formelle retningslinjer for, hvad arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" er, og hvad det *ikke er*. I den forbindelse ville det være klædeligt, om medarbejderne fik tildelt en titel, så de kunne kalde deres job ved navn.

Dog er denne artikel også udtryk for, at man i en given policy-formulering skal forholde sig anerkendende til det faktum, at der på de respektive skoler er forskellige behov. Derfor må en policy ikke blive for stram eller generel, da den i så fald ville kunne miste sin relevans for den enkelte skole, der skal forsøge at arbejde konstruktivt med "adfærd, kontakt og trivsel", i bevægelsen mod øget inklusion. En ramme og en funktionsbeskrivelse bør der dog være uanset. Lige så må både kommune og skole være tydeligere omkring begrebet "inklusion", og herunder særligt de operative mål der sigtes på at nå.

Tilstedeværelse, deltagelse og læring

Undersøgelsesmaterialet er et udtryk for et perspektiv på inklusion, der i højere grad er orienteret mod tilstedeværelses- og deltagelsesmæssige problemstillinger, end det er orienteret imod faglig læring.

Dette kan være en naturlig udløber af Undervisningsministeriets definition (UVM: 2000), der adskiller arbejdet med "adfærd, kontakt og trivsel" fra den traditionelle, fagligt orienterede specialundervisning. Konsekvenserne af denne opgaveforståelse for folkeskolen kan være flere: Særligt hæfter jeg mig ved det forhold, at der i undersøgelsesmaterialet krystalliserer sig to poler, med hhv. AKT-medarbejderne i den ene ende, og skolens lærere i den anden. Opgavemæssigt set har AKT-medarbejderne med "tilstedeværelse" og "deltagelse" at gøre, mens det er lærernes opgave at sørge for "læring". Der findes naturlige overlaps, men ultimativt eksisterer polariseringen.

Problemet består i, at en mængde inklusionsforskning peger på, at inklusionsprocesser fungerer bedst, når de er en integreret del af skolens almene praksis (eksempelvis Ainscow: 2004, 2006, 2008, Dyson:1999, Dyson & Gallannaugh: 2008, Hildebrandt: 2009, Alenkaer: 2008a & 2008b).

Hvis før nævnte polarisering får lov at bestå, kunne mulighederne for inklusion muligvis forringes, da arbejdet med eksklusionstruede børn henvises til AKT-medarbejderne, der parallelt med skolens øvrige lærings-praksis forsøger

at skabe muligheder for deltagelse og tilstedeværelse for disse elever.

Omvendt kunne man håbe, at AKT-arbejdet bliver en integreret del af skolens almene indsats, således at der almindeligvis tages forbehold for tilstedeværelse, deltagelse og læring i skolens fag, hvortil AKT-medarbejderne kunne tilknyttes som support. Dette ville med held være et fokus punkt i de enkelte skolars strategi på området.

Formel sammenhæng mellem opgavestiller og AKT-arbejdet

Undersøgelsesmateriale er et udtryk for, at der ikke eksisterer en eksplicit og formel sammenhæng imellem Esbjerg Kommunes skolepolitik, herunder navnlig politikken for inklusion og specialpædagogik, og AKT-funktionen på skolerne. I samme åndedrag er undersøgelsesmateriale kun i et lille omfang et udtryk for en eksplicit tilknytning til Undervisningsministeriets anbefalinger, samt lovgivningen på området.

Det kan således konkluderes, at hverken sprog eller formalia er et bindeled imellem hhv. organisationens øverste, beslutningstagende led og organisationens endelige, udførende led. Man kunne ultimativt stille spørgsmål ved, om der i det hele taget findes en bæredygtig forbindelse imellem disse to led. I den sammenhæng kunne man opfordre til, at en sådan forbindelse blev skabt.

Bindeledet imellem hhv. opgavestiller og opgavetager er nødvendig, fordi der (som det ses i undersøgelsesmateriale) er ganske forskellige opfattelser af, hvad skoleorganisationens hhv. grund-

læggende og dynamiske hovedopgave er (Heinskou & Visholm: 2004). Det ser ikke ud til at være enighed om, hvad det er, der adskiller skolesystemet fra andre systemer (den grundlæggende hovedopgave), og hvilke praksisformer organisationen i den forbindelse må gives første prioritet, hvis den vil overleve (den dynamiske hovedopgave). Organisationer, i hvilke der er uklarhed omkring disse forhold, er ikke nødvendigvis velfungerende og resistente.

Når AKT-fænomenet er et nyt fagområde, kunne man argumentere for, at afklaringen af særligt den *dynamiske hovedopgave* kunne profitere af en stærk forbindelse imellem opgavestiller og opgavetager. AKT-medarbejderne er tæt på den konkrete og lokale praksis, mens skoleadministrationen og det politiske niveau er tættest på de arenaer, i hvilke der er fokus på budgetter og overordnede strategier. I fusionen af disse to niveauer indsigt i problemfeltet, kunne der skabes et mere bæredygtigt fundament for opgavens løsning.

Denne pointe leder videre til den næste konklusion:

Praksis afhænger af den enkelte praktiker

Undersøgelsesmateriale giver udtryk for, at AKT-arbejdet i høj grad er afhængigt af den enkelte AKT-medarbejders motivation og kompetence, samt dennes lokale vilkår. AKT-arbejdet er ikke afhængigt af centrale retningslinjer, formuleret af en kommunal opgavestiller.

I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009 s. 40) fokuseres der ligeledes på funktionsbeskrivelser. Her viser det sig, at 68% af skolerne har en funktionsbeskrivelse, og her af har 20% af disse skoler en funktionsbeskrivelse, der er fælles for hele kommunens skoler. Endvidere hedder det i undersøgelsens konklusioner, at funktionsbeskrivelsernes indhold i høj grad er afhængige af den enkelte skole og den enkelte ressourceperson.

Både i forhold til denne artikels undersøgelsesgrundlag, og i forhold til Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse, kan dette forhold både være fordelagtigt og problematisk.

Fordelen kan være, at det er den medarbejder, der er tættest på det konkrete problem, der får lov til at vælge hvordan problemet løses. I den antagelse, at AKT-medarbejderne er dygtige folk, skal opgaven nok blive løst på en god måde.

På den anden side har denne artikel problematiseret både AKT-medarbejdernes generelle uddannelsesniveau. Og samtidigt kan det ses (særligt i interviewene), at AKT-medarbejderne generelt giver første prioritet til de praksisformer, de er gode til og/eller befinder sig godt med.

Manglende titel

Der eksisterer ikke en gennemgående og konsekvent titulering af AKT-medarbejdernes funktion og stilling. Når denne artikel anvender begrebet "AKT-medarbejder" som titulering, er det et formuleringsmæssigt valg, og ikke et udtryk for

en centralt defineret stillingsbetegnelse. Sådan én eksisterer ikke.

I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009) er det ligeledes tilfældet, at der er stor variation i AKT-medarbejdernes stillingsbetegnelser. I undersøgelsen anvendes i øvrigt begrebet "ressourceperson", og der skelnes imellem "AKT-vejledere" og "AKT-koordinatore". Ikke så meget desto mindre tyder meget på, at der er uenighed omkring, hvad "AKT-medarbejderne" egentligt kan kaldes, både i denne artikel og andre steder.

Dette kobler sig på den tidligere anførte problematisering af det forhold, at der ikke eksisterer et konsekvent sprogbrug i opgavefeltet. Men endnu mere problematisk kan det være, at der i et så presset opgavefelt som AKT-feltet, ikke eksisterer en identitetsbærende markør i form af en stillingsbetegnelse.

Flere steder i interviewene ses eksempler på, hvordan AKT-medarbejderne problematiserer deres egen, faglige berettigelse, som de oplever at skulle kæmpe for. Spørgsmålet er, om man kunne starte med at give funktionen et navn, eksempelvis "AKT-medarbejder", for på den måde at initiere en styrket identitetsdannelse i og omkring faget.

Opsummerende kan det på baggrund af undersøgelsesmateriale og konklusionerne i forhold til disse anbefales, at der fokuseres en mere tydelig sammenhæng imellem opgavestiller og opgavetager. Og i den forbindelse må der fokuseres på, at faget som sådan ikke er skabt endnu: funktionen har ikke noget

vedtaget navn, og der er ingen kompetencegivende, kontrollerende og adgangsberettigende uddannelse.

Et skridt på vejen kunne først og fremmest være en konkret og fyldestgørende funktionsbeskrivelse, evt. i to dele:

1. En overordnet kommunal beskrivelse, der rammesætter faget (herunder med navngivelse af medarbejdernes titel).
2. En lokal, der oversætter de kommunale rammer til lokale forhold. Det er vigtigt, at sådanne funktionsbeskrivelser udarbejdes af folk, der har tilstrækkelig begrebsmæssigt og faglig indsigt i AKT-feltet. Og med held kunne funktionsbeskrivelserne udarbejdes i et samarbejde mellem det beslutningstagende og det udførende led.

Grundlæggende, specialpædagogiske perspektiver

I undersøgelsesmateriale fremstår det "organisatoriske perspektiv" som den mest udbredte. Derved forstås, at "fejl" og "forandringsfokus" primært placeres i den kontekst, eleven befinder sig i, og ikke iboende eleven som individ. Sideløbende med det dominerende, organisatoriske perspektiv, findes to øvrige perspektiver, det psyko-medicinske og det transdisciplinære, men ikke med samme vægt.

Undersøgelsesmateriale afspejler med ovenstående konklusion en trend, der i de seneste 20 (+) år har vist det psykologiske og pædagogiske felt. I litteratu-

ren og på uddannelsesmarkedet er der i stigende grad fokus på kontekstuelle forklaringsmuligheder, hvilket der kan være flere grunde til. Der kan for det første være tale et decideret opgør med de strengt individualiserede og patologiske tendenser, der har præget specialpædagogikken tidligere. For det andet kan det ses, at generelle tendenser på området i vor vestlige kultur, herunder den fremadstormende coaching-bølge, har gjort det moderigtigt at indtage et perspektiv, der i højere grad er kontekstfokuseret, ressourceorienteret og anerkendende, end de klassiske, deficiotorienterede perspektiver på teori og praksis.

Uanset hvilke overvejelser man kan forbinde med dette forhold, og uanset om det er rigtigt eller ej, eksisterer der altså i undersøgelsesfeltet en eksplicit forståelse af, at fokus på *organisation og kontekst*, i højere grad end *individ*, er den rigtige vej frem.

Imidlertid kan det ikke determineres endegyldigt, hvilket perspektiv, der er det "endegyldigt rigtige". Konsekvensen må være, at ét perspektiv ikke må stå alene. Det ser ud til, sådan som det ses i det transdisciplinære perspektiv, at flere perspektiver på den samme problemstilling, både kan udfordre og berige forståelsen af, og dermed også løsningsmulighederne, en given udfordring.

Sammenlignes denne pointe med undersøgelsesmaterialets gennemgående organisatoriske perspektivering, kunne man med fordel anbefale, at der i undersøgelsesfeltet tages forbehold for, at

det organisatoriske perspektiv ikke kommer til at være dominerende i en sådan grad, at andre, værdifulde perspektiver, ikke får fokus. Særligt når det tages i betragtning, at den individuelle AKT-medarbejder har stor indflydelse på skolens AKT-strategi, kan der være fare for, at hvis AKT-medarbejderen er ”for” optaget af ét perspektiv, underprioriteres fokus på andre perspektiver.

Fokus

Der er en tendens til, at man i modtagergruppen er mere optaget af individuelle, elev-fokuserede interventioner, end AKT-medarbejderne, der overvejende er optagede af interventioner med fokus på kontekstuelle forhold. Man kan derfor antage, at der imellem hhv. modtagere og AKT-medarbejdere ikke til alle tider er enighed omkring arbejdets grundlæggende afsæt.

Ovenstående konklusion underbygges af en aktuel undersøgelse, foretaget af Schaarup, Christoffersen og Kehlet (2009). I denne undersøgelse fokuserer forfatterne på pædagogisk-psykologiske vurderinger, og hvordan disse anvendes i praksis. De omhandlede vurderinger er foretaget af PPR, og ikke AKT-medarbejdere, hvormed undersøgelsen i sin helhed ikke er anvendelig som perspektivering eller støtte for nærværende artikels konklusioner.

Når undersøgelsen alligevel kan bruges, er det fordi Schaarup et al. som delkonklusion identificerer et klart indvidorienteret specialpædagogisk perspektiv hos de lærere, der modtager råd og vejledning fra PPR’s psykologer. I

den antagelse, at disse lærere i et omfang kan sidestilles med de folk, der modtager hjælp fra AKT-medarbejderne, understøttes således den antagelse, at der hos modtagergruppen eksisterer en tendens til et psyko-medicinsk perspektiv. Alt dette imens, at der iblandt AKT-medarbejderne eksisterer et overvejende organisatorisk perspektiv.

Forskellige forståelser af, og dermed også forventninger til, organisationens grundlæggende praksis, kan besværliggøre god opgaveløsning. Med reference til den tidligere nævnte hovedopgavetænkning (Heinskou & Visholm: 2004), bliver forventningerne til organisationens dynamiske hovedopgave (dvs. de praktikker, organisationen må prioritere), forskellige, hvis aktørerne i organisationen forstår dagligdagens opgaver forskelligt. Og dette kan give gnidninger.

Det betyder dog ikke, at opgaveløsning i organisationer, hvori der eksisterer forskellige, fundamentale opgaveforståelser ikke kan lade sig gøre. Men det kræver, at der sættes ind over for dette forhold på flere niveauer, hvor iblandt der her under nævnes to oplagte:

For det første kræver det, at der på ledelsesmæssigt niveau markeres tydelige og konkrete forventninger til, hvordan arbejdet forventes løst. Disse markeringer kan i flere tilfælde fungere som pejlingsmærker for AKT-medarbejderne og modtagernes dialoger om arbejdet. På undersøgelsesmateriale ser det ikke ud til, at sådanne markeringer er generelt implementerede.

For det andet kræver det, at man som AKT-medarbejder er dygtig til at håndtere forandringsprocesser i arenaer, hvori der kan optræde divergerende praksisforståelser og modstand. Hertil foregår disse forandringsprocesser i arenaer, hvor AKT-medarbejderne selv er en del af det kollegiale fællesskab, hvorved de agerer fra en intern, konsultativ position. Denne position anses ofte for at være en af de allermest vanskelige at håndtere, den potentielt kan vanskeliggøre opretholdelsen af almenne, kollegiale relationer. Med et blik på hhv. funktionsbeskrivelserne, de statistiske indikationer på uddannelsesniveau samt interviewene, kan man problematisere, om undersøgelsesfeltets AKT-medarbejdere i tilstrækkelig grad er klædt på til denne opgave. I samme åndedrag kunne man anbefale, at de blev det.

Intervention

Undersøgelsesmaterialet er samlet set udtryk for en bred vifte af interventionsformer og praksisarenaer: der arbejdes både i de direkte arenaer, hvor interventionsformen ofte er "individuel støtte til eleven", ligesom der arbejdes i de indirekte arenaer, hvor mødeaktivitet med individuelle lærere eller team, finder sted.

Denne konklusion kan ses som en understregning af, at arbejdet med AKT i undersøgelsesfeltet forstås og praktiseres som andet og mere end traditionelt "støtte-arbejde".

I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse (2009 s. 132) undersøges det ligeledes, hvor AKT-arbejdet foregår.

Det viser sig, meget lig denne artikels undersøgelse, at arbejdet foregår i en mængde arenaer, herunder i vidt omfang også i de indirekte arenaer.

AKT som rådgivningsarbejde

AKT-medarbejderen forventes at stille sig i en rådgivningsrelation til sine kolleger, elever eller andre. Der er gennemgående større fokus på kollegiale rådgivningsrelationer i undersøgelsesmaterialet, end der er på rådgivningsrelationer til elever eller forældre.

Det ligger generelt i AKT-medarbejdernes opgaveforståelse, at de *skal* optræde som interne rådgivere. Dette understøttes af funktionsbeskrivelserne, hvori det formelt og eksplicit forventes, at dette sker.

Sammenholdt med det uddannelsesniveau, undersøgelsesmaterialet giver udtryk for, kunne man igen problematisere, om AKT-medarbejderne er klædt på til denne opgave. Det kan det, fordi det gennemgående er utydeligt, hvordan rådgivningsrelationer defineres og praktiseres i undersøgelsesmaterialet. Om end der i et (mindre) omfang anvendes termer fra etablerede rådgivningstraditioner (eksempelvis "supervision"), er det ikke tydeligt, hvilke praksisformer og -forståelser disse termer præcist dækker over.

Dette understreger blot yderligere, at der givet vis er behov for hhv. grund- og efteruddannelse af deltagerne i undersøgelsesfeltet. Primært naturligvis for at sikre kvaliteten af arbejdet. Men sekundært også for at sikre trivsel og arbejdsglæde blandt AKT-medarbejderne.

Sammenfatning

Når et område undersøges i sømmene for første gang, finder man forholdsvis let en række områder, der kan forbedres. Meningen med nærværende undersøgelse har dog ikke været at fejl-finde eller at udstille negativt. Meningen har været at konkretisere en række områder, der med held kan gøres til genstand for udvikling, og i den forbindelse give en række bud på, hvordan dette kan gøres. Disse indsatsområder kunne bl.a. være:

1. **Ministerielt niveau:** Formulering af en opdateret AKT-anbefaling fra Undervisningsministeriet, og i den forbindelse en officiel navngivning af AKT-medarbejdernes titel.
2. **Kommunal politik:** Formulering af en tydelig kommunal politik for hhv. inklusions- og AKT-området.
3. **Skolepolitik:** Den enkelte skoles formulering af en tydelig og konkret politik for inklusions- og AKT-området.
4. **Funktionsbeskrivelse:** Formulering af en dækkende og konkret funktionsbeskrivelse for den enkelte skoles AKT-området, som har direkte reference til skole- og kommunal politik.
5. **Uddannelse:** Etablering af en formel, adgangsgivende AKT-uddannelse på linjefagsniveau.
6. **Sags-arbejde, strategisk niveau og udvikling:** Afvikling af AKT-arbejdet som både sags-arbejde, men også som indsatser på ledelses- og strateginiveau, ligesom udviklingsprojekter skal gøres til en naturlig del af indsatsen.

Der er allerede flere tiltag sat i værk, med henblik på at forbedre AKT-området. Der bliver det spændende at se, hvordan dette fagområde udvikler sig i fremtiden.

Summary

This article is focused on the conclusions of the ph.d-dissertation "Working with AKT in the inclusive school", which is based on an empirical study of the AKT-work in the commune of Esbjerg (DK). In a critical perspective the empirical data is discussed in relations to the school policy of Esbjerg Kommune, the governmental AKT-recommendations and comprehensive theories of inclusion. The article concludes that the field of AKT displays several developmental needs, particularly in regards of role-definition, policy and education.

Litteratur

- Ainscow, M. (1991) *Effective Schools for All*, London: Fulton, UK
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2003) Understanding and developing inclusive practices in schools, i *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004) Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network, i *International Journal of Inclusive Education* 8 (2), 125-140
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, Routledge Farmer, UK
- Ainscow, M. (2006) *Profile*, i P. Clough og J. Corbett (2006) *Theories of inklusive education – a students guide*, , 4. udg., Paul Chapman Publishing, SAGE, London.
- Ainscow, M. (2008) Udvikling af en inkluderende kultur og praksis, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund
- Ainscow, M. & Farrell, P. (2002) (red.) *Making Special Education Inclusive*, London: David Fulton Publishers

- Ainscow, M. et al (2007) *The Manchester Inclusion Standard*, Manchester City Council, UK
- Alenkær, R. (red.) (2008a) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund
- Alenkær, R. (red.) (2008b) *Den inkluderende skole i praksis*, København: Frydenlund
- Alenkær, R. (red.) (2009) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund
- Alenkær, R. (2010a) Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole, ph.d.-afhandling ved Syddansk Universitet, IFPR
- Alenkær, R. (2010b) AKT ink. – inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen, DK: Dafolo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009) *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*, DK: Danmarks Evalueringsinstitut
- Dyson, A., Gallannaugh, F. & Millward, A. (2003) Making Space in the Standards Agenda: developing inclusive practices in schools, i *European Educational Research Journal*, vol. 2, nr. 2
- Dyson, A. (1997) Inclusive Education: A theoretical and comparative framework, *paper ved European Conference on Educational Research*, Frankfurt.
- Dyson, A. (1999) Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, i: *Inclusive Education*, Daniels & Garner (red.), London: Routledge
- Dyson, A. (2009) Ledelse hinsides den inkluderende skole, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund
- Dyson, Alan & Gallannaugh, F. (2008) Grus i maskineriet, i R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*, København: Frydenlund
- Heinskou, T. & Visholm, S. (red.) (2004) *Psykodynamisk organisationspsykologi – på arbejde under overfladen*, København: Hans Reitzel
- Hildebrandt, S. (2009) Mangfoldighed skal ledes, i: R. Alenkær (red.) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, København: Frydenlund
- Schaarup, T., M. H. Christoffersen & K. Kehlet (2009) Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46. årg., nr. 6. 2009
- Undervisningsministeriet (2000) *Adfærd, kontakt og trivsel – Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov*, København: Undervisningsministeriet, Kurssussektionen

Inklusion i skolen – en opgave for mange aktører



Fra politisk side stilles der nu øget krav om inklusion. Udgifterne til folkeskolens specialundervisning skal reduceres ved, at almenundervisningen udvikles til at undervise flere elever. Der er mange forudsætninger, der skal opfyldes for, at det vil kunne lykkes, og det kræver medvirken af mange aktører på alle niveauer i samfundet. På samfundsniveau vil det kræve ændringer i holdninger og kultur. Hensynet til børnefamiliers vilkår skal opprioriteres, og daginstitutionernes vilkår og kvalitet er afgørende. På skoleniveau må der ske ændringer i skolens organisation, således at skolen ikke selv producerer øget problemadfærd. Det vil også være nødvendigt at udvikle de nødvendige lærerkompetencer – herunder specialpædagogiske kompetencer på såvel skole- som kommuneniveau. I særlig grad må der fokuseres på lærernes samarbejdskompetencer. PPR indgår med sin faglighed centralt på alle niveauer i skolevæsenet.

*Af Bjarne Nielsen
formand for Pædagogiske Psykologers Forening*

Debatten om inklusion i skolen er ikke af ny dato. Siden 1969 har folketinget haft et politisk ønske og krav om udvikling af Skolen for Alle. Det har siden været afspejlet i såvel folkeskoleloven som i de skiftende bekendtgørelser og vejledninger om folkeskolens specialundervisning – herunder krav og forventninger til PPRs indsats.

Hvorfor er der så stadig aktuelt at tale om dette så intenst – såvel ud fra politiske som faglige synsvinkler?

Udgangspunktet er desværre, at udviklingen viser, at flere og flere elever udskilles fra den almindelige klasse til specialklasser og –skoler. En ny rapport viser, at gennemsnitligt 5,6 % af eleverne er ekskluderet fra almenklassen til specialforanstaltninger (KL, Finansministeriet og Undervisningsministeriet 2010). Gennemsnittet dækker

over en stor variation mellem kommunerne, formentligt fra 3 – 9 %.

Politikerne i Folketinget og i kommunerne har nu for alvor sat fokus på denne udvikling ud fra det primære synspunkt, at de mange specialforanstaltninger er alt for dyre. Den nævnte rapport opgør, at folkeskolens specialundervisning nu koster 30 % af de samlede udgifter til folkeskolen. Stigningen i udgifter til specialområdet modsvarer af en tilsvarende beskæring af almenundervisningen, hvor eleverne får færre undervisningstimer, klassekvotienterne bliver større og den almindelige specialundervisning på skolerne bliver betragteligt beskåret. Det er en ond cirkel, der gradvist vil medføre endnu flere elever i specialforanstaltninger. Hertil kommer, at der er sat alvorligt spørgsmålstegn ved effekten og nytte-

værdien for de børn, der henvises til specialforanstaltninger. Vi mangler forskningsmæssig viden. Der er dog en mængde generelle undersøgelser, der enslydende viser, at niveaugruppering af elever i længere tid giver et ringere skoleudbytte (Gustafsson og Myrberg 2002).

Der er brug for en mere præcis viden om, hvornår og under hvilke betingelser elever kan profitere af specialtilbud. Det er et forhold, som PPR må give sin allerstørste opmærksomhed, eftersom PPR jo er involveret i alle tilfælde af udskillelse af elever i henhold til de gældende specialundervisningsregler.

I den generelle debat om inklusion i almenklassen synes der at være mest fokus på betingelserne for, at elever med særlige behov kan forblive i deres egen klasse. Der synes i særlig grad at være enighed om, at tre forudsætninger skal opfyldes:

1. Eleven skal fysisk være til stede i klassen
2. Eleven skal trives og være en aktiv del af fællesskabet
3. Eleven skal lære noget

Ingen kan vel være uenig i dette, men det bliver dybt problematisk, hvis konsekvensen for en elev, der ikke opfylder alle tre kriterier, medfører, at de automatisk bliver overført til specialklasse eller specialskole.

Ofte bliver det implicit antaget, at hvis en elev ikke opfylder de tre kriterier, så vil de automatisk have bedre af at blive overført til en specialforanstaltning!

Elever skal ikke kvalificere sig til at forblive i deres egen klasse. Den faglige

bevisbyrde for, at en elev med fordel kan overgå til undervisning i et specialtilbud hviler på PPR og skolen. PPR må i sin faglige udredning vurdere, hvorvidt en elevs særlige problematik er af en sådan art, at et specialtilbud vil kunne være nødvendigt. Det må samtidig vurderes, hvilke kvalitetskrav der må stilles til et relevant specialtilbud, og det må afsøges, hvorvidt et sådant specialtilbud findes i praksis som en reel mulighed. PPRs samlede vurderinger skal fremgå af den Pædagogisk Psykologiske Vurdering (PPV).

Det er således ikke eleven, der skal kvalificere sig til at forblive i normalklassen, men det er skolesystemet, inkl. PPR der skal tilvejebringe fagligt grundlag for, at en given elev vil kunne profitere af en konkret specialforanstaltning – og at denne specialforanstaltning findes i praksis. Såfremt, der ikke kan tilvejebringes faglig sandsynlighed for dette, må skolesystemet med bistand fra PPR sikre, at eleven får den fornødne støtte i almenklassen, således at der er maksimal trivsel og læring. Politik, økonomi og faglighed er således i højeste grad baggrunden for den aktuelle inklusionsdebat.

Den stærke og meget enige politiske involvering har sat dagsordenen for hurtige ændringer, der skal sikre et betydeligt fald i antallet af elever, der udskilles fra almenklassen. Målet er at nå ned på 3% i 2020. Samtidig skal der overføres ressourcer til at styrke almenundervisningen og kvalificere denne til at løse sin opgave så kvalificeret som muligt.

Desværre udviser løsningsforslagene fra politisk og økonomisk side i betydelig udstrækning manglende viden om

de faglige betingelser for, at almenundervisningen kan udvikle de nødvendige faglige kompetencer til at løse opgaven kvalificeret. Løsningsmodellerne lyder bl.a. på forskellige typer af økonomistyringsmodeller samt afskaffelse af specialundervisningsbegrebet for støttebehov under 12 ugentlige støttetimer. Undervisning i specialklasse og på specialskole vil dog også fortsat være en del af specialundervisningsbegrebet.

De efterfølgende afsnit vil søge at indkredse nogle af de mange forhold og betingelser, der må være til stede, for at skolen kan leve op til de politiske krav om inklusion. Som det vil fremgå, er det ikke kun en opgave for skolen. Der er mange vigtige aktører på alle niveauer i samfundet, der skal arbejde med, fx folketing, kommune og forældre. Det er samtidig en vigtig faglig opgave for PPR at søge at skaffe forståelse for alle disse forhold i arbejdet i den enkelte kommune.

Samfundsmæssige baggrunde

Debatten om inklusion bliver ofte ført som et emne, der næsten kun angår skolen. Børnene er jo 6 år, når de starter i skolen, og de har oplevet meget i de første 6 år af deres tilværelse. De er vokset op hos forældre med meget forskellige ressourcer til forældreopgaven, og de har alle en meget lang institutionserfaring, før de træder ind i skolen.

Børn i daginstitutioner

Mange små børn tilbringer mange timer dagligt i en daginstitution. Der er tale om en dramatisk ændring på dette område over de sidste 40 år. I 1973 gik kun 16 % af de et-årige i daginstitution.

I 2009 var dette tal 88 %. Ingen ved hvorledes dette påvirker børnene. Hvordan oplever børnene denne massive institutionsanbringelse? Det er selvfølgelig meget forskelligt. Nogle oplever sig forladt og svigtet af forældrene, og det kan medføre utryghed og mistillid hos sårbare børn.

Daginstitutionerne er meget forskellige i deres muligheder for at kunne give tilstrækkelig omsorg og nærhed. Ofte er der for få voksne, og der er for få uddannede pædagoger. Pædagogerne standardiserer, kollektiviserer og ensretter typisk deres indsats for at få det hele til at hænge sammen. Der er fokus på børnegruppen og ikke det enkelte barn. Kun i begrænset omfang kan det enkelte barns særlige behov imødekommes.

Børnene vokser således op i en kultur, hvor alt skal gå hurtigt, med masser af støj og ikke tid nok.

Heldigvis er mange børn så robuste, at de kan klare en sådan dagligdag. Daginstitutionerne er også i meget forskellig grad i stand til at udvikle trygge og harmoniske udviklingsmiljøer, og deres muligheder herfor kan være meget forskellig. Men kombinationen af sårbare børn med lidt omsorg hjemmefra og/eller børn, der lever i en meget stresset og fortravlet hjemmesituation på den ene side og et stresset miljø i daginstitutionen på den anden side vil uvægerligt sætte sit tydelige præg på en lang række børn.

Der er småbørnsforskere, der konstaterer, at konsekvenserne bl.a. kan være, at nogle børn udvikler sig til små egocentrikere, der presser på for at få egne behov opfyldt. Andre børn betegnes som kolde børn uden overskud til

andre. Nogle betegnes som bimmerbørn, der konstant kæmper for at få opmærksomhed, mens andre udvikler sig til ensomme og passive børn, der ikke tager del i fællesskabet.

Forældrene

Forældrene har altid haft det primære ansvar for opdragelse og omsorg for deres egne børn. Det indebærer bl.a., at forældrene er vigtige i forhold til udvikling af sociale kompetencer for børnene – herunder at lære børnene, hvordan man opfører sig, når de er sammen med andre.

Meget tyder på, at en del forældre har svært ved at leve op til disse krav. Nogle mangler de basale evner hertil, og de har brug for megen støtte i udvikling af forældreopgaven.

Andre forældre har svært ved at opgive egne projekter, hvorved tid og kræfter sammen med børnene bliver for kort. En del forældre afstår fra at tage konflikter med deres børn, hvorved de ikke får sat de fornødne rammer, der skal give tryghed i børnenes opvækst. En hel del børn vokser op i skilsmisefamilier med de problemer og usikkerhed, det kan medføre.

Det er disse børn med meget forskellige erfaringer og baggrund, der møder op i skolen som 6-årige. Her møder de en skole, der bygger på, at de aldersvarende sociale kompetencer er til stede, og at de kan leve op til de selvstændighedskrav, som den aktuelle pædagogiske praksis tilsiger. Det kan vist ikke undre, at noget skal gå galt.

Samfundet

Samfundet består jo af os alle, såvel almindelige borgere som politikere og for-

ældre. Det må være et fælles samfundsansvar, at vi har udviklet en samfundskultur, der er stærkt præget af hensynet til den enkeltes egen situation, hvor vægtning af fællesskab og fælles ansvar og solidaritet for tiden er lav. Der er fokus på effektivitet og materiel velstand med de konsekvenser, at bl.a. børnefamilier befinder sig i en meget belastet samlet arbejdssituation, hvor flere og flere forældreopgaver søges overladt til dagtilbud og skole.

Det er kendetegnende, at forældre i vid udstrækning betragter dagtilbud og skole som serviceorganisationer, der skal betjene forældrene og deres børn. Er der problemer kræves eksperter på banen.

Der er også mange eksperter til rådighed, bl.a. PPR og det børne- og ungdomspsykiatriske system. Sidstnævnte er i særlig grad kommet i fokus i forbindelse med den betydelige anvendelse af børnepsykiatriske diagnoser for et stigende antal børn. Den børnepsykiatriske tænkning er en lægelig og medicinsk tilgang til børns problemer. Den bygger på en naturvidenskabelig opfattelse af verden, hvor det kan lade sig gøre at finde enkle relationer mellem årsag og virkning. Børn, der har vanskeligheder i dagtilbud eller skole, bliver forklaret med en børnepsykiatrisk diagnose uagtet, at mange vigtige forhold derved overses, fx opvækst, forældrerelationer, erfaringer fra dagtilbud og den aktuelle hverdag i skolen. Alligevel er der pres fra såvel forældre som skole for at få børnepsykiatriske vurderinger af et stigende antal børn.

Indsatsen risikerer at bygge på denne forsimplede opfattelse af barnets samlede situation, og barnet sendes

ofte i en specialforanstaltning, hvor specialister skal søge at "helbrede" barnet til senere at kunne indgå i det almindelige miljø. Vi har ellers megen erfaring fra mange års henvisninger af børn til specialiserede behandlingstilbud, der fortæller, at overførelsesværdien tilbage til det oprindelige miljø er ganske ringe. Samtidig ved vi, at børn, der bliver placeret i specialmiljøer i de fleste tilfælde forbliver der, indtil de går ud af skolen.

Væksten i antallet af børn, der udskilles fra den almindelige klasse er hovedsageligt sket inden for adfærdsområdet og i særlig grad i forhold til børn med børnepsykiatriske diagnoser. Hvis færre elever skal udskilles fra almenklassen, skal de fleste af disse elever fremover forblive i deres egen klasse og hjælpes her.

Skolens situation i samfundet

Det er skolen, der tildeles ansvaret for at sikre øget inklusion, og de hidtil nævnte samfundsmæssige baggrunde har lille bevågenhed i debatten. Det vil jo også kræve betydelige samfundsmæssige og holdningsmæssige ændringer, og en del af de vigtige løsningsforslag vil være meget dyre og gennemgribende i samfundslivet, fx en markant forbedring af børnefamiliernes vilkår. Dyrt vil det også være med gennemførelse af en nødvendig opkvalificering af lærernes kompetencer til at imødekomme de behov og udfordringer, som nutidens børn giver skolen. Det kræver en langt bedre og mere omfattende læreruddannelse, der sikrer, at lærerne bliver de nødvendige autoriteter i skolens undervisning i forhold til såvel elever som forældre. Det kræver bl.a. kompe-

tencer på et højt niveau i forhold til såvel sikker klasseledelse som evne til at udvikle gode og positive relationer til eleverne. Det er disse områder, der skal styrkes, hvis inklusionsopgaven skal lykkes. Der er brug for, at de eksisterende lærere gennemgår tilstrækkeligt omfattende og intensive efteruddannelsesforløb på disse områder.

I stedet bliver skolen bombarderet med krav om kontrol og sammenligning på de områder, der egner sig til konkret og kvantitativ evaluering. Det gælder især opgørelse af karakterer ved de afsluttende prøver og niveauer ved de nationale tests. Hvordan skolen klarer sig på de mere brede dannelsesopgaver, som de fremgår af skolens formålsparagraf fortøner sig og er nedprioriteret i den politiske debat.

Samtidig bliver skolen udsat for utallige konkrete krav om at indføre særlige metoder og modeller, der alle har til formål at løse komplicerede vanskeligheder på en enkel og forholdsvis hurtig måde, fx anvendelse af begrebet læringsstile. Ofte udsætter skoler også sig selv for en endeløs afprøvning af nye ideer, der alle hurtigt løber ud i sandet. De mange forgæves tiltag giver ofte anledning til en afmægtighedsfølelse på skoler, der er bremsende for et konstruktivt arbejde med langsigtet og holdbar udvikling af skolen. Yderligere eksempler på dette vil blive omtalt i det efterfølgende afsnit. Fælles baggrund er, at de mange tiltag, der afprøves, sjældent har nogen sikker forskningsmæssig baggrund.

Som tidligere nævnt bliver skolen i disse år desuden udsat for en massiv ressourcemæssig nedskæring, bl.a. i forhold til timetal til almenundervis-

ning og til den almindelige specialundervisning på skolen. Skolestrukturerne i de enkelte kommuner undergår store ændringer, der er begrundet i ønsket om at kunne danne klasser med den højest mulige klassekvotient. Det medfører, at et antal skoler kommer under samme ledelse for at sikre et fælles skoledistrikt, der kan muliggøre sikker styring af klassedannelsen. Det betyder bl.a. nedlæggelse af et større antal mindre skoler, og mange steder indrettes fødeskoler for de yngste klassetrin og overbygningskoler for de ældste. Denne udvikling savner også forskningsmæssig baggrund.

Som sagt er det under disse vilkår, at skolen skal sikre, at færre elever udskilles til specialforanstaltninger. Er skolen ud over de nævnte vilkår og betingelser selv med til at vanskeliggøre sin opgave? Hvilke muligheder har skolen? Hvad må der lægges vægt på? Det efterfølgende afsnit vil beskæftige sig med dette.

Forventninger til skolen som professionel organisation i inklusionsopgaven

Skolens vilkår vil altid være begrænset af de aktuelle betingelser, der gives fra samfundet. Som de tidligere afsnit har vist, er der al mulig grund til forlange, at mange aktører på alle samfundsniveauer påtager sig at løse deres opgaver. Skolen kan ikke betragtes som en ø i samfundet, der skal løse samfundets uløste problemer. Det skal være en fælles opgave at bakke op på alle måder om skolens vanskelige og vigtige dannelsesopgave af de fremtidige generationer. Som nævnt er der ganske meget at tage fat på.

Alligevel skal skolen som professionel organisation sikre optimal udvikling af sine muligheder i forhold til skolens opgaver. De elever, der aktuelt går i folkeskolen har krav på, at skolen så kvalificeret som muligt sikrer dem det bedst mulige udbytte af skolegangen, og at det bliver et så trygt og udviklende skoleforløb som muligt.

Det gælder også opgaven med at sikre, at flest mulige elever undervises i den almene klasse med den fornødne støtte. Denne opgave hænger uløseligt sammen med udvikling af den gode skole. Det er er dermed en skoleudviklingsopgave, der vedrører alle medarbejdere på skolen, inkl. dens ledelse og med PPRs bistand og aktive medvirken (jfr. Nielsen 2008).

Hvilke forhold på skolen og i lærernes kompetencer er i særlig grad vigtige for at udvikle en skole, hvor flest mulige elever profiterer af undervisningen i den almene klasse? De svar, der her skal gives, findes under følgende overskrifter:

- Skolens organisation
- Lærerkompetencer
- Lærersamarbejdet
- Lærerkompetencer på det specialpædagogiske område
- Skoleledelsen
- Skolevæsenet i kommunen
- PPR

Skolens organisation

Et stigende antal nye undersøgelser viser, at den stigende problemadfærd på skolerne hænger sammen med den måde, som skolen indretter sig på (Nordahl m.fl. 2009, Skolverket 2009, Hattie, 2009). Problemadfærd og uro i klassen udgør den største forhindring

for, at eleverne profiterer maksimalt af undervisningen. Det er især inden for målgruppen af såkaldt urolige elever, at udviklingen skal vendes, hvis det skal lykkes at inkludere flere elever i den almindelige klasse.

Undersøgelserne viser, at det giver mere problemadfærd, når skoler benytter sig meget af skiftende grupperinger af elever baseret på forskellige kriterier som fx fagligt niveau, emnetilvalg ol. Skiftende grupperinger kombineres hyppigt med stor vægt på den enkelte elevs individuelle undervisningsituation, og det forudsætter betydelig ansvarlighed og selvstændighed hos eleven. Undersøgelserne viser tilsvarende, at stærk vægt på individualiserede arbejds måder også medfører mere problemadfærd.

Den stærkt individualiserede skole med hyppige gruppeskift i undervisningen stiller store krav til elevernes sociale kompetencer og deres evne til at tage et selvstændigt ansvar. Undervisningen af den enkelte elev er kommet i centrum på mange folkeskoler på bekostning af den fælles undervisning i klassen. Fælles gennemgang i klassen ved læreren er blevet reduceret. Eleverne sidder med deres egne opgaver på basis af deres interesser og niveau. Ofte sidder elever og venter på, at læreren har tid til at komme og hjælpe videre. En sådan undervisningsform stiller meget store krav til lærerens evne til sikker klasseledelse. Ofte vil konsekvensen være stor mobilitet i klassen, vandring rundt i klasseværelset, uro, ukoncentration, passivitet og usikkerhed hos en del elever.

Der er en del elever, der ikke kan leve op til disse krav. De kræver stabilitet,

overskuelighed og tryghed i skolesituationen og ikke hyppige skift i kammerat- og lærerrelationer. Desværre tyder meget på, at den aktuelle skoleudvikling i folkeskolen ikke vægter disse vigtige forhold.

De markante udviklingstendenser i skolen taler om den fleksible skole med udgangspunkt i den enkelte elev. Der lægges vægt på hyppig holddeling på basis af forskellige kriterier. De fleste skoler har opdelt sig i tre afdelinger for henholdsvis indskoling, mellemtrin og overbygning, hvor elever skal skifte lærergruppe tre gange i forløbet – og nogle gange også indgå i nye klasser og kammeratrelationer. Oveni har vi fået en ændret skolestruktur mange steder, hvor eleverne skal skifte fra fødeskoler til overbygningsskoler. Også her sker der et totalt skift af lærere, og sædvanligvis opdeles klasserne på ny for at sikre den højest mulige klassekvotient. Det store flertal af elever er heldigvis robuste nok til at kunne klare disse udfordringer, som skolen giver dem. Men det er ikke i overensstemmelse med skolens inklusionsopgave at udvikle en skole, hvor en betydelig del af eleverne automatisk får problemer. Prisen er dels mere problemadfærd, der er til betydelig gene for alle elevers udbytte af undervisningen, og dels et stigende antal elever, der henvises til specialforanstaltninger.

Der er i stedet brug for at udvikle lærerens kompetencer til at tage udgangspunkt i mere kollektive tilnærmelser til undervisningen med udgangspunktet i den enkelte klasse. Læreren skal have tid og mulighed for at opbygge det trygge og stabile læringsmiljø i klassen. Det er elevernes fælles sociale deltagelse og

fælles referenceramme, der skal danne udgangspunkt for elevernes læring. Lærerstyret undervisning inden for klassefællesskabet giver bedre mulighed for at skabe struktur, forudsigelighed og positiv stemning – og det giver mindre problemadfærd.

Lærerkompetencer

Forskning viser meget enigt, at der er tre kompetenceområder, der er helt afgørende for den enkelte lærer og dermed for elevernes udbytte af undervisningen (Dansk Clearinghouse, 2008):

1. Læreren skal kunne etablere positive relationer til den enkelte elev
2. Læreren skal kunne lede arbejdet i klassen som en synlig leder og etablere regler og rutiner
3. Læreren skal besidde den nødvendige didaktiske kompetence i forhold til undervisningen – såvel generelt som i de enkelte fag

Lærerruddannelsen har primært fokuseret på den didaktiske kompetence, men det er blevet stadig mere tydeligt, at de to andre kompetenceområder er helt afgørende i dagens folkeskole. Inklusionsopgaven vil ikke kunne lykkes, medmindre lærernes kompetencer på disse to områder styrkes.

De to kompetenceområder rummer bl.a. lærerens evne til at skabe det positive arbejds- og læringsmiljø i klassen, som er så afgørende for alle elevers udbytte af undervisningen – og til forebyggelse af problemadfærd. Der skal være produktiv arbejdsro i klassen. Regler og rutiner skal drøftes og aftales i klassen, og der undervises i, hvad det betyder, således at alle har et fælles fundament

for det sociale samvær. Det er et vedvarende arbejde at bibeholde den nødvendige gode stemning i klassen.

Læreren skal give positiv opmærksomhed til eleverne, og de skal føle sig anerkendte. Den engagerede lærer skaber den nødvendige motivation hos eleverne. Gennem elevsamtaler sikrer læreren sig forståelse for den enkelte elevs opfattelse af skolesituationen, og den enkelte elev får tilsvarende kendskab til lærerens synspunkter. Læreren anvender sanktioner med stor forsigtighed og giver altid elever mulighed for at komme på banen igen og dermed undgå at lide for store nederlag i kammeraternes øjne. Endelig formår læreren at etablere det vigtige forældresamarbejde – såvel i klassen som helhed som i forhold til den enkelte elev. Når skolen og forældrene arbejder tæt og konstruktivt sammen, kan næsten alle vanskeligheder overvindes.

Ideelt set besidder læreren disse nødvendige kompetencer fra grunduddannelse og efteruddannelse, men de skal vedligeholdes og udvikles løbende i tæt samarbejde med kollegerne i lærerteamet og i nogle tilfælde med medvirken fra PPR ud fra konkrete fælles samarbejdsopgaver, jfr. det følgende afsnit.

Lærersamarbejdet

Samarbejdet i de enkelte lærerteam er krumtappen i skoleudviklingen på enhver skole. Her skabes skolens kultur. I modsætning til tidligere vil ingen lærer kunne klare alle de udfordringer, som opstår i dagligdagen. Løsninger på de svære og komplicerede undervisningsopgaver kræver fælles refleksion i læ-

rerteamet og fælles ansvarlighed for at finde egnede løsninger.

Meget tyder på, at det tætte og intensive lærerteamsamarbejde, hvor lærere stiller krav til hinanden, er meget krævende og vanskeligt. Meget samarbejde består primært i at give information til hinanden samt koordination og aftaler om, hvad de enkelte lærere skal gøre. Når mange møder primært foregår på dette mere uforpligtende niveau, giver det ofte anledning til betydelige frustrationer hos mange lærere med følelsen af, at tiden spildes.

Det er derfor en god og vigtig investering at arbejde målrettet på at udvikle en hensigtsmæssig møde- og dialogkultur i det enkelte lærerteam. Der er ofte brug for hjælp og støtte til dette fra såvel skoleledelsen som PPR. Små kursusforløb vil kunne være vigtige elementer, men ellers skal den egentlige udvikling ske gennem de konkrete problematikker, som ethvert lærerteam beskæftiger sig med.

Lærerteamsamarbejdet skal for den enkelte lærer udgøre en tryk base for at diskutere alle vanskeligheder, som den enkelte lærer møder i sin undervisning. Lærerteamets professionalitet skal sikre, at de i fællesskab er i stand til at anskue skolen og den enkelte klasse som et komplekst socialt system med sammenhænge mellem alle de faktorer, der udgør læringsmiljøet. Teamet skal i fællesskab kunne analysere alle vigtige faktorer, der kan være involveret i en konkret problematik og omsætte denne viden til god undervisningspraksis. Fra forskning ved vi, at nogle af de vigtige faktorer, der har sammenhæng med problemadfærd bl.a. er lærerens ledelse i klasseværelset, strukturen på under-

visningen, relationen til den enkelte elev og relationerne mellem eleverne indbyrdes.

Lærerkompetencer på det specialpædagogiske område

Når dagsordenen er øget grad af inklusion, medfører det øget behov for at enhver skole styrker sine specialpædagogiske kompetencer på de tre store områder: læsning, adfærd (AKT) og i forhold til elever med omfattende skolevanskeligheder.

Enhver skole må råde over et antal ressourcelærere, der dækker disse områder. Deres arbejdsform vil i vid udstrækning bestå i indirekte indsats i forhold til kolleger og medvirken i forældresamarbejdet. Det må derfor være lærere, der har en høj grad af faglig autoritet på deres specialeområde, og som kollegerne har lyst til at lytte til. De specialpædagogiske ressourcelærere skal indgå i skolens samlede udviklingsplaner og dermed være en helt integreret del af skolens udvikling. Deres arbejde organiseres ud fra en teamorganisation med løbende møder med deltagelse af skoleledelse og PPR, og der aftales funktion og procedurer for inddragelse, der er kendt på hele skolen. På læseområdet skal der fortsat være fokus på den tidlige indsats, der sikrer, at alle kommer hurtigt i gang med læseprocessen, men der skal i stigende grad også være fokus på læsning på mellemtrin og i overbygning og dermed læsning i de forskellige fag.

På AKT-området skal den tidlige indsats i børnehaveklasse og 1.klasse prioriteres højt. Her er der mulighed for at sikre fundamentet for gode arbejds- og samværsformer, således at proble-

madfærd i vid udstrækning undgås. AKT-vejledere skal desuden kunne medvirke aktivt i løsning af vanskelige klasseproblematikker samt i forhold til enkeltelever i store vanskeligheder på skolen. Ofte vil PPR være involveret i løsning af disse sager (se Nielsen, 2011). Endelig er der elever med massive og vedvarende faglige skolevanskeligheder, der har brug for støtte og hensyntagen i hele skoleforløbet. Der er desværre ikke udviklet megen specialeksper-tise på dette område, men det drejer sig om elever, der alternativt vil blive hen-vist til specialklasser for elever med ge-nerelle indlæringsvanskeligheder. De har brug for faglig støtte gennem hele skoleforløbet, og de har samtidigt brug for mere generel lærerstøtte, der sikrer, at de trives og bevarer lysten til fortsat læring.

Skolen må etablere et styrings- og planlægningsorgan, der kan sikre mål-rettet anvendelse af skolens specialpæ-dagogiske ressourcer i forhold til sko-lens samlede behov. Skoleleder og PPR forudsættes begge at have overblik over skolens behov, så de vil være de primæ-re aktører ved prioritering af de special-pædagogiske indsatser i samarbejde med de specialpædagogiske ressource-lærere. Det er vigtigt, at skolens for-skellige specialpædagogiske ressource-lærere, står til rådighed som faglige sparringspartnere for de enkelte lærer-team på en enkel og hurtig måde – uden at overtage ansvaret fra disse. Det sam-me gælder medarbejderne fra PPR. Kollegavejledning og –rådgivning fore-kommer ofte svært for ressource-lærere inden for det specialpædagogiske om-råde. Derfor er der al mulig grund til, at bl.a. PPR ser på sine muligheder for at

styrke disse kompetencer gennem små kursusforløb og gennem det fælles teamsamarbejde med lærerne inden for det specialpædagogiske område.

Skoleledelsen

Skolelederen er ansvarlig for, at skolen løser sine opgaver i henhold til gælden-de lovgivning og kommunale beslutnin-ger. Det gælder også i forhold til det præcise politiske krav om øget inklusi-on.

Der findes elever på enhver skole, der sætter skolens professionalitet på store prøver.

Skolelederen kan ikke løse denne op-gave med mindre han har overblik over alle de faktorer, der er bestemmende for, at almenundervisningen kan sikre kvalificeret undervisning af en bredere målgruppe.

Han skal bl.a. have blik for, hvorvidt der er de tilstrækkelige faglige kompe-tencer hos alle lærere og hos de special-pædagogiske ressource-lærere. Han skal tage initiativ til at få etableret de nød-vendige efteruddannelseskurser, og han skal arbejde målbevidst med ud-vikling af de enkelte lærerteam og sik-re, at de vanskelige samtaler kan føres på en konstruktiv måde, således at mere sarte lærere føler sig trygge i sam-arbejdet. Han skal også som nævnt sik-re sig, at der ikke er forhold i skolens måde at organisere undervisningen på, der i sig selv fremkalder øget proble-madfærd.

Der er på enhver skole en del flere vigtige områder, som skolelederen skal sikre dialog omkring med henblik på at få fastlagt fælles rammer, værdigrund-lag og kultur. Det kan fx være klargø-ring af skolens værdier og pædagogiske

platform, mål for skolens arbejde med problemadfærd, formulering af tydelige forventninger og regler på skolen og retningslinier for aktivt og tæt forældresamarbejde.

Men først og fremmest må skolens ledere evne at etablere et konstruktivt og trygt arbejdsmiljø på skolen, hvor lærere motiveres og får lyst til at medvirke aktivt i en fælles og forpligtende udvikling af skolen. Et udviklingsorienteret arbejdsmiljø på skolen skaber engagerede lærere og en kollektiv skolekultur. I kollektive skolekulturer er der mindre problemadfærd (Nordahl m.fl. 2008). Engagement smitter.

Skolelederen har brug for et tæt samarbejde med PPR i forbindelse med at skabe en udviklingsorienteret skole, der rummer de nødvendige lærerkompetencer – herunder specialpædagogiske kompetencer.

Skolevæsenet/skolechefen

Når flere elever skal undervises med baggrund i den almindelige klasse, så stiller det krav om, at klassens lærere kan få den nødvendige og relevante rådgivning, således at dette kan ske kvalificeret. I det daglige vil det indebære rådgivning og vejledning fra skolens egne resourcelærere på det specialpædagogiske område samt fra PPR. For nogle elever vil der desuden være brug for at kunne inddrage yderligere specialekspertise på visse områder. Der vil være behov for, at den enkelte kommune råder over særlig specialekspertise, der kan udgå fra faglige kompetencecentre på forskellige områder som fx læsning, udviklingsforstyrrelser, andre adfærdsp problemer og i forhold til elever

med omfattende faglige skolevanskeligheder.

Udadgående rådgivningsfunktioner fra et videnscenter er et vigtigt kompetenceområde at udvikle på de nævnte problemområder. Det vil ikke kunne forventes, at alle lærere på specialskoler mv. vil kunne varetage denne funktion. Undervisning af elever med særlige vanskeligheder på en specialskole giver kompetence i dette. Det er ikke tilstrækkeligt, når opgaven er at skulle rådgive lærere i almenområdet om undervisning af samme målgruppe i den almindelige klasse.

Udadgående rådgivningsfunktioner er et speciale, der skal udvikles, og rådgivningslærernes opgave vil være at indgå i det konkrete lærerteams samarbejde med deltagelse af såvel PPR som skolens egen specialist på området. Når dette samarbejde lykkes, giver det mulighed for at opnå, at ekspertisen kommer til den enkelte elev, hvor eleven tidligere har måttet flytte til ekspertisen/specialskolen for at få den relevante undervisning.

Det er vigtigt, at der i den enkelte kommune udvikles en fælles skolekultur for alle kommunens skoler, der indebærer, at skolerne og skolelederne betragter det som et fælles ansvar at udvikle den fornødne ekspertise, der muliggør, at flere elever kan forblive i den almindelige klasse. Det omfatter bl.a., at der på kommuneniveau etableres de nødvendige efteruddannelseskurser, der sikrer, at alle lærere besidder de nødvendige kompetencer. Større efteruddannelsesforløb er for stor en opgave at løse for den enkelte skole. Det skal aftales i kommunens skolevæsen. PPR og PPRs leder skal gøre opmærk-

som på behov for uddannelse, og PPR kan i en række tilfælde bidrage aktivt i praksis med at udvikle de relevante lærerkompetencer.

PPR

Der har i det hidtil beskrevne været omtalt en række krav til PPRs medvirken i processen, der skal føre frem til øget inklusion. De skal ikke gentages, men som tilføjelse hertil skal omtales nogle mere overordnede og generelle synspunkter om PPRs rolle og opgaver. Det er vigtigt, at de PPR-medarbejdere, der arbejder på den enkelte skole, får etableret en samarbejdsform, der indebærer, at skolens ledelse og medarbejdere oplever, at PPR-medarbejderne ærligt og engageret interesser sig for skolens situation og betingelser og tager del i de udviklingsopgaver på skolen, der måtte være relevant. PPR-medarbejderne skal kende den enkelte skoles særlige vilkår og betingelser. De skal etablere bæredygtige samarbejdsformer til de nøglepersoner, der er på skolen, bl.a. inden for det specialpædagogiske område og i særdeleshed i forhold til skoleledelsen.

PPR skal undgå at fremstå som eksperter, der risikerer at blive hovedpersoner i forhold til elever, der udviser problemadfærd. Hovedpersonerne vil altid være elevens forældre, pædagoger og lærere. PPR kan derimod med sin særlige faglige baggrund gå ind og udfordre traditionelle tankegange og forståelsesmåder hos lærerne. PPR-psykologen skal kunne medvirke til, at de implicerede parter fører kvalificerede dialoger. Hun skal kunne lytte og engagere de mange aktører, der i fællesskab skal udforme og gennemføre de nødvendige tiltag.

Der vil fortsat være behov for, at PPR er i stand til at gennemføre kvalificerede faglige udredninger på såvel individ- som gruppe- og institutions/skoleni-veau. I forlængelse heraf vil der kunne være behov for, at PPR får ressourcemæssig mulighed for at udvikle hensigtsmæssige interventionsformer på de samme niveauer.

PPR skal desuden være ajour med den nyeste forskning på de forskellige skoleområder og være i stand til at formidle resultaterne for lærerne på skolen. Det vil blive efterpurgt i en tid, hvor der er sat alvorligt spørgsmålstegn ved, at vi har alt for lidt viden om effekt af specialforanstaltninger.

Kortfattet skematisk oversigt over hoveddaktørers opgaver ved øget inklusion

Krav på samfundsniveau i forhold til øget inklusion i skolen

Holdninger og kultur	Genopretning af en fælles ansvarlighedskultur med accept af forskellighed
Børnefamilier	Økonomisk mulighed for at børnefamilier kan være mere sammen med deres børn
Forældre	Hjælp til svage forældre til udvikling af forælderrollen
Daginstitutioner	Ressourcer og faglige kompetencer til at udvikle trygge udviklingsmiljøer som kan supplere forældrenes omsorg
Skolen	Respekt for skolens brede dannelsesopgave ved evaluering af skolens indsats
Uddannelse	Sikre, at skolens lærere gennemgår den nødvendige grunduddannelse med vægt på faglighed, ledelse af undervisningen og relationskompetencer
Specialpædagogisk kompetence	Sikre uddannelse af et tilstrækkeligt antal lærere med specialpædagogisk kompetence på de forskellige fagområder
PPR	Stille krav til kommunernes indhold og organisation af PPRs opgavevaretagelse

Krav til skolen som professionel organisation i inklusionsopgaven

Skolens organisation	Skal sikre stabilitet, overskuelighed og tryghed for eleverne gennem få skift i elev- og lærerrelationer med vægt på undervisning ud fra fællesskabet i klassen
Lærer-kompetencer	Læreren skal kunne lede arbejdet i klassen, etablere positive relationer til den enkelte elev og besidde didaktisk kompetence i forhold til undervisningen
Lærer-samarbejdet	Lærerteamsamarbejdet skal udgøre et trygt og professionelt dialog- og refleksionsforum, hvor lærerne i fællesskab finder løsninger på de vanskelige undervisningsudfordringer
Det special-pædagogiske område	Skolen må råde over ressourcelærere med høj grad af specialpædagogisk kompetence inden for læse- og AKT-området samt i forbindelse med elever med omfattende faglige skolevanskeligheder
Skoleledelsen	Skal kunne skabe en tryk og udviklingsorienteret kollektiv skolekultur som basis for at frembringe engagerede og aktive lærerteam, der forebygger problemadfærd
Skolevæsenet	Skal sikre relevant specialpædagogisk rådgivning til skolerne fra videns- og kompetencecentre på kommuneniveau. Der udvikles en fælles ansvarlig skolekultur og de fornødne større efteruddannelsesforløb aftales.
PPR	PPR medvirker med sin faglige baggrund i dialogen til at kvalificere skolen og lærerne til at finde egne løsninger. PPR formidler relevant aktuel forskning, der kan være nyttig for lærerne og skolen.

Som det fremgår af tekst og skema, kan skolens øgede inklusionsopgave ikke løses af skolen alene. Det er en opgave for mange aktører. Det vil tage tid, og det skal forberedes og planlægges i en langsigtet proces på baggrund af en analyse af alle de faglige vilkår og betingelser, der er relevante at medtænke. Hovedaktørerne er alle folkeskolens lærere og deres kompetencer er altafgørende for, hvor langt man kan nå med at undervise flest mulige elever i den almindelige klasse. Det er en alt for vigtig opgave til, at det alene kan overlades til de 98

kommuner, der driver skolerne i landet. Der må aftales en national handleplan for arbejdet i et tæt samarbejde mellem stat og kommuner, og de nødvendige investeringer må foretages. Såfremt det kan lykkes, vil det ikke blot være de elever, der kan fastholdes i den almene klasse, som vil profitere heraf. Der vil samtidig ske en styrkelse af den almene undervisning i forbindelse med en gradvis overflytning af ressourcer fra specialområdet, og det vil dermed blive til gavn for alle elever i folkeskolen.

Litteratur

- Gustafsson, Jan-Eric og Myrberg, Eva. 2002: *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket.
- Hattie, John. 2009: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.
- KL, Undervisningsministeriet og Finansministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – Veje til en bedre organisering og styring*.
- Nielsen, B. (2008): *Problemadfærd i skolen*. Dafolo.
- Nielsen, B. (red.) (2011): *AKT-vejledning i praksis – en del af skolens udvikling*. Dafolo.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2008): *Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T., Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifkci, N., Wendt, R.E. og Østergård, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Skolverket (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*

Evidensbaseret inkluderende praksis – de gode cirkler i skole, SFO og familie



Der er ved at brede sig en erkendelse af, at vanlig erfaringsbaseret pædagogisk og specialpædagogisk praksis ikke er tilstrækkelig til at løse den stigende stigmatisering og ekskludering.

Nye tiltag, revideret praksis og ændrede samarbejdsformer indføres allerede nu i en række kommuner på et forskningsbaseret grundlag og med en klar implementeringsstrategi. Dette kræver dog et opgør med en almen gældende tænkning om, at udvikling bedst sker gennem lyst baserede usystematiserede udviklingsprojekter hvor "tusind blomster blomstrer". En virkelig grundlæggende praksisændring sker gennem tydelig stringent ledelse med baggrund i en stærk teoretisk og forskningsmæssig fundering, hvor der er rygdækning i klare politiske og administrative beslutninger. Altså må berøringsangsten for evidensbaseret arbejde helt sættes ude af kraft både i praksis og på det forskningsmæssige niveau.

*Gøye Thorn Svendsen, programleder for PMTO & PALS,
Servicestyrelsen, aut. psykolog, cand. pæd. psyk.*

Målet for denne artikel er at vise, at det er muligt også i en dansk kontekst at skabe afgørende vidensbaserede ændringer af pædagogiske og socialpædagogiske handlinger. Dette gøres via en gennemgang af implementeringen af forældreprogrammet PMTO og skoleudviklingsprogrammet PALS. Programmerne PMTO og PALS er nøjere beskrevet i anden sammenhæng, se Kjerholt & Svendsen, 2008 samt Svendsen, 2009. Jeg vil i denne artikel gå dybere i programmernes evidensbaggrund og derved begrunde, hvorfor det er så afgørende at medtage programmer som disse, hvis inklusion skal lykkes.

Artiklen vil beskrive nogle af de specielle udfordringer implementering af et evidensbaseret program giver. Ved at gå dybere i nogle forudsætninger for vellykket implementering finder vi

samtidig nogle svar på, hvorfor mange af de hidtidige pædagogiske og psykologiske udviklingsprojekter ikke har sat større aftryk på praksis. Implementeringsafsnittet knyttes til en kortere gennemgang af programmernes teori-baggrund for at skitsere den nødvendige sammenhæng mellem den teoretiske ramme og implementeringsstrategien.

PALS og PMTO

Positiv Adfærd i Læring og Samspil – PALS – er en udviklingsmodel, der omfatter hele skolen. Målet er at styrke børns sociale og skolefaglige kompetencer og dermed forebygge adfærdsproblemer. PALS er proaktiv og fokuserer bl.a. på indlæring af sociale kompetencer som samarbejde, empati, ansvar, selvkontrol og selvhævdelse.

PALS bygger på principper bag familiebehandlingsprogrammet Parent Management Training – Oregon (PMTO) udviklet ved Oregon Social Learning Center. Men PALS flytter fokus fra familien til skolen og SFO. PALS er udviklet ved Atferdssenteret i Oslo på baggrund af erfaringer fra bla. USA med SW-PBS School Wide Positiv behavior Support, se www.apbs.net.

PALS omfatter hele skolen, og for at opnå den ønskede effekt kræver det at alle, der er tæt på børnene i hverdagen, deltager aktivt: lærere, pædagoger, forældre, rengøringspersonale, skolesekretær, pedel samt behandlersystem.

Tanken bag PALS er, at det sociale fællesskabs regler er for alle og skal læres af alle. Ingen børn stilles udenfor – uanset deres vanskeligheder.

I udviklingen af programmet er aktuelt bedste viden om hvad der virker, blevet inddraget. Bl.a. er Terje Ogdens opsummering af de vigtigste kendetegn ved skoler, der mest effektivt sikrede elevernes læringsudbytte, blevet udnyttet til at udvikle delelementer til programmet. Det drejer sig om kendetegn som:

”Profesjonelt lederskap ...Felles visioner og mål...Et læringsfremmende miljø ... Konsentrasjon om undervisning og læring ... Hensigtsmessig undervisning ... Høye forventninger ... Positiv bekrefteelse ... Løbende evaluering av fremskritt ... Elevernes rettigheter og ansvar ... Hjem-skole-samarbeid ... En lærende organisation” (Ogden, 2009, s. 96-97).

Ved yderligere inddragelse af viden fra bl.a. den sociale læringsteori og socialøkonomien samt afgørende forskning ved Oregon Social Learning Center, University of Oregon og ikke mindst ved Atferdssenteret i Oslo er der i PALS indsat nogle afgørende grundelementer som også indgår i PMTO behandlingen:

- Forældrene er barnets vigtigste lærermestre, men også skole og institution udgør væsentlige sociale læringsarenaer.
- Relationen mellem barn og voksen er en kardinalfaktor i udviklingsarbejdet med børn og især ved adfærdsproblematikker.
- Tydelige regler og forventninger skaber overskuelighed, tryghed og ro til læring, socialt som fagligt
- Milde og forudsigelige konsekvenser reducerer uro, fremmer udvikling og bidrager derfor til alles trivsel i det sociale samfund en skole/institution er.
- Anerkendelse, ros, opmuntring og belønning skaber et proaktivt læringsmiljø med størst mulighed for læring.
- Kortlægning af risikofaktorer og beskyttende faktorer samt muligheden for at teste systemet inden det skal virke, sikrer kollektiv mestringskompetance.
- Sammenhæng mellem hjem, skole og nærmiljø samt mulighed for fælles handling er afgørende beskyttende faktorer.

Evidens

Effektiviteten af programmernes kerneelementer er dokumenteret ved en række udgivelser (Kazdin 2005, Weisz & Kazdin 2010, Bradshaw 2009, Carr, Edward G. m.fl.2002,

Sprague & Walter 2005). Der foreligger endnu kun få undersøgelser over den forøgede effekt, der forventes at kunne opnås, når programmerne virker i forening, altså som et sammenhængende system med forebyggelse og behandling. I USA benyttes begge programmer, men meget uafhængigt af hinanden pga. den specielle struktur i de sociale foranstaltninger. De nordiske lande er længst med at skabe et sammenhængende system. Norge og Island påbegyndte programudviklingen omkring årtusindskiftet og Danmark fulgte efter i 2004. Udviklingen i Danmark har flere lighedspunkter med udviklingen i Island, hvor Hafnarfjörður Kommune har iværksat sammenhængende indsatser i familiebehandling, daginstitution og skole. Björnsdóttir & Sigmarisdóttir (Björnsdóttir 2009) har gennemført en resultatundersøgelse af indsatsen på ”elementary school” i forhold til en matchgruppe med to andre islandske kommuner. Resultaterne er bemærkelsesværdige.

”From the school year 1996/1997 until the school year 2006/2007, the number of referrals for specialist services in Hafnarfjörður declined. Over the same period an increase in referrals for specialist services in both of the control areas. ... Implementation of PMTO in Hafnarfjörður began in the beginning of the school year 2000/2001 ... referrals for specialist services ... declined and then remained stable for the rest of the study period” (ibid)

Det lykkedes altså på Island, at knække kurven med stigende henvisninger til specialindsatser og man har formået at holde et stabilt niveau efterfølgende.

Patterson (Patterson, Forgatch & Dergarmo 2010) har ved et 9-årigt opfølgingsstudie påvist en lignende stabil effekt ved PMTO behandlingen. Denne blev ikke alene skabt på det primære behandlingsområde: ”antisocial behavior”, hvor der over den 9-årige periode påvises ”a massive increase in positiv social interaction” (ibid). Der kunne også findes påvirkninger, der ligger langt ud over selve behandlingsindsatsens fokusområde. Som effekt af familieindsatsen kunne der konstateres langvarige positive ændringer på mødrenes generelle livsvilkår: depression, indkomst, ledighed, uddannelse samt økonomisk betinget stress.

I Danmark indføres PALS som en forebyggende, helhedsorienteret, sammenhængende og tværsektoriel indsats, der ved integrationen af PMTO sammenfatter skoleudvikling med sociale familieindsatser under serviceloven.

PALS og PMTO indføres i Danmark via Servicestyrelsen på baggrund af projektmidler i perioden 2008-2011 og med finanslovsmidler frem til 2014. 22 kommuner og 32 skoler deltager på nuværende tidspunkt i programmerne i større eller mindre grad. De første skoler er ved årsskiftet 2010/11 godt 2½ år fremme i den 3-årige udviklingsperiode af PALS, men pga. visse vanskeligheder i projektopstart er den fulde implementering kun knap afprøvet i fuld skala. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd SFI vil gennemføre evaluering af den samlede pilotprojektfase. De første danske forskningsresultater forventes at foreligge i efteråret 2011. I projektet gennemføres intern evaluering af programmets delelementer.

Implementering

Der har i de senere år været et forstærket fokus på nødvendigheden af en implementeringsstrategi, der i højere grad kunne sikre børn og familier virksom effekt af de tiltag og udviklingsprojekter, der blev iværksat. Danmark har i særlig grad været præget af udviklingsprojekter, hvor ”tusinde blomster har blomstret”. Der har været og er vel stadig en urealistisk overbevisning om, at lokalt forankrede erfaringsbaserede udviklingsprojekter via best practice fortællinger, som ringe i vandet kan skabe en nødvendig gennemgribende udvikling. Overbevisningen er som sådan forståelig nok. Vi har i Danmark et stærkt og godt uddannet fagmiljø, der ofte gerne indgår i nyudvikling. Alligevel er det beskæmmende at se, at mange af de tildelte udviklingsmidler alt for ofte ender ud i en viden, der enten ikke kan generaliseres, og derved ikke kan implementeres i en anden kontekst eller i en viden, der efterfølgende ikke benyttes. Projekter flader alt for ofte ud og lukkes uanset resultat, fordi projektmidler forsvinder. Projektmapperne og de projektbevillende myndigheder har ikke tilstrækkelig grad taget højde for den viden om implementering, der allerede foreligger på området.

Implementeringen af PALS og PMTO foregår med en stærk systematik, der er udviklet på baggrund af aktuelt bedste viden om, hvordan virksomme resultater udmøntes og fastholdes over tid.

Ved implementeringen af PALS arbejdes der i første fase med hele skolens personale med udvikling og tilrettelæggelse af generelle tiltag. Skolen udvik-

ler fælles værdier og øver sig på fælles adfærd og handlinger på baggrund af viden og systematik tilført fra ekstern PALS-vejleder. PALS er principbaseret, hvor en række kernekomponenter skal inddrages, men skolens opgave er at tilpasse disse til det lokale miljø og virkelighed. Forældre inddrages i processen.

I anden fase inddrages eleverne i udviklingsprocessen. Der planlægges og tilrettelægges tiltag for elever, der ikke i tilstrækkelig grad profiterer af de generelle tiltag. Det er her, et af de unikke aspekter ved PALS træder tydeligt frem. PALS udviklingen kræver et tæt samarbejde og fælles udvikling med de udførende led under Børne- og familieafdelingen, bl.a. ved inddragelse af PMTO-terapeuter. Disse terapeuter har specifik efteruddannelse i familiebehandling for familier med børn i adfærdsproblematikker. Terapeuterne forestår selv behandling, indgår i den foregribende indsats ved forældrekursus og bistår ved oplæring og vejledning af pædagoger og lærere til at forestå kortvarig forældrerådgivning. Inddragelsen af PMTO-terapeuter vil i mange tilfælde kræve ændringer af visitations- og bevillingsstrukturer. Det udviklede tværsektorielle konkrete samarbejde tyder på at være en meget afgørende faktor for udvikling af et fælles sprog og fælles forståelse for handlinger, således at synergien af det tværfaglige opnås.

I PALS udviklingen er et stort element af efter- og videreuddannelse som bl.a. omfatter:

- Ny viden og nye færdigheder om det inkluderende og forebyggende

- arbejde til skolens samlede personale
- Familierådgivning, PMTO-terapeuter uddanner lokale rådgivere på de enkelte skoler
 - Udvalgte lærere og pædagoger oplæres til specialindsatser som SNAP (klasseintervention på et kognitivt adfærdsmæssigt grundlag, Stop Now And Plan, se www.stopnowandplan.com)
 - Dataindsamling, bearbejdning og vurdering (her benyttes SWIS – School-wide Informations System, www.swis.org).

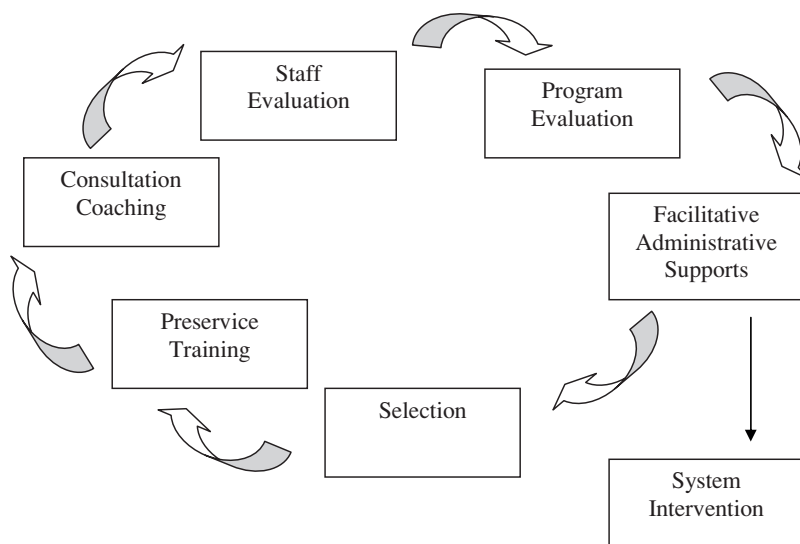
Det er betegnende for programmerne, at uddannelse ikke står alene. Uddannelse forgår altid i en praksisrelation, der understøtter omsætningen og de til lærte færdigheder fastholdes ved fortsat vejledning og udvikling. Joyce & Showers (2002) undersøgte i hvilken grad undervisere benyttede ny tillært viden efterfølgende i deres undervisning i klasselokalet. Ifølge deres undersøgelse lykkes det ikke at omsætte ny viden til brug i klasselokalet, hverken hvis viden blev tilført ved teorigennemgang med diskussioner eller der blev suppleret med demonstrationer ved træningen. Kun hvor der foregik coaching på gennemført praksis (og allerbedst coaching i praksis) lykkedes at omsætte viden til ny praksis.

Uddannelse i PALS og PMTO er derfor altid koblet op på efterfølgende vejledning og oplæringen sker i høj grad ved reel træning og rollespil.

Implementering af PALS giver en overvældende kompetenceforskydning som forrykker balancer og funktioner i de

kommunale organisationer. Skolen bliver klædt på til at kunne forestå en større del af det forebyggende, undersøgende, vurderende og foregribende arbejde. Dette kræver, at andre dele af organisationen også må indgå i udviklingen og tilpasse sig med ændrede funktioner, opgaver og roller. Dette gælder for såvel PPR, skoleforvaltning, myndighedssagsbehandlere, visitationssystemer og de bevilgende strukturer.

PALS-udviklingen med PMTO-integrationen udfordrer de faglige tænkninger og forståelser og kræver en klar ledelsesmæssig opbakning og aktiv deltagelse både indenfor skoleforvaltning og børne- og familieforsvaltning. Det fordrer samtidig omstillingsparathed og readiness på medarbejderniveauet, hvor en række givne faktorer må vendes og drejes og hvor afgørende spørgsmål må afklares, f.eks.: Kan en familierapeut vejlede ind i skolesystemets funktion og kerneområder? Kan lærere og pædagoger rådgive forældrene i deres opdragerrolle og hvordan spiller tavshedspligten sammen med denne funktion? Men netop nødvendigheden af drøftelser omkring disse aspekter samt drøftelser af en længere række pædagogiske og psykologiske grundantagelser har vist sig at være PALS-implementeringens helt store styrke. Her skabes et afgørende medejerskab og der skabes rum til drøftelser, der længe har presset sig på og som er nødvendige hvis *inklusion* ikke kun skal blive en *integration*, hvor det almene fortsætter på det almene niveau uanset at flere med specielle behov presses ind i det samme rum. Det almene niveau (skole og børnehaven) skal tilføres gedigne



kompetencer. Samtidig skal virkningsfuld implementering sikre, at kompetencerne omsættes til ændret praksis.

Implementeringsprocessen

Dean Fixen m.fl. (Fixen, 2005) har på baggrund af en syntese af implementeringsforskningen opstillet en række guidelines og modeller for implementering af evidensbaseret praksis.

Modellen i Fig. 1 beskriver en række af de nødvendige stadier og forudsætninger, der ligger indlagt i implementeringen af PALS og PMTO.

Udvælgelsen (Selection). Det er i modsætning til megen anden efteruddannelse ikke et individuelt anliggende at blive uddannet til PMTO-terapeut eller PALS-vejleder. Optagelse på uddannelsen kræver en samarbejdsaftale mellem Servicestyrelsen og kommunen/organisationen. Ved PALS er betingelsen at både skoleforvaltning og børnefamilieforvaltning tilslutter sig aftalen med intention om tværsektorielt sam-

arbejde. Servicestyrelsen giver sparring i udvælgelsen af de kommende kandidater og deres forvaltningsmæssige placering, hvor sikring af et fagmiljø har høj prioritet. Joshua Petras (Petras 2010) har i sit ph.d.-projekt påvist sammenhæng mellem opnåelse af behandlingseffekt og etablering af fagfællesskab. Anbefalingen er, at praktikere ved et evidens-baseret program ikke opererer i enkelt-mands-miljøer, da dette influerer negativt på fastholdelse af metodestringens og derved på det endelige out-come.

Før en skole kan indgå i PALS programmet gennemføres en readiness undersøgelse, der bl.a. sikrer at mindst 80 % af personalet positivt ønsker at indgå i udviklingsprocessen. Hvis dette ikke opnås udsættes processen og modstand bearbejdes.

Oplæring og Netværk (Preservice, training). Både PMTO og PALS uddannelsen er en oplæring med udgangspunkt i praksis. Oplæringen tager 1½-2 år med tilstedeværelses undervisning, vejled-

ning og praksisarbejde (familiebehandling/vejledning af PALS skoler) og efterfølgende certificering. Parallelt hermed dannes netværk for ledere og på forvaltningsniveau for vidensopbygning i organisationen. Undervisningen stærkt praksisrelateret og inddrager som nævnt rollespil.

Vejledning & Supervision (Consultation & Coaching). PMTO og PALS oplæringen er ikke uddannelse for livet, men i livet. Derfor er en bibeholdelse af terapeuternes og vejledernes certificering betinget af forsat praksisarbejde og supervision. Dette udfordrer organisationerne, hvor deltagelse i et evidensbaseret program ikke kan finansieres fra den normale efteruddannelsespulje. Fastholdelse af metodestringens og sikring mod afdrift er en kæmpe udfordring for såvel fagfolk som for ledelsen. På et ydre forståelsesplan kommer vi her i modsætning til en traditionel fagforståelse, hvor metodefrihed har været forstået som den enkeltes ret til at ændre metodik efter egen erfaring og egen forståelse. I et evidens-baseret program er der store krav til praktikernes erfaringsopsamling og faglige viden i omsætningen og tilrettelæggelsen af programmernes kerneelementer. Men der er et lige så stort krav om fastholdelse af disse kerneelementer. Forskningen har tydeligt fastslået at det største outcome findes hvor høj fidelity fastholdes (Forgatch m.fl. 2005).

Fortløbende evaluering og selv-evaluering (Staff evaluation). Med udgangspunkt i ovenstående er det ikke overraskende at fastholdelse af certificering kræver re-certificering. På baggrund af arbejdet med PMTO terapeuters metodestringens er der ved Oregon Social

Learning Center udviklet en valid undersøgelsesmetodik for adhærens og metodestringens: Fidelity of Implementation Rating System – FIMP (Knutson m.fl. 2009, Forgatch m.fl. 2005). FIMP er i tillempet form overført til undersøgelse af PALS-vejlederens effekt. FIMP er et eksemplarisk værktøj, der på en række indholdsdimensioner vurderer de vidensmæssige, funktionsmæssige og processuelle færdigheder i vejledningen og familiebehandlingen i kombination med behandlingsresultat. Ved brug af FIMP sikres, at arbejdet med et evidensbaseret program ikke forsimples til en robotagtig manual-baseret udenadslære, men bliver et ”Question of Art”¹. At arbejde evidensbaseret kræver højt uddannede, veltrænede praktikere. Ved at score på de terapeutiske sessions og på PALS vejlederens møder med skolens PALS-team opnås en dybt gående indsigt i kvaliteten af det processuelle arbejde og den oplæring henholdsvis familien og PALS teamet opnår. Uddannede FIMP personale (der fortløbende sikrer reliabilitet ved internationale samarbejdspartnere) scorer bl.a. på dimensioner som: viden, formidling og processuelle færdigheder. Under formidling ligger f.eks. underdimensioner som: balance mellem aktiv og passiv læring, familiens/teamets engagement, tilpasning til familie/team, opdeling af stoffet i passende læringsenheder. Under procesfærdigheder ligger f.eks. spørgeproces, balance mellem terapeut/vejleder og familie/team, færdighed i at opretholde balance internt i familie/team.

1 Citat af Marion S. Forgatch ved fagkonference 2007, Atferdssenteret Oslo.

Program Evaluering (Program evaluation) er til forskel fra effektundersøgelse, den fortløbende fastholdelse af resultater til brug for programinternt evaluering. Programevaluering giver organisationerne mulighed for fortløbende feedback. At fastholde en hel organisation i en udviklingsproces kræver, at målopfyldelse kan registreres, at data vurderes samt at resultater markeres og fejres. Det er praktikernes pligt at sikre opsamling af resultater og formidling af "den gode historie" og kvantitative fakta. I PALS er indkorporeret såvel dataopsamling over elevadfærd som kvaliteten af programmets implementering for fastholdelse af programudviklingen og dokumentation af resultater. Skole, skoleledelse og skoleforvaltning får således fortløbende data som grundlag for justeringer i implementeringsprocessen.

Som baggrund for ovenstående model ligger en forståelse for, at der må være et bagvedliggende samarbejdende system, der sikrer grundforudsætningerne.

Første grundforudsætning er selve programudviklingen, organisationen som Fixen m.fl. kalder for "*Destination*" (programudviklerne). Der er i Danmark ikke stor tradition for selvstændig grund- og effektforskning, der via klinisk forskning kunne føre frem til evidensbaserede programmer. Derfor importeres programmer, der internationalt set har tilstrækkelig vægt og forskningsmæssigt belæg. Servicestyrelsen har i samarbejde med en række kommuner bl.a. Aalborg, Holstebro, Herning, Århus og Ikast-Brande importeret og afprøvet programmer som De

Utrolige År, Multisystemisk Terapi (MST) og MTFC – Multidimensional Treatment Forster Care, der alle er bredt dokumenterede og foreligger med høj tilgængelighed.

Import af et evidens-baseret program er ikke en simpel proces. Det er en proces, der kræver høj stabilitet i såvel bevillinger som i organisationer. På dette punkt har der været en afgørende forskel på den norske og danske proces. De norske erfaringer med import af programmer er bl.a. gennemgået i udgivelsen "Sårbare unge" (Befring m.fl. 2010) samt i en række forskningsartikler (Biglan 2008). Atferdssenteret i Oslo har i en unik situation via fortløbende bevillinger fra 1999 kunne forestå programudvikling, evidensbaseret og effektiv implementering i samspil med det statslige børneværn og psykisk helseværn. Norge var og er på forkant i udviklingen med en national strategi til forebyggelse af kriminalitet og adfærdsproblematikker ved udbredelse af evidensbaseret familiebehandling og skoleudviklingsmodeller. Den nationale strategi har været en kombination af "top-down" ("sentralt gitte føringer") og en "bottom-up"-tilnærmning ("opplevd endringsbehov i praksisfeltet") (Odgen m.fl. 2009) efterfulgt af effektforskning. Etableringen af et nationalt center for implementering, kvalitetssikring og forskning (Atferdssenteret) kan fremhæves som en af de vigtigste succesfaktorer i arbejdet. Centeret har kontinuerligt kunnet sikre oplæring, kvalitetssikring samt vejledning og har bistået i netværksdannelser til faglig udvikling.

Den danske model er karakteriseret ved i udgangspunktet at være en ren "bottom-up" model, hvor foregangskom-

muner sikre den første import af programmerne. Langsomt udvikledes kombinationen med "top-down", hvor Servicestyrelsen indgik ved en mindre national programledelse. Fixen m.fl. beskriver i grundforudsætningerne for vellykket implementering behovet for et "communications link" bestående af en organisation eller praktikere med *Purveyors*-roller (Fixen m.fl. 2005 s 33). Der er til dato ikke defineret passende dansk ord for disse begreber.

Servicestyrelsen opfylder sammen med de deltagende kommuner nogle roller i dette communications link i PMTO og PALS implementeringen, men ikke alle opfyldes.

"The COMMUNICATIONS LINK is... (working) .. with communities.. in an attempt to educate, .. implement a given evidence-based practice or program with fidelity and good effect and over time ensure that the core implementation components are embedded in the organization" (ibid) . Oplæring og vejledning af PMTO terapeuter sker i Servicestyrelsens regi ved hjælp af frikøbte medarbejdere fra de deltagende kommuner. På samme måde tilbyder Servicestyrelsen fra maj 2011 årlig oplæring og vejledning af nye PALS vejledere. Styrelsens nationale implementeringskorps har netop opnået reliable kompetencer til kvalitetssikring, men der er endnu ikke udviklet dansk tilpassede materialer/curriculum. Styrelsen kan derfor endnu ikke kvalitetssikre implementeringen uden udenlandsk bistand.

"The communications link" skal også kunne sikre en forskningsmæssig tilknytning. Dette har vist sig at være en meget svær proces. Først i 2011 vil SFI

kunne påbegynde effektundersøgelse, der ved randomiseret kontrolleret forsøg (RCT) skal vurdere den danske PMTO indsats. I perioden 2006-2008 blev der gennemført et pilotprojekt, hvor forhindringer for RCT-forsøg i dansk socialt arbejde blev afdækket, men det lykkedes ikke på det tidspunkt at gennemføre effektforskning af PMTO. Betingelserne for at kunne gennemføre et RCT var ikke til stede. Hverken rent konkret ved tilstrækkelig terapeutkapacitet og derved tilstrækkeligt antal familier i behandling eller mentalt. Hverken organisationerne eller medarbejdere kunne etablere parathed til RCT og derved lodtrækning i familiebehandlingen. Der forventes i den kommende undersøgelse en større parathed.

Til pilotudviklingen af PALS er tilknyttet midler til en mindre resultatundersøgelse, der vil kunne foreligge ultimo 2011. Der er på nuværende tidspunkt ikke afsat midler til effektundersøgelse og det er ikke afklaret, om der vil kunne gennemføres RCT undersøgelser på skoleudviklingen i Danmark.

Den danske implementering er således karakteriseret ved nogle mangler i såvel programudviklingen som i implementeringen. Effektforskningsmiljøerne er kun langsomt under opbygning og der er kun meget løse skitser til opbygning af kliniske forskningsmiljøer blandt de psykologiske og socialpædagogiske fag inden for feltet, hvorfor programudvikling i høj grad forsat må baseres på import fra internationale fagkredse.

En styrkelse af inklusionen kræver dansk programudvikling, men som det

ovenstående dokumenterer kræves samtidig en fast fokusering på implementeringen. De internationale og især norske resultater peger entydigt på, at dette bedst styrkes ved dannelse af en national enhed for udvikling, forskning og udbredelse af behandlende og forebyggende indsatser for børn, unge og deres familier. Sikkerhed for ønsket effekt ved god implementering er, som det sandsynligvis er fremgået af det foranstående, en omkostningstung affære. Men der er ingen vej udenom. Kun ved en sikker implementering kan kurven knækkes. En sikker implementering kræver en sikker faglig forankring. Det er derfor utroligt vigtigt at teorigrundlaget for programmerne er tilstrækkeligt udfoldet, er forbundet til fagfeltets teoriudvikling og – ikke mindst – knytter an til implementeringsstrategien.

Teorigrundlag

PMTO og PALS har tilsammen et multiteoretisk afsæt, idet ét teoriperspektiv ikke alene kan rumme kompleksiteten i forebyggelse og behandling af adfærdsproblematikker og kriminalitet. Det multiteoretiske perspektiv skal ikke forveksles med en eklektisk tilgang. Det drejer sig her om en række nøje gennemarbejdede teorikombinationer, der samarbejdes hvor der findes tilstrækkeligt forskningsmæssigt belæg herfor. Der skal her kun kort skitseret teorigrundlaget for programmerne.

Udgangspunktet er den socialøkologiske tænkning, hvor adfærdsproblematikker forstås i et økosystem bestående af et antal sammenhængende systemniveauer, som både indeholder sociale og fysiske strukturer. Dette ud-

gangspunkt betyder, at der ikke fokuseres på mangler eller enkelt årsager til problemstillinger, men at opståede problemstillinger forstås som komplekse systemer i ubalancer.

Gerald Patterson (Patterson 1982 og 2005) har ved tage afsæt i mikrosociale system sat det familiedynamiske perspektiv ind i den socialøkologiske tænkning med en teori om udviklingen antisocial adfærd, hvor der er stærkt fokus på funktionen af det dynamiske samspil i de tætte relationer. Det er forståelsen og interventionen i dette mønster, som Patterson kaldte ”coercion” – som vi her i Danmark forsøger at oversætte til TVINGENDE NEGATIVE SAMSPIL – der er fundamentalt afgørende i forhold til, om en intervention er virksom eller ikke virksom på dette felt.

Det er også vigtigt at hæfte sig ved aktørperspektivet. Barnet er selv aktivt handlende og er med til at forme sin egen fremtid. (Overland 2009). Selvregulering bliver derfor et væsentligt tema i forbindelsen mellem den individuelle karakter og økologien for udvikling af antisocial adfærd.

Herved er vi også inde på drøftelse af tilknytningens betydning. Der er behov for at sætte tilknytning og positiv forældrepraksis i forbindelse. Patterson slog allerede i 2002 fast, at der var en stor fælles forståelse mellem tilknytnings-teorierne og teorierne om coercion.

De mikrosociale systemer interagerer og indgår i et samspil med de omkringliggende systemer, hvor der er en række væsentlige niveauer at fokusere på bl.a. Forældre-Barn-relationen, Forældre-barn-socialisationen og Barn-

børnegruppe- socialisationen. Alle niveauer er medvirkende i barnets udviklings proces. Det er ikke en fase opdelt tænkning, det er forskellige lag, der lægger sig ind på forskellige udviklingsområder og påbegyndes i forskellig takt.

Der er interessant med fokuseringen på adfærdsproblematikker i børnegrupper, institutioner og skoler, idet det her bliver tydeligt, hvorfor mange gode viljer i den specialpædagogiske indsats ikke har båret frugt. Alt for mange elever bliver taget ud af den almindelige undervisning og bliver anbragt sammen med andre børn med adfærdsproblematikker (Egelund 2004). Dette er problematisk fordi:

- Antisocial adfærd interfererer i de positive kammeratskabsrelationer og hindrer tilpasning
- Antisociale børn virker som rollemodeller og som forstærkningsmekanisme for antisocial adfærd
- Børnegrupper (kliker) etablerer både muligheden for antisocial adfærd og virker som forstærkningsmekanisme.

Dishion viser i en undersøgelse fra 2005 (fra Gifford-Smith 2005), hvor han undersøgte henholdsvis en gruppe "tidlige startere" og en gruppe succesfulde unge, at de tidlige startere ikke uventet generelt set havde lavere gensidighed og den højeste afvigende score.

Det interessante er dog, at der var en sammenhæng mellem gensidigheden i venskaber og den afvigende adfærd samt at denne sammenhæng prædikerede senere problemadfærd. De unge som var både mere afhængige i gruppen og mest afvigende havde størst

sandsynlighed for at blive arresteret senere i livet.

Her har vi altså et alvorligt problemfelt, men også på det almene niveau spiller problemstillingen ind. Dette så vi bl.a. ved Pisa undersøgelsen fra 2004, hvor det med hensyn til matematik viste sig at der:

*"ikke (er) de store forskelle danske skoler imellem. Kun på ét punkt er forskellen signifikant. Skoler hvor der er larm og uro i timerne, klarer sig dårligere i matematikundersøgelsen.... 43 procent oplever, at der er støj og uro i alle eller de fleste matematiktimer, og hver tredje, at eleverne ikke hører efter, hvad læreren siger. Hver femte elev mener ikke, at man kan arbejde ordentligt i de fleste af matematiktimerne."*²

Ovenstående fortæller os, at vi har et alvorligt element af subkulturer i såvel daginstitutioner og skoler, hvor der er en antisocial læringskultur. Og hvad er løsningen? Eller hvilke løsninger er det, der generelt set vælges? Det, der er det generelle billede er, at løsningerne på dette mikrosociale niveau forbliver på det mikrosociale niveau.

Enten som individualiserede indsatser, eller som gruppeindsatser, hvor man samler børn og unge med adfærdsproblematikker. Det danske skolesystem er karakteriseret ved mange heldagsklasser og heldagsskoler, for børn med adfærdsproblematikker. Hvilket er i direkte modstrid med forskningen, der viser at interventioner, der alene

² Folkeskolen tirsdag den 7. dec. 2004

foretages på gruppeplan, giver på det adfærdsmæssige plan en meget stor risiko for negativ effekt.

Det er her, at en social økologisk tænkning har klare paralleller til systemteorien, fordi selve kommunikationen mellem de forskellige delsystemer bliver afgørende. Der er derfor logisk, at der er mange lighedspunkter mellem det system-terapeutiske arbejde og arbejdet på et social økologisk grundlag.

Ud fra den socialøkologiske tænkning gælder det om at konstruere systemer og interaktioner mellem systemer, der via ændrede handlinger kan mindske coercion.

I PALS oplæres skolen til at benytte en *Funktionel Adfærdsvurdering* til at finde og forstå sammenhæng og interaktion. Det er et analysesystem, hvor man på baggrund af konkret viden om faktuelle handlinger laver en årsags og sammenhængsanalyse. En Funktionel Adfærdsvurdering kan se ud som en linjær årsagssammenhængsforståelse, men vil altid være en punkttering, der skal holdes op mod økologien i systemet.

Nogle vil måske indvende, at der med PALS og PMTO i og for sig ikke er så meget nyt. Det nye er dog, at forandringen ikke først og fremmest skal ske i lærernes eller forældrenes individuelle hoveder, i den individuelle tænkning, men derimod i systemets samlede handlinger.

Mari-Ann Sørli har netop færdiggjort forskning, der ser på de forandringsmekanismer, der er virksomme i tacklingen af problemadfærd³. Hun har

³ Her citeret fra PALS konference 2010, Oslo

set efter sammenhæng mellem de skoler, der mestrer problemadfærd på en virksom måde. Hun så på lærernes alder – her var ingen umiddelbar sammenhæng. På fordelingen af køn – heller ingen sammenhæng. På by skoler og landsbyskoler, på store og små skoler – stadig ingen sammenhæng. På lærernes efteruddannelsesniveau – heller ingen sammenhæng. Der, hvor hun fandt den afgørende sammenhæng var på lærernes følelse af fælles mestringskompetence. Når der er udviklet en fælles handlingskultur og et fælles sprog til at tale om handlingerne i, så begynder systemet som helhed at vise mestringskompetence.

Også en teori om opdragelse må medtages. I det moderne komplekse samfund har vi et utal af steder for opdragelse: vuggestuer, børnehaver, pasningsordninger, fodboldklubben osv. Herved får vi forskellige systemer for opdragelse, systemer med forskellig systemreferente.

Forskelligheden mellem opdragelse i skolen og opdragelse i familien skaber et spændingsfelt. Lærerne og pædagerne skal i udgangspunktet behandle alle børn lige, men samtidig kan de ikke reelt ignorere børnenes forskellighed og forældrenes forskellige måder at opdrage på. Forældrene har naturligt nok fokus på deres barns individuelle udviklingsbehov og opdrager i overensstemmelse med dette, mens skolen og til dels børnehaven i højere grad fokuserer på, hvilken opdragelse der er nødvendig for at gøre indlæring mulig. Når skolen nødtvunget påtager sig et opdragelsesansvar, bliver det ofte ud fra et syns-

punkt om at kompensere for manglende opdragelse og undervisningsparathed.

Spørgsmålet er, hvordan opdragelsen skal gribes an især omkring de børn, der med en konfliktpræget adfærd forstyrrer og ikke trives. Er det familiens koder, der skal benyttes i skolen, eller skal familien lære at opdrage efter skolens koder?

Svaret er at bygge bro mellem familien og skole /institution og det er her, at et tværsektorielt helhedsorienteret arbejde virkelig skal stå sin prøve. Begge steder skal

- opdragelsesmetodikken styrkes,
- være bekendt med hinandens opdragelsesmetoder og
- samarbejdet styrkes ved at klarlægge, hvor det fælles i opdragelsen ligger, og ved forsat at genforhandle de grå zoner.

Hvis det skal lykkes at opnå større inklusion og hæmme udviklingen af adfærdsproblematikker, kræves en indsats, hvor familierne støttes i at genetablere deres opdragerrolle, og hvor skole og institution udvikler deres ansvar for opdragelse, hvilket bl.a. har stor betydning i forhold til kammeratskabsgrupper påvirkning i udviklingen af adfærdsproblematikker.

Opsummering

I beskrivelsen af det teoretiske grundlag er det væsentligt at se på udviklingen af den antisociale adfærd og i denne forbindelse blev bl.a. selv-reguleringen sat på dagsorden som et afgørende fokuspunkt.

Selv-reguleringen interagerer og interferer i allerhøjeste grad med samspillet med og i kammeratskabsgrup-

perne både de grupper, der findes uorganiseret eller organiseret i fritiden og de forskellige grupper, der opstår i skole og daginstitutioner. Påvirkning fra kammerater og andre unge har en afgørende betydning på barnets adfærd og opdragelse. En række undersøgelser omkring mobning og ungdomskriminalitet viser, at antisocial adfærd er en meget stærk påvirknings- og forstærkningsfaktor, der kan hindre deltagelse i positive relationer og skabe en uheldig tilpasning til antisociale grupper. Her kan forældrenes indsats ikke stå alene, skole og institutioner har et stort medansvar. Forældrene har et stort ansvar i forhold til et engagement i barnet og den unges skole og fritidsliv. Skolen og institutionen har et stort ansvar for opøvelse af de sociale kompetencer og i socialiseringen i forhold til kammerater. Ansvar overlapper, men tilgang forskellig. Her er en gråzone hvor fælles udvikling er nødvendig.

I det socialesystem ses afgørende sammenhænge, der tydeligt peger på, at vi skal intervenere både på mikrosociale og det generelle niveau, hvis vi skal fremme inklusionen. Men vi må samtidig konstatere, at der er behov for øget forskning. Ligesom i implementeringsafsnittet må vi igen konstatere behovet for en national forsknings- og udviklingsenhed, der med større kraft kan udpege de mest virksomme elementer og forstærkningsmekanismer og ikke mindst forestå en effektiv implementering, der kan sikre ændring af praksis.

Jeg fik i det foregående nævnt forholdet mellem coercion og tilknytningsproblematikker. Vi er uanset en vis uafklarethed trods alt på sikker grund – sik-

ker evidensmæssig grund – hvis vi vælger at fokusere på at nedbringe coercion i familie, i skole og i institutioner, hvor de tvingende negative samspilsmønstre er under udvikling, for at undgå at børn og familier fastholdes og ekskluderes. Det er her en vigtig pointe, at det ikke kun er børnene, der ekskluderes. Børnenes eksklusion trækker familien med og omvendt.

Men også mikrosystemets andre elementer og især interaktionen mellem disse elementer må sættes i sammenhængen og influerer på såvel barnets selv-regulering, forældrenes håndtering af opdragelsesopgaven og de forskellige koalitioner i kammeratskabsgrupperne.

En effektiv forebyggelse og behandling af adfærdsproblematikker og kriminalitet kræver en indsats på alle system niveauer.

Ved en gennemgang af PMTO og PALS er beskrevet en indsats, der til sammen spiller ind på en række af disse niveauer. Implementeringsstrategien i programmer er i tæt samspil med grundteoriene, som understreger nødvendigheden af en sammenhængende helhedsorienteret indsats på mange niveauer. Det er de systematiske flerdimensionelle handlinger, der sikrer et positivt outcome.

Der er stadig udviklingspotentialer og udfordringer både på lokalt, nationalt og internationalt niveau. De evidensbaserede programmers udbredelse kan med en forsats udvikling og udbredelse være isbrydere for en mere systematisk og mere vidensbaseret udvikling, hvor de bevillende myndigheder mere målrettet, og i samspil med fagmiljøerne, kan sætte en bevidst dagsor-

den, der sikrer et tæt samspil mellem familiesystemet og skolesystemet. Det er her, vi finder nøglen til at knække kurven.

Litteratur.

- Bifring, Edvard, Frønes, Ivar & Mari-Anne Sørli, 2010: *Sårbare unge* Gyldendal Akademisk
- Biglan, Anthony & Odgen, Terje: The Evolution of Evidence-based Practice. *European Journal of behaviour Analysis*, 9. 2008
- Björnsdóttir, Anna & Sigmarsdóttir, Margrét (2009): Parent Management Training – The Oregon Model: Effects of a Prevention and Treatment program for Behavioral Problems among Kindergarten and Elementary School Children I Hafnarfjörður, *Icelandic Journal of Education*, 18(2), 2009.
- Bradshaw, Catherine P, Mary M. Mitchell & Phillip J. Leaf (2009): *Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Support on Student Outcomes*. *Journal of Positive Behavior Interventions OnlineFirst*.
- Carr, Edward G. m.fl.(2002): *Positiv Behavior Support: Evolution of an Applied Science*. *Journal of Positiv Behavior Interventions* 2002; 4; 4.
- Dishion, T.J. & Patterson, G. R. (2006): The development and ecology of antisocial behaviour. In D. Cicchetti & D. Cohen (red.): *Developmental psychopathology*, vol 3. *Ris, disorder and adaptation*, New York, Wiley.
- Egelund, Niels (2004): Specialundervisning i Danmark og Sverige – hvad kan vi lære af PISA undersøgelsen, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* nr. 1, 2004.
- Fixen, Dean L m.fl. (2005): *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*, University of Florida, 2005
- Forgatch, Marion S., Patterson, Gerald & DeGarmo, David S.: *Evaluating Fidelity: Predictive Validity for a Measure of Competent Adherence to the Oregon Model of parent Management Training*. *Behavior Therapy*, 36, 2005.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002): *Student Achievement Through Staff Development* (3rd ed.) Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kazdin, A. E. (2005): *Parent Management Training*. New York. Univercity Press.

- Kjerholt, Christina M & Gøye Thorn Svendsen (2008): *Reducerer børns problemadfærd*. Psykolog Nyt nr. 14, 2008.
- Knutson, Nancy, Forgatch, Marion S., Rains, Laura A., Sigmarsdóttir, Margrét: Fidelity of Implementation Rating System (FIMP): The Manual for PMTO, ISII and OSLC, 2009.
- Odgen, Terje (2009): Social kompetanse og problemadfærd i skolen, 2. utgave, Gyldendal.
- Ogden, T., Hagen, K. A., Akeland, E. og Christensen, B. (2009). Implementing and Evaluating Evidence-Based Treatments of Conduct Problems in Children and Youth in Norway. *Research on Social Work Practice*, 19, 582-591.
- Overland, Terje (2009): *Skolen og de utfordrende elever*. Dafolo.
- Patras, Joshua Steven (2010): ph.d. avhandling: The Implementation of PMTO in Norway: An examination of Collective Efficacy, Therapist Clustering an Organizational Social Context, Psykologisk institutt, Oslo, 2010.
- Patterson, G. R (1982):. *A sociallearning approach, vol. 3. Coercive Family processes*. Eugene, Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R (2005):. *The Next Generation of PMTO Models*. ABCT vol. 28, no. 2, 2005.
- Patterson, Gerald R., Forgatch, Marion S. and Degarmo, David S.(2010): Cascading effects following intervention, *Devoloment and Psychopathology* 22, 2010.
- Spargue, J. R. & H.M. Walker (2005): *Safe and Healthy Schools. Practical Preventions Strategies*. New York: Guilford Press.
- Svendsen, Gøye Thorn, PALS - nyt evidensbasert skoleudviklingsprogram i Danmark, i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46. årgang nr. 6, 2009
- Weisz & Kazdin (2010): Evidence-based psychotherapies for children and adolescents (2nd ed.), New York, Guilford Press.
- Yderligere information: under Børn og Unge www.servicestyrelsen.dk.

Inklusionens arkitekter



Skal der gøres op med segregeringen i institutioner og skoler, stiller det også krav til ledelsen på strategisk niveau. Denne artikel tegner konturerne af en strategisk pædagogisk ledelse, som udspiller sig i en dialog mellem politikere, forvaltning, institutioner og forældre. Dialogen sætter pejlemærker for udviklingen af læringsmiljøer, og den omfatter så forskelligartede temaer som etik, forståelse af samfundsmæssige eksklusionsmekanismer, pædagogiske grundopfattelser, mål og økonomimodeller, diagnose-systemer og organiseringen af PPR og andre specialfunktioner.

*Af Klaus Majgaard,
Kommunaldirektør i Furesø Kommune*

Nye fællesskaber – nye eksklusionsmekanismer

Samfundet er under forvandling. Forskellige etiketter bruges til at beskrive denne udvikling. Efter smag taler vi f.eks. om fremvæksten af et videnssamfund, et innovationssamfund eller endog et drømmesamfund. Hver af sådanne etiketter udpeger et væsentligt aspekt af udviklingen. ”Videnssamfund” fortæller, at vores arbejdsprocesser bliver mere og mere vidensintensive og formidlet gennem en større mangfoldighed af symbolske medier. ”Innovations-samfund” henviser til, at vi i stadig større udstrækning kommer til at leve af at forstå andre og kunne omsætte vores viden til nye koncepter og design, som de har brug for. Og ”drømmesamfund” antyder, at det bliver afgørende for os at forme fortællinger og forestillinger, som kan skabe mening, engagement og samhørighed i de komplekse sociale processer.

Med disse ændringer ændres også betingelserne for at deltage i samfundslivet – og dermed også de mekanismer, der kan ekskludere en fra fællesskabet (Giddens 1990). Kravene til kompetencer er komplekse. Man skal besidde solide faglige kompetencer, det vil sige kundskaber og færdigheder og evnen til at anvende disse i nye og komplekse situationer. Man skal have udstrakte relationelle kompetencer, det vil sige kunne orientere sig på forskellige sociale arenaer, afkode deres normer, beherske deres kommunikationsformer og forstå de behov, som kan afføde behov for nye produkter og ydelser. Og endelig skal man kultivere et stærkt grundlag af eksistentielle og etiske kompetencer, det vil sige en evne til at skabe mening og perspektiv gennem fortællinger og forestillinger.

Der er ikke noget at sige til, at både voksne og børn vakler under det pres, som følger af den samfundsmæssige forvandling. De voksne oplever, at in-

dustriarbejdspladser lukker og flytter til andre lande. Og børnene oplever, at skolen bruger mere fleksible arbejdsformer, som stiller højere krav til at kunne orientere sig, forhandle relationer og skabe mening. Det bliver ikke bedre af, at vi i tiltagende grad møder disse krav som individer – som udfordringer, vi hver især skal reflektere over, sætte mål for og følge op på. Det er kompliceret at være både voksen og barn.

Brug for pædagogisk strategisk ledelse

I lyset af denne udvikling tegner der sig en stor strategisk opgave: At udvikle miljøer for børns udvikling, læring og trivsel, som ruster dem til at blive aktive deltagere i samfundslivet. At udvikle sig, lære og trives handler basalt set om at udvikle deltagelsesmuligheder inden for samfundets fællesskaber, og den strategiske opgave er at skabe de pædagogiske rammer for dette. Lige nu kan jeg næppe forestille mig nogen mere væsentlig ledelsesopgave.

Her er der brug for en strategisk pædagogisk ledelse – forstået som en ledelsespraksis, der vejleder den langsigtede udvikling af rammebetingelser for sådanne inkluderende miljøer. Denne artikel vil forsøge at opridsse konturerne af denne ledelsespraksis.

Strategisk pædagogisk ledelse adskiller sig fra den praksisnære pædagogiske ledelse ved, at den ikke direkte vejleder det pædagogiske arbejde i mødet med børn og forældre. Den skaber pejlemærker og rammebetingelser, som danner forpligtende præmisser for den praksisnære pædagogiske ledelse. Den adskil-

ler sig også fra den overordnede politiske ledelse, idet den har en forankring i en pædagogisk faglighed, samtidig med at den optager præmisser fra den politiske diskurs (idealer om et godt samfund). Af samme grund adskiller strategisk pædagogisk ledelse sig også fra en mere teknokratisk generalist-ledelse, som udvikler rammer og styring med afsæt i mere generelle samfundsvidenskabelige begreber og idealer.

Pædagogisk strategisk ledelse udøves af ledere og konsulenter på både forvaltnings- og institutionsniveau, og ledelsesfeltet giver dem en fælles arena og er omdrejningsfeltet for en dialog mellem de to niveauer. At dette fungerer er en helt afgørende betingelse for inklusion, og det er som sagt denne praksis, jeg skal forsøge at beskrive i det følgende.

Organisationen som en kæde af læringsrum

Som tema får inklusion mening og indhold i en række forskellige kontekster:

Først og fremmest er inklusion i spil i *det pædagogiske møde*, det vil sige, når vi som professionelle voksne møder det enkelte barn eller børnegruppen. I dette møde skabes bestemte muligheder for at deltage – og dermed også muligheder for at udvikle sig, lære og trives. Her kan vi tale om inklusion som en grundlæggende erfaring af at blive mødt og anerkendt som deltager inden for en social horisont, som indbefatter muligheder for at udfolde sine potentialer og være en værdiskabende bidragyder (Kornerup 2009).

Inklusion har også betydning som tema for *den praksisnære pædagogiske ledelse*, når vi udvikler læringsmiljøer, som giver gunstige rammer for det pædagogiske møde. Her handler inklusion om at udvikle de pædagogiske og didaktiske arbejdsformer og om at udvikle rammebetingelser, f.eks. fysiske rammer, faglig refleksion, forældresamarbejde etc. Signet er at udvikle differentierede fællesskaber, som giver alle børn deltagelsesmuligheder (Madsen 2009).

Går vi et trin videre, kan vi se inklusion som et tema, der er i spil i *det tværgående samarbejde* mellem institutioner inden for et geografisk område og mellem de almene institutioner og forskellige specialister (PPR, sundhedspleje, børne- og ungerådgivningen etc.). Her handler inklusion om flere ting: Dels at institutionerne i et område samarbejder, spejler sig i hinanden, yder sparring og eventuelt deler ressourcer i form af medarbejdere med særlige kompetencer, holddannelser etc. Dels at der skabes sammenhænge og overgange i børnenes færd mellem forskellige tilbud (f.eks. dagtilbud, skole, familiebehandling). Og dels at børn støttes så tæt på det almene miljø som muligt – med mindst mulig ekskluderende effekt.

Samspillet mellem de lokale institutioner og kommunens forvaltning er også en arena for inkluderende strategier. Her aftales mål, her organiseres, og her fordeles ressourcer. Inklusion handler om at tilrettelægge disse rammebetingelser, så de beforder arbejdet med inkluderende fællesskaber på decentralt niveau.

Endelig er *de politiske fora* (ikke mindst kommunalbestyrelsen og fagudvalgene) steder, hvor inklusion italesættes som politiske strategier. Internationalt sker dette i form af f.eks. UNESCO's Salamancaerklæring fra 1994 eller FN's Handicapkonvention fra 2007. Lokalt sker det gennem inklusionsmål i børne- og ungepolitikkerne. Her er inklusion et tema, der forsøger at gøre op med ulighed og segregeringstendenser. Og det handler endvidere om at bruge ressourcerne hensigtsmæssigt – og f.eks. undgå, at udgifterne til specialforanstaltninger kannibalerer budgetterne på almenområdet.

I hver kontekst får inklusion altså en bestemt politisk, økonomisk, juridisk eller pædagogisk betydning.

Spørgsmålet er, hvordan vi bedst forstår samspillet mellem disse forskellige kontekster. En mulighed er at se samspillet som et hierarki, hvor de politiske mål omsættes i planer og budgetter, som igen danner rammer om den pædagogiske praksis. Med dette hierarkiske perspektiv taber vi imidlertid noget vigtigt af syne. Nemlig at inklusion har meget forskellig betydning og italesættelse i hver kontekst, og at der ikke findes en entydig nøgle til oversættelse. Hver kontekst har en relativ autonomi.

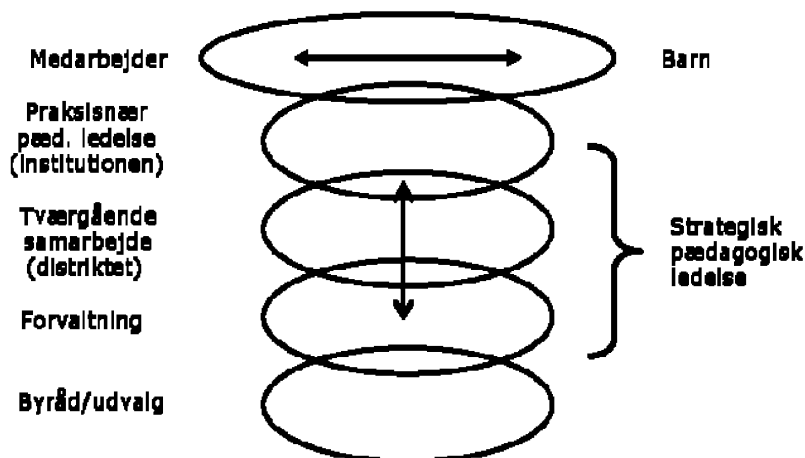
Dette er efter min erfaring en vigtig årsag til de mange frustrationer og konflikter, der ledsager debatten om f.eks. rummelighed i folkeskolen. Når lærere og pædagoger føler afmagt i forhold til at kunne inkludere bestemte børn i de almene miljøer, hjælper det dem ikke at få reciteret Salamancaerklæringen el-

ler få læst højt af den lokale børne- og ungepolitik, som bekender sig til et positivt børnesyn. Omvendt begår nogle lærere og pædagoger en fejl, når de anklager politikerne for hulhed og hykleri, fordi deres inklusionsmål ikke giver pædagogisk mening. De politiske inklusionsmål er netop udtryk for, ja, *politiske* idealer og kan ikke formodes at give svar på pædagogiske problemstillinger.

Betyder det, at hver kontekst er en lukket verden? Nej, slet ikke. Det er tydeligt, at de sætter præmisser for hinanden. Lærere, pædagoger og administratører må forholde sig til de politiske mål som præmisser for deres arbejde, og politikerne må anerkende de pædagogiske muligheder som præmisser for politisk måldannelse. De sætter præmisser for hinanden, men de kan ikke diktere indholdet i diskussioner og handlinger, som foregår i hver kontekst (Majgaard 2008).

Derfor ser jeg det som mere frugtbart at forstå samspillet mellem konteksterne som en kæde mellem forskellige læringsrum – fra det pædagogiske møde, hvor vi udforsker mulighederne for deltagelse, læring, udvikling og trivsel, til byrådssalen, hvor vi udforsker idealerne om det gode samfund. Hvert har sin ret, men også forpligtelse til respekt for de andre. Man kan ikke råbe fra byrådssalen ud i klasseværelset og give instruktioner. Men man kan heller ikke i klasseværelset rulle med øjnene og lade politikere være politikere.

Når jeg taler om strategisk pædagogisk ledelse, har jeg fokus på den metier, der udøves i samspillet mellem de lokale institutioner og den kommunale forvaltning – og ikke mindst hvordan dette samspil er i stand til både at afspejle og forme betingelser for dialog og læring på de andre niveauer, i den politiske ledelse og i den praksisnære pædagogiske ledelse.



Figur 1: Organisationen som en kæde af læringsrum

Kernen i strategisk pædagogisk ledelse er netop (fra sin egen lokale position i kæden) at facilitere dialogen mellem disse læringsrum – og dét ud fra dobbeltheden: Læringsrummene kan sætte forpligtende præmisser for hinanden, men ikke diktere indholdet i den læring, der finder sted. Det er dette paradoks – at skulle skabe en helhed fra sit eget lokale standpunkt – som er omdrejningspunktet for strategisk ledelse (Stacey 2007).

I de følgende afsnit skal jeg beskrive de opgaver, som knytter sig til en strategisk pædagogisk ledelse af inklusionsprocesser.

Forståelse af eksklusionsmekanismerne

Den første vigtige opgave er at forstå de processer, som skaber eksklusion. Eksklusion og inklusion er to sider af samme mønt. Ethvert fællesskab er defineret ved betingelser for deltagelse – vil altid inkludere og ekskludere. Det væsentlige er at være bevidst om de dynamikker, som driver eksklusion.

Nogle gange fokuserer vi på inklusion som et spørgsmål om at kunne rumme givne grupper af ”børn med særlige behov”, ”risikobørn”, ”foranstaltningebørn”, ”udsatte børn”. Heri ligger allerede en tingsliggørelse af de ekskluderede. Indgangen til en inkluderende strategi er at fokusere på de processer, der skaber eksklusion, snarere end på produkterne af disse processer.

I det følgende skal jeg skitsere en række eksempler på sådanne ekskluderende processer.

Som nævnt drives eksklusionen i høj grad af de kompetencekrav, der følger med udviklingen af et globaliseret videnssamfund. Det er blevet udbredt at beskrive normalitet i form af kompetencebegreber (Madsen 2009). Det handler ikke blot om krav til bestemte faglige kundskaber og færdigheder, men om krav til hele personen forstået som et konglomerat af faglige, sociale og personlige kompetencer. Vi forholder os i stigende grad teknologisk til sådanne kompetencer. Et eksempel er anbefalingerne fra Skolerådets formandskab (2010) og senere regeringen om at sætte trinmål for alsidig personlig udvikling og følge op på disse ved hjælp af test og prøver. Hensigten er at anerkende betydningen af alsidig personlig udvikling. Men denne anerkendelse kan kun udtrykkes ved, at den gøres til genstand for sådanne teknologier (mål og test). På toppen af dette stilles krav om meta-kompetencer, nemlig at barnet skal forholde sig reflektivt til sine kompetencer, kunne håndtere dilemmaer mellem modstridende krav og anlægge læringsstrategier for dem. Et videre ideal er, at barnet skal realisere sig som unikt og autentisk (Madsen 2009). Det er store krav at leve op til.

En anden ekskluderende proces ligger i tilrettelæggelsen af læringsmiljøerne. Ethvert valg af pædagogik vil uundgåeligt have både inkluderende og ekskluderende virkninger. Derfor er det vigtigt for inklusion at skabe differentierede miljøer, som tilbyder mange forskellige deltagelsesmuligheder. Omvendt, hvis vi tilrettelægger læringsmiljøerne ensidigt, så ekskluderer vi mange. Eksempler kan være en ensidig

satsning på en individualiseret læringskultur – med vægt på individuelle mål og refleksion, selvstændige arbejdsformer og projektarbejde. Her vil vi favorisere børn, som har en opvækst og familiebaggrund, der gør dem stærke i sådanne sammenhænge. Det samme gælder i den modsatte stereotyp – den stærkt voksenstyrede klasseundervisning.

En tredje ekskluderende proces kan være udviklingen af professionelle typificeringer og foranstaltningstyper. Det kan gælde forskellige kategoriseringer af enkelte børn ud fra deres vanskeligheder (f.eks. diagnoser), og det kan omfatte matchende foranstaltningstyper. Der udøves en stærk magt, når der sættes skel mellem det normale og det afvigende (Elias 2008). Ofte gøres dette objektiverende og stigmatiserende. Objektiverende – ved at barnet gøres til en genstand. Og stigmatiserende – ved at barnet etiketteres ud fra fejl og mangler, der fraskriver det deltagelsesmuligheder. Sådanne kategoriseringer kan være knyttet til budgetmodeller, hvor det netop er kategoriseringen, som udløser særlige ressourcer. Vil du hjælpe barnet, er du nødt til at beskrive det stigmatiserende for at få adgang til de særlige ressourcer. Og når du først har opnået denne stigmatisering må den vedligeholdes som en symbolsk kapital, der giver rettigheder og adgang til ressourcer.

Typificeringer er virksomme på mange fronter. De indgår i børnenes uformelle hierarkier (hvem er udenfor?). De indgår i forældrenes bedømmelse af egne og andres børn (hvem er gode at lege

med?). Endvidere er det udbredt, at de professionelle også taler om bestemte børne- og forældertyper: de udadreagerende børn, de klynkende, de selvudslettende og den aggressive forælder, den undvigende, de servicerende etc. Endelig kan den politiske debat også lancere stereotyper, som er ekskluderende – f.eks. gennem en dæmonisering af utilpassede unge eller en ynkeliggorrelse af tykke børn og deres forældre.

Som sidste eksempel på ekskluderende processer vil jeg nævne opbygningen af organisatoriske strukturer, som oprettholder de ovenstående mekanismer. Det kan f.eks. gælde en organisering, som skarpt opdeler et domæne for de normale (almenområde) og et domæne for de afvigende (specialområdet). Skel af denne type kan lægge op til allehånde ritualiserede spil og konflikter (f.eks. spillet mellem lærere og socialrådgivere om underretninger).

En strategisk pædagogisk ledelse må virke ved at kaste lys og skabe bevidsthed om disse processer. Ikke i den tro, at de kan afskaffes. Som sagt vil et pædagogisk eller organisatorisk valg uvægerligt indebære eksklusion. Men vi skal gøre vores miljøer nuancerede og tilbyde deltagelse på mange måder, og vi skal tage ansvar for valgene og håndtere deres konsekvenser.

Mål for en inkluderende pædagogik

Den næste strategiske opgave er at opstille mål for børns deltagelse og for kvalificeringen af deres deltagelsesmuligheder. Men hvordan skal målestok-

ken for deltagelse og inklusion defineres? Heri ligger flere diskussioner.

For det første er der i dag en tendens til, at vi fokuserer på mål for det enkelte barns kompetencer. Barnet bliver, som nævnt, set som et konglomerat af faglige, sociale og personlige kompetencer, som vi måler gennem forskellige test. I dette perspektiv kunne vi sætte mål for de enkelte børns kompetencer, sådan som de manifesterer sig i nationale test og afgangsprøver. Disse resultater vil også sige noget om børnenes deltagelsesmuligheder, nemlig om de har de kundskaber og færdigheder, som er vigtige for at uddanne sig videre. Men der er en risiko for, at sådanne målinger får kompetencer til at fremstå som egenskaber, der knytter sig til det enkelte barn – og dermed som abstrakte og akontekstuelle. Kompetencer bliver (ligesom penge) noget, man kan besidde mere eller mindre af. Et barn *besidder* imidlertid ikke blot mere eller mindre kompetence. Et barn er ikke blot kompetent eller inkompetent. Det agerer kompetent eller inkompetent i bestemte kontekster (Madsen 2009). Vil vi for alvor sætte mål for deltagelse og inklusion, må vi skifte perspektivet fra børn og kompetencer som objekter, der kan beskrives akontekstuel, til processer, der skaber eller fjerner deltagelsesmuligheder. Kompetence siger noget om barnet i relation til den sociale kontekst – om dets adgang til fællesskaber.

Et sådant blik kan vi indarbejde i det nye mål om, at alle børn skal være *uddannelsesparate*, når de forlader folkeskolen. Uddannelsesparathed betyder

netop, at de er rustede til at deltage i konkrete uddannelsesfællesskaber på ungdomsuddannelserne. Herunder kan vi henvise til forskellige kompetencer, som er væsentlige, men netop i relation til konkrete fællesskaber. Ingen er abstrakt uddannelsesparate, men netop klar til bestemte uddannelser, som frembyder meningsfulde perspektiver for deres livsbaner. For at være uddannelsesparat må man have de fornødne faglige kompetencer, kunne agere i de sociale arenaer og ikke mindst se et meningsfuldt perspektiv i at deltage i de pågældende fællesskaber.

Denne tankegang kunne forlænges til at omfatte alle trin i børnenes forløb fra dagtilbud til ungdomsuddannelse: Er børnene deltagere, og kvalificerer de sig til at uddanne sig videre?

I dette perspektiv er det væsentligere, at alle elever er uddannelsesparate, end at skolen har en høj gennemsnitskarakter i afgangsprøverne. Det er ikke ligegyldigt, hvordan vi i kommunerne sætter mål og bedømmer skolernes indsatser. Lægges der overvejende vægt på afgangsprøveresultater, kan det skabe et incitament til at udskille ”de svage” eller tilskynde dem til ikke at gå til prøver. Lægges vi vægt på uddannelsesparathed, overgang til ungdomsuddannelserne og gennemførelsen heraf, fremhæver vi derimod deltagelse som den afgørende værdi.

En anden diskussion handler om, hvorvidt vi alene skal sætte mål for resultaterne, eller om vi også skal sætte mål for de læringsaktiviteter og –miljøer, som fører til resultaterne. En tendens

er, at strategisk styring skal opstille mål og resultatkrav, men overlade udviklingen af aktiviteter og metoder til de decentrale aktører (se f.eks. Folkeskolens Rejsehold 2010). Dette fokus har en stærk berettigelse, idet inkluderende miljøer ikke kan standardiseres og ”udrulles” efter koncepter. Læringsmiljøer kan udvikles i samspillet mellem børn, forældre og professionelle voksne i de konkrete kontekster (jf. det tidligere afsnit om organisationen som en kæde af delvist autonome læringsrum). Imidlertid skal vi undgå, at resultatmål bliver løsrevne og abstrakte i forhold til de decentrale aktørers konkrete handlemuligheder.

Allerførst må vi bemærke, at ingen resultatmål er neutrale i forhold til valg af teorier og metoder. Vi skal ganske vist ikke opsætte mål, som foreskriver brug af bestemte teorier og metoder, men vi skal heller ikke foregøgle, at målene ikke afgrænser et udfaldsrum.

Dernæst er det vigtigt, at målene peger på meningsfulde handlemuligheder. Lad os antage, at vi alene måler dagtilbud og skoler efter deres segregeringsprocent, altså udskillelse af børn til specialtilbud. Knyttes disse mål til budgetrestriktioner, kan oplevelsen hurtigt blive, at der er udstedt et ”forbud” mod at udskille børn. Jeg har selv erfaret, at dette hurtigt fører til et fokus på ”de børn, vi er nødt til at rumme”. Jo mere jeg har presset på for at ”forbyde” udskillelse, desto mere opmærksomhed har der samlet sig om de afvigende børn og de gener, de medførte. Det er ligesom folk på slankekur, der hele tiden taler om mad. Konsekvensen er, at børnene

kommer på ”tålt ophold” i normalsystemet. I stedet for, at inklusion bliver en aktiv strategi for at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn, får vi et mål om rummelighed forstået som en passiv tolerance over for afvigelse – eller til tider decideret afmagt og apati.

Derfor skal inklusionsmål knyttes til en aktiv strategi for at udvikle læringsmiljøer, der også giver de professionelle voksne handlemuligheder i mødet med børnene. Madsen (2009) opstiller en række kendetegn ved inkluderende læringsmiljøer:

- Inklusion er beskrevet som en fælles opgave for medarbejdere, forældre, bestyrelse og forvaltning.
- Pædagogikken afspejler børnegruppen, og der arbejdes med differentierede fællesskaber.
- Det faglige fokus er på relationen mellem barnet og den faglige kontekst.
- Børnene har udviklet et socialt ansvar.
- Det tværfaglige samarbejde er formaliseret.
- Special- og almenpædagogik er integreret i børnenes hverdagsliv.
- Der er procedurer for forældre-samarbejde – især når børnene har brug for særlig støtte.
- Institutionen går i dialog med omgivelserne og lokalsamfundet om inklusion.

Strategiske mål for inklusion skal altså kombinere resultatmål for deltagelse (f.eks. uddannelsesparathed og lav

segregering) med mål for en aktiv udvikling af læringsmiljøer.

Udvikling af læringsmiljøer

En strategisk udvikling af læringsmiljøer handler om at udstikke sigtelinjer og rammer for en langsigtet udvikling af læringsmiljøer, som kan give deltagelesmuligheder for alle børn, og som kan kvalificere alle børn til at uddanne sig videre. Det indbefatter flere temaer.

Helhed og sammenhæng i læringsforløb
Allerførst må vi stille spørgsmål til, hvordan vi overhovedet har struktureret den række af pædagogiske tilbud, som et barn arbejder sig igennem. Ikke helt usædvanligt vil det kunne foregå sådan: Barnet møder først sundhedsplejen. Dernæst starter det sin uddannelse med nogle år i en vuggestue eller dagpleje (med skiftende gæstedagplejere). Når det bliver 3 år, begynder det i børnehaven. Endelig ved 6-årsalderen gør det sin entré i folkeskolen – nu med kontinuitet i 10 år. Umiddelbart er mønstret, at jo yngre barnet er, desto flere skift udsættes det for. Hertil kommer, at de forskellige tilbud typisk hører under forskellige fagafdelinger og budgetter.

Spørgsmålet er, om vi forspilder muligheder for en tidlig pædagogisk indsats ved ikke at have mere sammentænkte forløb for de mindre børn. Vi kunne skabe mere kontinuerlige og trygge forløb inden for lokale børnemiljøer, som kunne omfatte sundhedshuse, dagtilbud og indskoling. Hovedsigtet skulle være at udvikle inkluderende fællesskaber, hvor børn kunne lære sig vigtige grundkompetencer og få en hurtig og ubu-

reaukratisk støtte, hvis der er brug for det. Budgetmodellerne skulle understøtte investeringer i tidlig og forebyggende indsats – snarere en omfattende og ekskluderende foranstaltninger, når problemerne har vokset sig store.

Med hensyn til større børn og unge er spørgsmålet, om den kontinuerlige vej gennem den lokale skole er tilstrækkelig stimulerende. Meget tyder på, at der sker et tab af motivation og en stigende udskillelse, efterhånden som børnene bliver ældre (Folkeskolens Rejsehold 2010). Hvordan standser vi den udskillelse, der begynder, når den faglige kompleksitet vokser på mellemtrinnet? Og tilbyder vi de unge i overbygningen et tilstrækkeligt stimulerende miljø med muligheder for at skabe en selvstændig ungdomskultur? Kunne vi integrere folkeskolens overbygning tættere til ungdomsuddannelse og skabe en mere sikker overgang?

Alt dette taler for, at vi kan blive bedre til at differentiere læringsmiljøerne i overensstemmelse med børnegruppens behov.

Differentiering af læringsmiljøer

Selv om undervisningsdifferentiering har været en central opgave for folkeskolen siden 1993, tyder meget på, at vi endnu ikke er kommet langt i løsningen. I 2004 konkluderer EVA, at vi mangler en fælles forståelse af begrebet, og at klasseundervisningen er den dominerende arbejdsform (EVA 2004). I 2008 forklarer EVA, at de indførte elevplaner kun i ringe udstrækning bruges til differentiering af undervisning.

Den skolepolitiske debat er låst mellem stereotype yderpositioner: Enten vægter man det sociale fællesskab højt – og ”fællesskab” sættes lig stamklassen, eller også er man tilhænger af meget individualiserede uddannelsesveje, som KL’s *Nysyn på folkeskolen* af flere blev tolket som et udtryk for (KL 2010).

En inkluderende pædagogisk strategi må, som nævnt, tage udgangspunkt i fællesskabet og barnets relation til fællesskabet. Læring handler om at blive et kompetent medlem af et fællesskab (Wenger 2004), og inklusion handler om at skabe deltagelsesmuligheder for alle. Men spørgsmålet er, hvilke former for fællesskaber og strukturer, der er meningsfulde og befordrende? Svaret på dette må altid være situationsbestemt og tage afsæt i den konkrete børnegruppe. Det kan være en stamklasse. Det kan være en holddeling. Her må stereotyperne og de ideologiske rygmarvsreaktioner vige for en faglig og pædagogisk analyse.

I denne sammenhæng er den strategiske opgave at fremme kompetencen blandt de lokale ledere og medarbejdere til at kunne analysere og udvikle differentierede læringsmiljøer.

Tilbudsviften

Når et barn har særlige behov, kan der iværksættes en vifte af specialtilbud – med en tiltagende grad af segregering:

1. støtte til barnet, mens det er inkluderet i ”normalmiljøet”
2. specialgrupper eller -klasser, som er beliggende på ”normale” institutioner og skoler
3. egentlige specialinstitutioner.

Fisker (2010) har undersøgt de pædagogiske tilgange inden for denne vifte af tilbud. Hun skelner mellem to typer af læringsforståelse: En essentialistisk udviklingsforståelse, som fokuserer på det enkelte barns kognitive modning og ser dysfunktion som et relativt statisk træk, der knytter sig til barnets personlighed. På den anden en relationistisk udviklingsforståelse, som ser udvikling som en proces i barnets dialogiske samspil med omgivelserne.

Den gennemgående iagttagelse i Fiskers undersøgelse er, at den essentialistiske udviklingsforståelse bliver mere fremherskende i de mere segregerede tilbud, altså i specialgrupper og -institutioner. Dette kommer til udtryk i et skærmende handicapsyn, hvor man forsøger at beskytte børnene mod de konflikter og dårlige oplevelser, som mødet med omverdenen kan afføde. Desuden er der en tendens til, at problemer og konflikter tolkes med afsæt i barnets dysfunktion og diagnose: ”En problematisk adfærd hos et barn bliver således tolket diagnostisk og ikke som en mulig normal reaktion på en situation eller relation. En sådan kategorispredning vidner om en forståelse af dysfunktionen som gennemgribende og berørende alle områder af barnets personlighed og adfærd” (Fisker 2010, s. 365).

Når et barn problematiseres, ændrer det faglige perspektiv og blik sig. Fra naturligt at blive set som deltager i et net af interaktioner, hvor konflikter er en del af en normal udvikling, fokuseres på barnet og ikke mindst dets dysfunktion, som mere og mere bliver for-

klaringsfaktor for barnets adfærd og oplevelser.

Specialtilbud søges ofte placeret som del af ”normale” institutioner og skoler for netop at øge muligheder for samvær mellem børnene og en større grad af inklusion. Fiskers studie viser imidlertid, at specialtilbuddene og deres medarbejdere bliver isoleret fra det øvrige miljø og kollegiale samvær.

En pædagogisk strategisk ledelse må møde de udfordringer, som ligger i disse segregeringsmekanismer. Først og fremmest er det vigtigt at integrere special- og almenpædagogik i børnenes hverdag (Madsen 2009). Vi må udvikle miljøer og pædagogiske arbejdsformer, hvor børn så vidt muligt kan bevare relationer til sine jævnaldrende kammerater, også selv om de i perioder har brug for ekstra støtte enten i eller uden for institutionen. Dette er ikke løst med symboliske fællesskaber, hvor almen og specialtilbud ligger side om side. Forskellen på pædagogiske grundopfattelser og metoder kan danne en endnu større kløft, som gør det fysiske fællesskab indholdsløst.

Dels er der brug for sammenhængende almen- og specialpædagogiske strategier, hvor blikket på børn som deltagere (og som bærere af ret til at deltage) fastholdes, også når de har problemer, og det f.eks. kan være legitimt at tage hensyn til et behov for ”skærmning” og beskyttelse. Dels må en sådan sammenhængende strategi udmøntes i en tilbudsvifte, som reelt giver mulighed for at hjælpe barnet med det laveste niveau af segregering. De sprog- og norm-

bårne ”usynlige vægge” mellem normal- og specialmiljøer må udfordres, nuanceres og ombygges til et rum af differentierede fællesskaber, hvor deltagelsen i det specielle ikke afskærer én fra almenfællesskabet.

Specialressourcer og -kompetencer

Hvis vi ønsker at udvikle inkluderende læringsmiljøer, skal det også understøttes af den måde, hvorpå vi tilrettelægger specialressourcer og -kompetencer. Også her er der en række felter at tage fat på.

Tildeling af ressourcer

Selve budgetmodellerne kan være ekskluderende. En klassisk model er som følger: Midlerne til specialpædagogiske indsatser ligger i en central pulje, som styres af et udvalg. Hvis nogen ønsker ekstra midler til at hjælpe et barn, må barnets vanskeligheder beskrives, helst også ved en diagnose. Hvis dette gøres overbevisende, tildeles midler til barnet. PPR's funktion får vægt på det at foretage test og udredninger som grundlag for tildeling af midler. Der vil ofte være rift om midlerne, og det er et konfliktfyldt nulsumsspil at styre den centrale pulje. I dette system er dét at fokusere på barnets dysfunktion adgangen til ressourcer.

Et alternativ indebærer en række fundamentale ændringer: For det første lægges midlerne på forhånd ud til institutioner og skoler. For at få ekstra midler til et barn, er det ikke fornødent at foretage udredninger og diagnosticeringer. Pengene er der, og de kan bruges til at udvikle læringsmiljøerne – lige så vel som til at købe pladser i specialtil-

bud. Typisk vil det være relevant at fordele budgetterne efter socio-demografiske parametre, så institutioner og skoler i mere udsatte områder får relativt flere penge. For det andet bør pengene knyttes til læringsmiljøerne mere end til det enkelte barn. En støttepædagog skal ikke blot arbejde med det enkelte barn eller skærme det mod de knubs, der følger med en dysfunktion. Støttepædagogen skal bidrage til at udvikle læringsmiljøet, så den samlede børnegruppe kan omgås hinanden i deres forskellighed. Endelig er det for det tredje gavnligt, hvis der kan frigøres midler til at investere i udvikling af læringsmiljøerne. Oftest oplever de decentrale ledere, at alle penge er "bundet op på personnumre", og det er vanskeligt at sætte gang i en udvikling af læringsmiljøerne, der kan dæmme op for udskillelsen af børn. I Herning Kommune er afsat en investeringspulje, som skal hjælpe inklusionen på vej. I andre kommuner er man nødt til gradvist at frigøre sådanne midler efterhånden som udskillelsen aftager.

En svaghed ved den alternative model med decentrale budgetter er, at de enkelte institutioner og skoler bliver meget sårbare over for vækst i gruppen af børn med særlige behov. Flytter familier med handicappede børn til en skoles distrikt, kan det dræne kassen betragteligt. For at imødegå dette findes der forskellige mellem-modeller, hvor der er lagt et vist "sikkerhedsnet" under institutioner og skoler via tilbageholdte puljer. Sådanne forsikringer må dog ikke forvanske logikken i modellen.

Konsultationsmodeller

I de fleste kommuner har PPR omlagt deres arbejdsfacon. Fra at lægge hovedvægten på test og udredning arbejdes der mere konsultativt med at vejlede udviklingen af læringsmiljøer. Især i begyndelsen af denne omlægning blev der etableret tværfaglige, konsultative fora, hvor pædagoger og lærere kunne forelægge bekymringer og udfordringer for et panel bestående af f.eks. en psykolog, en sundhedsplejerske og en socialrådgiver. Ofte kunne man ikke bede om en udredning, før barnet havde været drøftet konsultativt. Mit eget indtryk er, at mange pædagoger og lærere oplevede disse modeller lidt stive, rituelle og ikke særligt handlingsrettede. Skulle alle faggrupper altid være repræsenteret i panelet? Og kunne panelet kun bidrage med refleksionsskabende spørgsmål? Behovet forekommer snarere at rette sig mod en differentieret vifte af hjælp til frontmedarbejderne. En yngre lærer kan have brug for en decideret mesterlære. En garvet lærer kan profitere af sparring og erfaringsudveksling. Nogen skal aflastes og have nye øjne på udfordringerne her og nu. Vi skal søge konsultative modeller, som giver en hurtig og ubureaukratisk adgang til en meget præcis og situationsbestemt støtte til professionelle voksne i en given børnegruppe.

Rekontekstualisering af diagnoser

Den voksende segregering udtrykkes ofte ved stigende antal børn, som får diagnoser. Af og til spørges der, om ikke denne diagnosespiral kan standses. Det vil imidlertid næppe være frugtbart at hindre børn i at få diagnoser. I bund og grund kan en diagnose være en nyttig

beskrivelse, som kan vejlede os i udviklingen af et læringsmiljø. Snarere må vi forsøge at forstå og udvikle den betydning og de konsekvenser, som en diagnose har. I den kommunale praksis ser vi ofte dette mønster:

Et barn får stigende problemer med at klare sig i det ”normale” miljø. Forældrene er bekymrede. De føler måske ikke, at der gøres nok fra kommunen. Via egen læge henvises de til en børnepsykiatrisk udredning. Lægen foretager denne henvisning uden at kende til de indsats, som er i gang på institutionen eller skolen. Der er ofte en lang ventetid til den psykiatriske udredning, og frustrationerne bygges op. Når den endelig kommer og udmønter sig i en diagnose, er det en forløsning for familien. Man ved, hvad der er ”galt”. Diagnosen reducerer kompleksitet og usikkerhed. Diagnosen fritager fra skyldfølelse (Hertz 2008). Og derudover har man fået et slagkraftigt argument for at gå i forhandling med kommunen. Forældrene påbegynder det, som de selv oplever som en lang og hård kamp med ”systemet” for at sikre tilfredsstillende tilbud til deres børn. Ofte er dét, som opfattes som et tilfredsstillende tilbud sat af traditioner og normer, som formidles inden for diagnoseorienterede interesseorganisationer.

Hertz (2008) iagttager, at der er opstået en falsk modsætning mellem hhv. et problem- og et ressourceperspektiv i arbejdet med børnene: På den ene side fokus på børnenes særlige vanskeligheder, og på den anden side blikket for de uanede ressourcer og muligheder hos børnene og i deres omgivelser. Når disse to perspektiver ikke kan bringes i

spil med hinanden, udløser det ”...en bølge af individualiserende, problemfremhævende undersøgelser af børn og unge og dermed stigende ventelister til de Pædagogisk Psykologiske Rådgivninger og til børne- og ungepsykiatrien. Ønskerne om disse grundige undersøgelser ”til barnets bedste” har i mange sammenhænge medført, at disse har fået den *problemfremhævende* karakter, som – i overensstemmelse med de herskende systemnormer – er med til at udløse bevillinger af særlig støtte” (Hertz 2008, s. 52). Diagnoserne er udvalgte øjeblikbilleder af individet på det tidspunkt, hvor problemerne er mest udtalte. De fremlægges endvidere ofte kontekstuafhængigt og objektivt. I forsøget på at fritage fra skyld og skam gøres barnet til bærer af problemet. Barnet gøres til klient eller patient. Og diagnoserne bliver den symbolske kapital i en sygdomsøkonomi, hvor de er koblet til rettigheder og adgang til bevillinger.

Alternativet er at imødekomme bekymringerne på et tidligere og mindre fastlåst stadie. Hertz anbefaler, at vi ser et barns problemadfærd som en invitation til andre om at forstå og hjælpe med at lede efter meningsfulde livs- og handlemuligheder. Nogen gange kan børn med deres problemadfærd påtage sig at være problemet for at gøre omgivelserne opmærksomme på, at der er brug for hjælp. Ikke at lægge øre til en sådan invitation er et alvorligt svigt. Vejen frem er altså at opbygge et beredskab, hvor f.eks. pædagoger og lærere hurtigt kan inddrage psykologer og psykiatere i at forstå og fortolke den kommunikation, der ligger i problematisk adfærd, og

omsætte den forståelse i handlinger, som er meningsfulde og værdiskabende. Her kan vi ifølge Hertz bruge ”diagnoser i kontekst” – altså ikke diagnoser som kontekstuaafhængige og kompleksitetsreducerende orakelsvar, men som bud på alternative forståelses- og handlemuligheder, som åbner og nuancerer situationen. Ikke mindst er det afgørende, at den psykologiske og psykiatriske vejledning sker i samspil og forståelse med det pædagogiske arbejde.

PPR's organisering: Nærhed OG specialisering

Den arbejdsform, som er beskrevet ovenfor, sætter store krav til PPR's bemanning og organisering. Umiddelbart synes der at kunne ligge to modstridende krav. For det første kræver det en nærhed til institutioner og skoler. Specialisterne skal bidrage til at kvalificere udviklingen af miljøerne omkring børnene snarere end at trække børnene ud af miljøerne. Dette hensyn har fået nogle til at anbefale en PPR, som er decentraliseret og afspecialiseret. F.eks. foreslår Folkeskolens Rejsehold, at PPR arbejder via lokale ressourcentre på de enkelte skoler. Dette kan imidlertid støde sammen med det andet hensyn: PPR skal kunne levere en meget præcis og specialiseret rådgivning. Skal vi f.eks. omstille arbejdet med diagnoserne, kræver det, at vi kan inddrage specialister på et højt fagligt niveau, som samtidig arbejder i samspil med de lokale pædagogiske tiltag. Alternativet til den ekskluderende diagnosespiral er ikke at banalisere børns problemer og gøre den til genstand for påståede almenjorte kompetencer. Alternativet er at være faglig og præcis i at kunne ana-

lysere forståelses- og handlemulighederne i en konkret situation. Der er i mine øjne derfor brug for et specialiseret PPR, der kan arbejde i meget lokale kontekster.

Styre på rammer, støtte på indhold

I de forudgående afsnit har jeg beskrevet en række af de temaer, som en strategisk pædagogisk ledelse må behandle. Men hvordan driver og kultiverer vi processen?

Strategisk pædagogisk ledelse kan primært virke ad to veje – ved at sætte rammer og ved at understøtte refleksion. Eller anderledes sagt: Styre på rammer og støtte på indhold.

Styre på rammer

I lyset af de forudgående afsnit er der en række betingelser, som må danne ramme for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer:

- klare og deltagelsesorienterede mål for det pædagogiske arbejde samt velfungerende rutiner for opfølgning og evaluering
- en aktiv strategi for udvikling af læringsmiljøer, herunder med sammenhæng mellem aldersfaser, differentiering af indhold og arbejdsformer samt en nuanceret vifte af muligheder for at støtte børn tæt på deres dagligdag
- en inklusionsfremmende budgetmodel
- konsultationsmodeller, som bringer specialviden og støtte til frontmedarbejderne

- modeller for arbejdet med diagnoser, som gør diagnosticering til en hjælp i organiseringen af inkluderende læringsmiljøer
- en organisering af PPR og andre specialfunktioner, der bringer dem tæt på de almene læringsmiljøer samtidig med, at de kan specialisere sig med henblik på at gøre deres bidrag så præcise og værdiskabende som muligt.

Støtte på indhold

Selv med klare rammer er der ingen tvivl om, at inklusion rejser en række fundamentale spørgsmål og dilemmaer på alle niveauer af organisationen. Det handler ikke bare om at udstrække sin tolerance til at rumme en håndfuld ekstra afvigere. Vi skal gentænke hele den måde, hvorpå vi danner fællesskaber. Selve det grundlæggende forhold mellem individ og fællesskab kommer i spil. Ikke kun med fokus på enkelte individer, men på os alle sammen. Kan vi vægte fællesskabets integritet så højt, at det bliver ensrettende og ekskluderende? Eller kan vi gå så langt i at imødekomme individet, at fællesskabet går i opløsning, og individet alligevel stigmatiseres?

Når forældre og medarbejdere rejser disse diskussioner i institutioner og på skoler, kan samtalen ikke i længden holdes inden for disse rammer. Samtalen inviterer overvejselsen om det at være et samfund – lokalt og i de store sammenhænge (Block 2008).

Det er klart, at sådanne diskussioner ikke kan mødes med centralt foreskrevne løsninger og standardsvar. Jeg tror,

at de fleste chefer på området kan erindre eksempler på krampagtige og fejlslagne styringsforsøg i de sidste års arbejde med ”rummelighed”. Selv har jeg f.eks. forsøgt at fremme rummelighed ved at udvikle en blanket, hvor børn kun kunne beskrives positivt og anerkendende. I bakspejlet ved vi, at det selvfølgelig ikke er sådan, at en reel erkendelse af inklusionens nødvendighed og muligheder kan udvikle og brede sig.

Vi må anerkende, at dilemmaerne kalder på situationsbestemte refleksioner og eksperimenter, og disse kun meningsfuldt kan danne sig inden for lokale kontekster. Derimod kan vi fremme et beredskab til refleksion og udvikling. Pedersen (2009) tilbyder os en (aristotelisk) model for refleksion over inklusionens dilemmaer. Den starter med overvejselser over dilemmaerne i specifikke situationer (situationsetisk viden/phronesis). Den inddrager en bredere tænkning om de grundlæggende begreber og antagelser, som er på spil (filosofisk viden/sophia). Derefter søger den faglige og videnskabelige forklaringer på, hvordan inklusion og eksklusion gør sig gældende i bestemte sammenhænge (episteme). Og endelig søger den at udvikle praktiske svar på, hvordan vi kan handle (techné). At invitere til en sådan refleksion i organisationens forskellige læringsrum er indgangen til at udvikle en reelt inkluderende praksis.

Succeskriterier og faldgruber

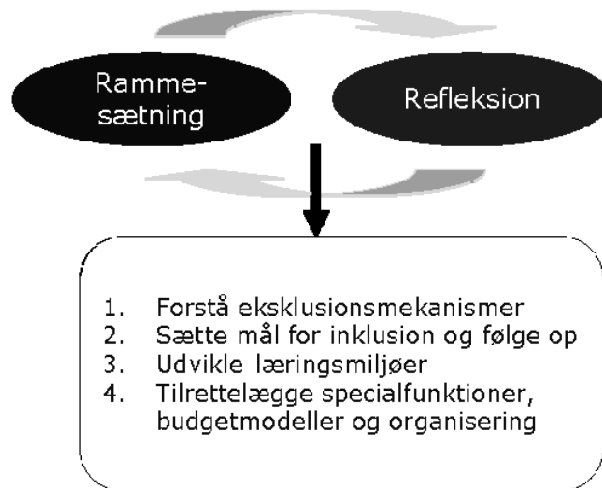
Succeskriteriet for strategisk pædagogisk ledelse er, at den formår at stimulere og vedligeholde inklusionsskabende processer. Det kan måles kvantitativt ved at flere og flere børn er delta-

gere i de almene læringsmiljøer og bliver uddannelsesparate, når de forlader folkeskolen. Det kan også ses kvalitativt ved, at der opstår nye kvaliteter og deltagelsesroller i læringsmiljøerne – f.eks. at arbejdsformerne bliver mere differentierede og i stand til at imødekomme børn, der før blev segregeret. Endelig kan de også konstateres demokratisk ved en større inddragelse af forældre og lokalsamfund i udviklingen af de inkluderende miljøer. Kan der konstateres fremskridt på disse områder, er det klare tegn på succes.

Det er afgørende, at en strategisk ledelsespraksis på én gang kan sætte rammer og understøtte refleksion. Bliver vores praksis ensidigt rammesættende, får vi nemt en flot anlagt styring, som fremtræder stringent og handlekraftig på papiret, men som blot bygger på abstraktioner, der ikke kan vejlede og motivere en daglig praksis i mødet med virkelighedens kompleksitet. Bliver vi

ensidigt refleksionsunderstøttende, bliver vi for vage og for lidt ansvarstagen- de, når dilemmaerne skal håndteres. Kan vi derimod skabe et balanceret kredsløb mellem rammesætning og refleksion, hvor de gensidigt leverer betingelser for hinanden, kan der opstå en strategisk dynamik.

Det strategiske pædagogiske lederskab er der ikke bare. Det fødes heller ikke på direktionsgange eller på chefseminarer. Og det orienterer sig ikke mod abstrakte og kontekstuafhængige idealer. Det opstår/udvikler sig i mødet og samtalen, i organisationens snit- og brudflader, i dilemmaerne og refleksionerne. Ingen har monopol eller styr på tingene. Men alle kan kvalificere deres egen deltagelse og kultivere en åbenhed, og vi kan forfølge de åbninger og sprækker, som de konkrete situationer frembyder. På den måde kan vi bane vej for en konkret koalition om dannelsen af inkluderende fællesskaber.



Figur 2 Dynamik i strategisk pædagogisk ledelse

Litteratur

- Block, Peter: *Community. The Structure of Belonging*. San Francisco: Berret-Koehler Publisher 2008.
- Elias, Norbert & John L. Scotson: "The Established and the Outsiders", *The Collected Works of Norbert Elias*, vol. 4, Dublin: University College Dublin Press 2008.
- EVA: *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*, Danmarks Evalueringsinstitut 2004.
- EVA: *Arbejdet med elevplaner, en national undersøgelse af erfaringer*, Danmarks Evalueringsinstitut 2008.
- Fisker, Trine Basse: "Inklusion og interaktion", i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 5, 2010, s. 359-372.
- Folkeskolens rejsehold: *Fremtidens folkeskole, én af verdens bedste, afrapportering*, www.skolensrejsehold.dk, København, juni 2010.
- Giddens, Anthony: *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press 1990.
- Hertz, Søren: *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*, København: Akademisk Forlag 2008.
- Kommunernes Landsforening: *Nysyn på folkeskolen*, www.kl.dk, København maj 2010.
- Kornerup, Ida: "Inklusion som begreb og styringsredskab", i: *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, red. Carsten Pedersen, s. 41-78, København: Hans Reitzels Forlag 2009.
- Madsen, Bent: *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*, København: Hans Reitzels Forlag 2005.
- Madsen, Bent: "Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer for at udvikle en pædagogik, der inkluderer", i: *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, red. Carsten Pedersen, s. 11-40, København: Hans Reitzels Forlag 2009.
- Majgaard, Klaus: "Livet efter NPM: Ledelse på kerneforretningens vilkår", *Økonomistyring & Informatik*, 23. årgang nr. 5, s. 479-506, april 2008.
- Pedersen, Carsten: "Mod en socialt inkluderende faglighed", i: *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, red. Carsten Pedersen, s. 143-188, København: Hans Reitzels Forlag 2009.
- Regeringen: *Faglighed og frihed*, www.uvm.dk, København, november 2010.
- Skolerådets Formandskab: *Beretning 2010*, Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen, www.skoleraadet.dk, København 2010.
- Stacey, Ralph: *Strategic Management and Organisational Dynamics*, Fifth Edition, London: Prentice Hall 2007.
- UNESCO/Undervisningsministeriet: *Salamancaerklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*, www.uvm.dk, 1994
- Wenger, Etienne: *Praksisfællesskaber*, København: Hans Reitzels Forlag 2004.

Den pædagogisk psykologiske vurdering i en inklusionstid



Den pædagogisk psykologiske vurdering er en lovbunden opgave, som psykologer i PPR bruger en del tid på at udarbejde. I lyset af de mange inklusionstiltag såvel i ministeriets bekendtgørelser, rejseholdets 360-graders eftersyn, Kommunernes Landsforenings, Regeringens og Finansministeriets udspil, kan det være relevant at gøre sig overvejelser om, hvorvidt den pædagogisk psykologiske vurdering trænger til et ansigtsløft. Ud fra bl.a. positioneringsteorien og den narrative og systemiske psykologi diskuteres det, hvordan den pædagogisk psykologiske vurdering kan tænkes ind i en fremtid, der har øje for at være udviklingsstøttende for barnet i harmoni med inklusionstankegangen.

Af Tine Schaarup og Karin Kehlet, autoriserede psykologer

Baggrund

I tråd med de nye bekendtgørelser på området, samt senest Finansministeriets, Kommunernes Landsforenings (KL), Regeringens og Rejseholdets udspil, er inklusionstankegangen mere på dagsordenen end nogensinde. Dette ses ikke kun i centraladministrative udspil men også i medierne og i forskningen. Dette giver anledning til et eftersyn af den pædagogisk psykologiske vurdering (PPV), som psykologer i PPR bruger megen tid og kræfter på, og som er en lovbunden opgave jfr. bekendtgørelsen på området. Heraf fremgår det, at PPVen skal beskrive de betingelser, der skal til for at børn og unge med særlige behov kan blive en del af et inkluderende og udviklende fællesskab (Bekendtgørelse nr. 1373. 2005. Finansministeriet 2010, Kommunernes Landsforening 2010, Skolens Rejsehold 2010, Regeringen 2010, Zobbe et al. 2010).

Spørgsmålet er, om de pædagogisk psykologiske vurderinger har brug for et ansigtsløft i forhold til den ny viden og de nye direktiver på området. Nogle af de spørgsmål, der melder sig er som følger; Har PPVerne et inkluderende sigte? Gør PPVen en positiv forskel for barnet og omgivelserne? Er indholdet i PPVen udviklingsstøttende for barnet? Er den anvendelig i praksis? Har vi nok øje for de ændringspotentialer, som det undersøgte barn og dets omgivelser besidder? Er PPVerne fremadskuende nok eller er de for tilbageskuende?

Udarbejdelse af PPVer gennem tiderne har i tråd med tidens holdninger og politik på området understøttet, at mange børn er blevet ekskluderet fra almenmiljøet. Der har været mange velmenende årsager til dette, bl.a. tankegangen om, at det er bedre for barnet at være i et lille eksklusivt miljø med mange voksne og færre børn end i almenmiljøet. Andre vinde har siden blæst;

1. Forskning peger på, at der i mange tilfælde ikke sker en bedring for barnet hverken socialt eller fagligt i segregerede tilbud. Børnene hænger fast her, og kommer sjældent retur til almenmiljøet, ligesom deres muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet indsnævres (Egelund og Tetler 2009, Egelund 2009, Gustavsson og Myrberg 2002, side 17-59, Fisker 2010, side 359-373, Mehlbye 2009).
2. Økonomer peger på, at der bruges uforholdsmæssigt mange milliarder på specialområdet i forhold til normalområdet, hvilket udvander ressourcerne i almenområdet (Finansministeriet, juni 2010).
3. Ud fra en rettighedsbetragtning understreges betydningen af deltagelse i inkluderende fællesskaber (Undervisningsministeriet 1994). Rettighedsaspektet er også fremhævet i Finansministeriets rapport, KLs rapport, samt 360-graders eftersynet (Finansministeriet 2010, Kommunernes Landsforening 2010, Skolens Rejsehold 2010).
4. I vores etiske principper for psykologer fremhæves endvidere det personlige ansvar, som vi som psykologer har for vores handlinger (Dansk Psykolog Forening, 2010-2012). Vi må derfor kigge på, hvordan vores PPV på en etisk forsvarlig måde hviler på et videnskabeligt velfunderet grundlag, og ikke lade os styre af vanetænkning, egne holdninger, syn og skøn.

Når bekymringskultur bliver til eksklusionskultur.

Den dominerende faglige diskurs er ofte præget af et sprog, der omtaler børn med særlige behov i vendinger som f.eks. psykisk sygdom, lidelser og handicaps. Sådanne diskurser er stadig gældende trods mange gode intentioner ift. implementering af inklusionpraksisser, f.eks. LP-modellen (Nordahl 2005), PALS og lignende. Disse diskurser er med til at skabe problemmættede historier om barnet. Indstillings- og visitationsprocedurer inviterer ofte til en tyk beskrivelse af barnets vanskeligheder, og det er næsten som om, at jo tungere barnets vanskelighed beskrives, jo større er sandsynligheden for at få hjælp.

Når vi i PPR udarbejder vores PPV, udspringer vores opdrag som regel af en problematik omkring et barn. Der er noget, som omgivelserne undrer sig over eller bekymrer sig over, som de ønsker undersøgt nærmere. Udfordringen for PPR-psykologen er, hvordan vi får beskrevet barnet grundigt, uden kun at blive bidragyder til en problemmættet historie om barnet. Et stykke udredningsarbejde, f.eks. i form af en PPV, kan ses som en invitation til at kigge på en kort periode i et barns liv. PPVen må have for øje at hjælpe de børn og unge, som vi har at gøre med, til at få et bedre liv. Derfor må beskrivelse af fejl og mangler hos børn underordnes dette formål. PPVen er selvfølgelig ikke et mål i sig selv, men den kan blive retningsangivende for, hvilke veje der er at gå for de mennesker, vi har at gøre med (Nielsen 2008, side 223-240, Hertz 2008, kap. 3).

Dette kan f.eks. være i forbindelse med problemadfærd hos et barn eller ung. Ofte går vi i gang med at indhente

information fra betydningsfulde andre, der kender barnet. Vi har samtaler med familien, barnet selv, dets lærere og pædagoger. Følelser som afmagt og frustration kan være fremherskende og medføre, at der kommer mange negative beskrivelser af barnets adfærd. Hvis afmagten får lov at fylde for meget i beskrivelserne, kan den i sig selv blive en udslagsgivende ekskluderende faktor for barnet. PPR har her en vigtig rolle i at få udfoldet de udviklingspotentialer, som barnet har i almenmiljøet, og hvordan konteksten i den forbindelse kan være udviklingsstøttende for barnet.

Positioneringsteoriens muligheder

Begrebet diskursiv positionering kan være hjælpsomt at anvende i forhold til at forstå, hvad der er på spil i rådgivnings- og udredningsarbejde i PPR. Begrebet viser, at mennesker er positioneret af egne og andres ytringer i diskurser. Teorien er inspireret af Foucault, og har sin benævnelse fra bl.a. Davies, Harré og Langenhøwe (Davies, B. & Harré, R. 1990, Harré et al. 1999, side 33-45). Positioneringsteorien fokuserer på de initiativer, mennesker tager for at acceptere, yde modstand mod eller afvise de diskursive positioner, som de inviteres ind i i samtaler. Subjektiviteten ses her som en størrelse, der er forhandlet i den sociale verden og konstant er i en proces af skabelse og genskabelse. Selvet ses som mangfoldigt til stede i konkurrerende historier og produceres igen og igen i interaktionsprocesserne (Winslade 2005, side 353-363, Davies og Harré 1999, side 32-52).

Positioneringsteorien kan inspirere rådgiveren til at tage højde for den lokale historie, som klienten kommer

med, men også at forholde sig til de magtrelationer, der er til stede i sociale kontekster. Den diskursive positioneringsteori har på den ene side øje for de magtfulde, sociale diskurser, inden for hvilket subjektet er konstrueret, og som kan være på spil. Samtidig rettes opmærksomheden mod den lokale viden, de initiativer og narrativer, der har indflydelse på den problematik, som folk søger rådgivning for. Positioneringsteorien retter også opmærksomheden mod, hvordan sprog hos fagfolk og hos klienten selv kan være med til at forstærke eksklusion, ulighed og hegemoni. (Winslade 2005, side 253-263). Positioneringsbegrebet adskiller sig fra rollebegrebet, idet det omfatter dynamikken i sociale episoder, hvor rollebegrebet er mere fastlåst. Begrebet inviterer til en kontinuerlig meta-refleksiv bevidsthed om den positionering af selv og anden, som hele tiden foregår i samtaler (Specht 2009, side 16-29).

PPR-psykologen kan i udrednings- eller rådgivningsarbejdet positionere sig således, at de problematiserede beskrivelser af barnet vægtes i for høj grad, hvorved den relationelle, sociale kontekst, bestående af alternative, udviklingsstøttende diskurser ikke får nok plads, eller i PPVen læses som et afsnit, som vedhæftet til sidst for god ordens skyld. PPR-psykologens dilemma er her, at hun på den ene side skal tage problemet som barnet er i alvorligt og folde det ud og beskrive det. På den anden side skal hun samtidig sikre, at barnets udviklingspotentialer, ressourcer og kontekstens betydning og muligheder for at understøtte barnets udvikling og trivsel også bliver beskrevet. Opgaven er her at balancere mellem

den personlige oplevelse og effekten af de tilstedeværende sociale diskurser, f. eks. arbejdsløshed, marginalisering, fattigdom eller traditioner og kulturskabte begrænsninger (Hertz 2008, side 31-95, Lentz 2009, side 44-52). Begrebet diskursiv positionering muliggør en hensyntagen til lokale og personlige oplevelser, og at man samtidig tager de magtfulde sociale diskurser i betragtning. Inden for psykiatrien har man flere steder gjort sig overvejelser om, hvordan dette dilemma kan håndteres i udrednings- og behandlingsarbejdet i form af en samskabt og procesorienteret beskrivelse af klientens problem (Seikkula 2006, Rimehaug og Helmersberg 1995, side 145-155).

Den narrative psykologi har rødder i poststrukturalistisk tænkning. Der gøres her op med ideen om dybere og bagvedliggende almene sandheder. Inden for denne tilgang peges der på de mange former for afhængighed og magtinteresser, som udfolder sig i produktion af viden. Den narrative terapi muliggør, at der i terapeutisk og rådgivningsmæssig sammenhæng kan udfolde sig forskellige kort over identitetslandskaber, herunder identitetskonklusioner, som det enkelte menneske selv foretrækker. Ideen er her, at vi ikke passivt behøver at overtage de historier, som vi præsenteres for. Vi er aktivt skabende og medkontekstualiserende af de historier, vi fortæller (Winslade og Monk 2008, White 2007, 2006a, 2006b).

Inden for den narrative terapi har man været opmærksom på at undgå totaliserende beskrivelser af et barns identitet. Der er særlig opmærksomhed på dette, hvis barnet i starten af forløbet defineres ud fra et problem. Totali-

serende beskrivelser risikerer at opsummere et menneskes personlighed i få ord og dernæst at gå i gang med at organisere omgivelsernes reaktioner på den pågældende. Den narrative psykologi interesserer sig i stedet for at dekonstruere den dominerende fortælling og dernæst udfolde undtagelserne samt de alternative historier til den problemmættede version i form af viden, kompetencer og færdigheder hos den pågældende (Winslade og Monk 2008, White 2007, 2006a, 2006b).

PPR og forholdet til børne- og ungdomspsykiatrien

I takt med den øgede diagnosticering inden for børne- og ungdomspsykiatrien og den heraf følgende voksende skriftlige produktion af diagnostiske udredninger, der sendes til PPR, familien og mange andre aktører, er det spørgsmålet, om PPR kan formå at positionere sig på en sådan måde, at der opretholdes en hensigtsmæssig distance til det problematiserede barn og det problemmættede sprogbrug, som kendetegner disse papirer. Børnepsykiatrien har det som sit opdrag at beskrive problemområderne via diagnoser. Det er imidlertid ikke PPRs opdrag at adoptere dette klinisk diagnosticerende sprogbrug direkte eller indirekte ind i egne PPVer. Bekendtgørelsen på området stiller ingen steder krav om diagnoser ift. tildeling af støtte til børn med særlige behov (Undervisningsministeriet 2005 og 2008). Dog er det indtrykket, at der mange steder i PPR og i børne- og ungeforvaltningerne er en stor ærbødighed over for de børnepsykiatriske vurderinger og at disse tillægges stor vægt i daginstitutions- og skoleverdenen, hos forældrene selv

samt i visitationsudvalgene. På denne måde kan PPR-psykologen risikere at bekræfte det problembillede, der er i forvejen.

Psykiatrien har været udsat for kritik i forhold til den voldsomme stigning i antallet af diagnoser på børneområdet, og det har været antydnet, at der finder en overdiagnosticering sted (se f.eks. Jyllands Posten 7. januar 2011 samt Weekendavisen, 3. og 17. september 2010). Dog er det vigtigt ikke at glemme, at det ofte er PPR psykologer, der selv beder om en diagnostisk vurdering, og når den er i hænde, måske er for hurtige til at indarbejde beskrivelse og konklusioner fra psykiatrien i PPVen, hvorved den problemmættede historie om barnet vinder kampen om at definere barnet.

Hvis PPR-psykologen i sin positionering lader sig forstyrre i for høj grad af negative beskrivelser af barnet, er der risiko for, at barnets potentialer for ændring, dets færdigheder og ressourcer ikke bliver beskrevet fyldestgørende nok. Dermed vil det blive vanskeligt at konkludere noget om, hvad der kan være udviklingsstøttende for barnet, hvor der er potentialer for vækst, hvor der skal sættes ind med særlig træning, osv. Selvom barnet måtte være beskrevet med en diagnose f.eks. ADHD, siger dette ikke noget om, hvad det konkrete barn har af potentialer. Her er der forskel på den globale viden om ADHD, og den lokale viden. Diagnostiske termer siger ikke noget om, hvordan diagnosen kommer til udtryk hos netop dette barn, og dermed ved vi heller ikke, hvor der er potentiale for forandring, med mindre vi interesserer os for at undersøge dette nærmere. Hertz taler om en nysgerrighed for det uanede; en fremtids-

rettet interesse for, hvilke færdigheder, potentialer barnet har, og hvilke det skal blive bedre til at mestre (Hertz 2009, side 25-30).

PPRs udfordring må her være at gøre opmærksom på, at den diagnostiske vurdering er en beskrivelse blandt flere af barnets problematik. En beskrivelse, der både er et udvalgt billede i tid og sted og et øjebliksbillede af barnet (Hertz 2008, første del). Måske vil det være på sin plads at sætte den diagnostiske vurdering lidt i parentes, når barnet returneres til kommunen efter endt udredning. Parantesen skal sikre, at den diagnostiske vurdering ikke står alene, og at en udviklingsstøttende forståelse af barnet kan få plads til at udfolde sig i systemet om barnet. Her kan beskrivelser fra lærere og pædagoger, samt forældre og barnet selv samt PPR komme i betragtning på lige fod med den børnepsykiatriske vurdering. Beskrivelser fra lærere og pædagoger samt andre kan dog være lige så problemmættede som den børnepsykiatriske vurdering. PPR har her en udfordring ift. at folde en alternativ beskrivelse af barnet ud, herunder alle de unikke hændelser, undtagelser og foretrukne fortællinger, som også er der, og som kan danne grundlag for skabelsen af en righoldig historie om barnet, der er udviklingsstøttende ind i en fremtid (White 2007, side 29-76).

Inden for den narrative terapi og rådgivning kan der udspille sig en dekonstruktion af diagnosens totaliserende beskrivelse af barnet, indtil der opnås en erfaringsnær og konkret definition af problemet. Dernæst udfoldes problemets effekt på den pågældendes og andre relevante aktørers liv, hvorefter

problemets aktiviteter evalueres. Til sidst foregår en proces, hvor evalueringen begrundes, hvilket betyder, at den pågældende tager stilling til problemet ud fra sine værdier og holdninger. Denne proces kan udforme sig som en accept af, som modstand mod eller som afvisning af problemets aktiviteter i den pågældendes liv. Der skabes naturligt en refleksiv distance til problemet, og til de negative identitetskonklusioner, som ofte følger med. Den pågældende har nu mulighed for at udfolde foretrukne og mere positive identitetskonklusioner, samt at udvikle agenthed i forhold til at skrue op og ned for problemets indflydelse i vedkommendes liv (White 2007, side 29-76).

Et barn med ADHD-lignende træk kan ved sin impulsstyrede adfærd invitere til ydrestyring og regulering. Hvis de voksne omkring barnet tager udfordringen op, kan barnet lære nogle styringsstrategier som det på sigt kan internalisere og dermed blive mere selvhjulpne og selvsikre. At se barnets adfærd som en invitation og som et udtryk for kommunikation er bl.a. at se på, hvad barnet har brug for og beder om hjælp til og hvor potentialerne er for forandring i samspillet mellem barnet og konteksten (Hart 2009, side 246-282).

Lærere eller pædagoger kan fremtræde opgivende og måske have en urealistisk tro på, at der er andre mere professionelle og bedre kvalificerede, der kan tage over. De fagprofessionelle kan risikere at positionere sig i en bekymringskultur, der nemt kan eskalere, hvorved der kan opstå opgiveness og afmagt. Desværre er det ofte sådan, at det vi siger om børn og unge ofte har stor betydning for det, vi gør ved dem.

De negative beskrivelser kan ikke kun bremse håb hos de professionelle, men også blive identitetsbærere i barnet, hvorved den problematiske adfærd kan blive forstærket (Lang og McAdam 2002, side 17-38).

Beskrivelserne og det fraværende men implicite

En problemrettet beskrivelse af barnet lægger ofte op til forslag af kompensatorisk karakter. Grundsynet er her, at der ikke ses noget synderligt håb for, at barnet kan ændre sig, men at barnets problematik kan dæmpes via medicin, segregerende foranstaltningsforslag, pædagogiske tiltag, som f.eks. støttepædagog, forskellige former for afskærmning, brug af minut-ur, time-out, flere frikvarterer til barnet og andre former for særbehandling. Kompenserende strategier kan et langt stykke hen ad vejen være hjælpsomme for barnet i en periode og ikke mindst hjælpsomme for det miljø, barnet er en del af i sin hverdag. Dog er de på sigt og alene utilstrækkelige, og kan medføre en rigid afhængighed hos barnet, af f.eks. medicin, bestemte voksne, bestemte tavler og strukturer, osv., som måske kan gøre barnets adfærd mere problematisk end den er i forvejen (dette diskuteres f.eks. af Fisker 2010, side 359-373).

Som supplement til de kompenserende strategier er en mere udviklingsfokuseret tilgang, hvor man bestræber sig på at kigge på det, der er svært for barnet og som det skal blive bedre til via f.eks. træning og senere internalisering af nye færdigheder, herunder udvikling af følelse af mestring, refleksion og agenthed hos barnet og i omgivelserne.

Den narrative psykologi har fremhævet, at der bag enhver bekymring ligger et håb og bag enhver adfærd ligger en invitation. White taler om det fraværende men implicitte, der handler om den dobbelte beskrivelse i at se, at børn i vanskeligheder er meget mere end deres problem (White 2006a, 2006b, 2007). Diagnosesystemet er funderet i den tankegang, at psykiske problemer kan identificeres og kategoriseres på samme måde som fysiske problemer. Dog gælder det for diagnoser som for andre vurderinger, at vi selvfølgelig er langt mere end vores sygdom/lidelse eller handicap, uanset om denne er psykisk eller fysisk. Søren Hertz kalder dette at have øje for det, der ligger ved siden af eller det uanede (Hertz 2009). Der kan f.eks. være mange situationer, hvor barnets problem ikke er til stede eller fylder mindre. Det er sjældent, at et barn udviser en bestemt problematisk adfærd, uden at der kan identificeres opretholdende faktorer for denne i miljøet. Hvordan kan vi sikre, at vi ikke nøjes med at forblive på et individuelt problemfokuserende niveau, men også har øje for, hvad barnet inviterer til med sin adfærd, og hvad de voksne omkring barnet skal bidrage med, for at barnets vanskelighed bliver mindre udtalt? Som Hertz har gjort os opmærksom på i mange sammenhænge, beskriver diagnoser problemområderne. I en PPR-kontekst kan vi bruge disse beskrivelser som vigtig viden om barnet, men en problembeskrivelse vil i PPR ikke være tilstrækkelig. For at kunne understøtte udviklingsprocesser, er det derfor nødvendigt at have fat i undtagelserne, og f.eks. kigge på de situationer, hvor problemerne ikke er så fremtrædende eller hvor

de er fraværende. Her kan en opmærksomhed på undtagelser og ressourcer være uundværlige, når der skal udvikles udviklingsstøttende beskrivelser af børnene, der kan bruges i en pædagogisk psykologisk kontekst (Hertz 2008, første del, Hertz 2003, side 22-32, White 2006a, 2006b, 2007).

Positioneringspsykologien og den narrative psykologi taler om diskursiv positionering som en mulighed for at genforhandle problemet og problemets effekt i folks liv. Effekten af evalueringen af den pågældendes diskursive positionering er, at "klienten" får mulighed for at repositionere sig og genforhandle sine relationer og identitetskonklusioner. En alternativ diskursiv positionering kan træde frem, som f.eks. kan ses som modstand mod den dominerende historie og de ofte tilhørende negative identitetskonklusioner (Winslade, 2005 side 357, Winslade og Monk 2008, White 2006a, 2006Bb).

Inden for den narrative psykologi praktiseres dette i forhold til udvikling af alternative historier i en terapeutisk eller konsultativ sammenhæng. Der kan f.eks. udspille sig en af-diagnostiseringsproces hos klienten, idet den dominerende historie (f.eks. diagnosen) dekonstrueres med henblik på udvikling af en mere fremadrettet og ressourcefokuseret intervention. Agency-begrebet er her centralt, da interventionen i form af en dekonstruktion af problemet munder ud i en afdækning, forstærkning eller forøgelse af de initiativer og handlinger, som personen har taget som modstand mod eller væk fra sit problem, og hen imod en udfoldelse af foretrukne, alternative identitetskonklusioner, der er mere udviklingsrettede

(White 2006a, 2006b, 2007, Saxtorph og Romer 2009, side 73-97, Wermer og Mortensen 2009, side 127-149).

Magtaspektet og vores etiske ansvar

Den viden vi får om et barn eller ung i udarbejdelsen af PPVen kan på en måde betegnes som fortrolig, og psykologen har ansvar for at forvalte sin viden på en etisk forsvarlig måde. Som PPR psykolog har man f.eks. indflydelse på at vurdere, hvor grænsen går mellem normalt og unormalt, og hvem der skal udskilles fra almen- til specialområdet. Vores PPV kan hermed få vidtrækkende konsekvenser for børns og unges liv (Nielsen 2008, side 223-248).

I PPVen har vi en etisk forpligtelse til at beskrive barnet på en sådan måde, at de foretrukne veje videre bliver tydelige for dem, som vi skriver om. Det er her vigtigt, at vi har øje for den kontekst, barnet er en del af, og hvordan vi tænker, at de voksne omkring barnet rent konkret kan støtte barnet videre i sin udvikling. I etikreglerne er der taget særligt højde for dette med det udvidede klientbegreb. Med det udvidede klientbegreb menes, at psykologen i visse situationer må udvide sit klientbegreb til at gælde personer, som er sekundært berørt, f.eks. familien, de organisatoriske omgivelser eller andre aktører (Dansk Psykolog Forening, 2010-2012).

I det udvidede klientbegreb lægges der op til, at vi skal beskrive noget, som vi i første omgang ikke er blevet bedt om at beskrive. Det er barnet, der indstilles, og dermed forventer indstiller, f.eks. lærere eller pædagoger, at det er barnet, der skal beskrives. Det udvidede klientbegreb fordrer i en PPR-sammenhæng, at

vi også når det er relevant bør komme med forslag til, hvordan voksenfællesskaberne kan være udviklingsstøttende for barnet. De voksne omkring barnet i vanskeligheder skal være gearret til at samskabe viden og deltage i fælles refleksionsrum med henblik på udvikling af nye veje at gå for at hjælpe barnet videre, hvilket flere systemisk inspirerede psykologer indenfor psykiatri og skolepsykologen har gjort sig overvejelser om (se f.eks. Nissen 2009 side 364-385, Rimehaug og Helmersberg 1995, side 145-155, Rasmussen 2003, side 229-242, Seikkula 2006). Undersøgelser af anvendelsen af den pædagogisk psykologiske vurdering og de dertil hørende anbefalinger og forslag har vist, at brugerne (lærere, skoleledelse, pædagoger) ofte ikke har læst PPVen, og de, der har, ikke i nævneværdig grad føler sig hjulpet af den viden, de har fået præsenteret såvel mundtligt som skriftligt (Schaarup, Kehlet og Christoffersen 2009, side 349-364).

Det er ikke sikkert, at rådgivning og vejledning umiddelbart er en løsning i forbindelse med skabelse af ny viden og forandring. Maturana har via begrebet instruktiv interaktion vist, det ikke altid kan lade sig gøre at fortælle andre, hvad de skal gøre, hvorefter klienterne reelt kan gå ud og udføre handlingen i praksis. Der er ikke nødvendigvis kausal sammenhæng mellem det, som transmitteres og det som en anden person hører. I følge denne forståelse kan vi i en PPR-kontekst ikke instruktivt forandre voksenfællesskaber til at være udviklingsstøttende for børn med særlige behov. Jo mere pres, der lægges på den enkelte i forhold til at skabe forandring, jo mindre forandring sker der reelt. Tværtimod kan en sådan tilgang

være med til at fastholde vanskelighederne eller skabe modstand mod forandring (Maturana 1987, Campbell i Strand 2005, side 699, Maturana i Sundet 1988 side 12).

Inden for den systemiske tænkning kan begreberne *autopoeisis* og kontekst bruges til at beskrive dette fænomen. I følge Maturana kan mennesker betragtes som selvrefererende systemer, hvilket betyder, at vi forstår verden på baggrund af vores forforståelser, ikke verden i sig selv. Maturana gør hermed op med den antagelse, at kommunikation er noget, der kan overføres direkte og uberørt via sproget til en modtager. I stedet forstås mennesket som biologisk set lukket for direkte overførsel af viden og information. Nervesystemet kan dog godt forstyrres af omgivelserne, men denne forstyrrelse afhænger ikke af, hvad der transmitteres, men af, hvad modtageren erkender (Maturana 1987).

Autopoeisis-begrebet medfører en erkendelse af, at det ikke er muligt at være objektiv ift. en ydre virkelighed eller "univers". I stedet forstås verden som et "multivers", hvilket understreger den kompleksitet og flertydighed, som kendetegner den menneskelige eksistens. For psykologer betyder dette, at vi ikke kan nøjes med at indtage en ekspertposition, men må se os selv som proces-magere, der skaber forstyrrelser og samskaber viden. Forandring opstår derved ved kærlig spejling og tilpas feedback. Forstyrres der for lidt, sker der intet, forstyrres der for meget, kan modtageren blive overstimuleret og dermed trække sig tilbage (Mortensen, juni 2003, side 39-58 og Mortensen, september 2003, side 50-65, Stroier 2003, side 278-295 Søholm 2004, side 32-64).

Rimehaug og Helmersberg taler om procesorienteret udredning som alternativ til den tidskrævende og ikke særligt pædagogisk anvendelige, traditionelle udredningspraksis. De mener, at der bruges for meget tid på udredning og for lidt tid på behandling og processer med familien og det nære miljø og at der produceres alt for meget papir, der ikke er anvendeligt for de mennesker, som det vedrører. Deres ærinde er at se beskrivelser af børn og diagnoser som arbejdshypoteser. I stedet for symptombeskrivelser har de øje for processer, hvor familie og lærere er med i udredningen og med til at finde løsninger fra start til slut. Psykologer og psykiatere skal ikke forkaste deres ekspertposition, og den viden de besidder, men i stedet se sig selv som medeksperter, hvor viden udfoldes i respektfuldt samarbejde med familie, lærere og andre relevante parter (Rimehaug og Helmersberg 1995, s. 145-156).

I en proces-optik vil det være relevant løbende at samskabe vurderinger, anbefalinger og konklusioner om børn med parterne i sagen. Der er tale om en videndeling eller en sparring, hvor der udveksles historier om problemet og dets effekt på barnets liv, og hvor vi har øje for, at en problematik hos et barn kan anskues på mange forskellige måder, og at løsninger dermed også kan være samskabte og mangfoldige.

Konklusion

Nye krav og regler i forbindelse med inklusion, forsknings- og udviklingsprojekter inden for dette område samt ikke mindst medierne har sat inklusion på dagsordenen. Psykologers rolle i forhold til børn og familier er, som det har

været i rigtig mange år, fortsat, at der skal udarbejdes en pædagogisk psykologisk vurdering. Imidlertid melder spørgsmålet sig, om den pædagogisk psykologiske vurdering bør have et ansigtsløft i forhold til i højere grad at være mere udviklingsstøttende for barnet end hidtil.

I artiklen har vi diskuteret, om den pædagogisk psykologiske vurdering i højere grad kan have et inkluderende sigte som er udviklingsstøttende for barnet. Vi har forsøgt at pege på mulighederne i positioneringspsykologien og den narrative psykologi for at kunne udfolde en udviklingsstøttende beskrivelse og vurdering af barnet.

Vi har diskuteret, hvordan positioneringsteorien og den narrative psykologi kan bidrage til, at den pædagogisk psykologiske vurdering får øje for udviklingsperspektiverne hos de børn og familier, som vi arbejder med. Positioneringsteorien beskriver, hvordan hver deltager i en samtale positionerer hinanden og sig selv. Positionering er en proces, hvor identitet bliver et produkt af foreliggende sociale og kulturelle diskurser. Diskurserne skaber derved positioner, som subjekterne kan indtage (Harré et al. 1999, side 33 -45).

Den narrative psykoterapi inviterer til at gøre plads til den righoldige historie, der dukker frem i dekonstruktionen af den dominerende, problemmættede historie. Terapeutisk set muliggøres kort sagt en refleksiv distance til problemet samt en udfoldelse af agency hos det barn eller den familie, som konsulterer psykologen. Det bliver hermed muligt at identificere og bygge videre på den mestring og de initiativer, som den enkelte selv tager for at løse sine

problemer. På denne måde er der chance for, at positive identitetskonklusioner får plads og udvikler sig, og dermed muliggøres forandring i forholdet til andre. Den foretrukne historie hos den enkelte person eller familie får lov at fylde, og der kan bygges videre på denne ind i en fremtid.

I artiklen har vi drøftet nogle af de udfordringer, som PPR står overfor i forholdet til psykiatrien. Vi har via de anvendte teorier peget på, hvordan PPR refleksivt kan distancere sig fra psykiatriens historie om barnet i det videre arbejde med bl.a. de sager, som returneres til PPR efter endt udredning i psykiatrien. En vis distanceren (en parentes rundt om den psykiatriske udredning) kan være nyttig for at give plads til beskrivelser af de nye veje at gå for barnet i sin kontekst. Dette betyder ikke, at de psykiatriske vurderinger ikke længere skal tillægges værdi, men at de må dekonstrueres i den kontekst, som barnet er i. Psykiatrien har en problembeskrivelse som et grundvilkår, og har som opdrag at tage stilling til en eventuel diagnosticering. PPR, der har ansvaret for at udarbejde den pædagogisk psykologiske vurdering, kan med den narrative psykologi og positioneringspsykologien i baghovedet, udfolde, hvad der skal til for at fremme en udvikling hos barnet. Barnet og dets familie får således mulighed for at dekonstruere de problemmættede historier og eventuelle negative identitetskonklusioner, med henblik på at gøre plads til de righoldige historier, som er udviklingsstøttende og positivt identitetsbærende for de berørte.

Litteratur:

- Christoffersen Mette Hemming, Kehlet, Karin, Schaaup, Tine (2009): En spørgeskemaundersøgelse af de pædagogisk psykologiske vurderinger i to sjællandske kommuner i skoleåret 2006/2007.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): Visitationprocessen til vidtgående specialundervisning. Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen.
- Dansk Psykolog Forening (2010-2012); Regelsæt 2010-2012, Love, Ethiske Principper, Normvedtægter, side 31-38.
- Davies, B. og Harré, R.(1999): Positioning and Personhood. I: Harré R., og Langenhove, Luk van, Blackwell Publishers Ltd 1999, side 32-52.
- Egelund, Niels, Tetler, Susan, red. (2009): Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København 2009.
- Finansministeriet: Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring, juni 2010.
- Fisker, Tine Basse (2010): Inklusion og interaktion: Muligheder og forhindringer I: Pædagogisk psykologisk tidsskrift, 47. årg. nr. 5, side 359-373.
- Foucault, Michel (2006) I: Rasmussen O. V: Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. Psyke og logos nr. 27, side 726-748.
- Gustavsson, Jan Eric og Myrberg, Eva (2002): Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat, Skolverket, Kalmar, side 17-59.
- Hart, Susan (2009): Personlighedsundersøgelser af børn ud fra en neuroaffektiv udviklingspsykologisk model. I: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 4, side 246-280.
- Hertz, Søren og Nielsen, Jørn (1999): Nye dialoger i arbejdet med truede børn og deres voksne – et perspektiv om preferred meanings. Fokus nr. 4, side 245-257.
- Hertz, Søren (2009): Diagnoser og afmagt. Vera nr. 47, side 25-30.
- Hertz, Søren (2008): Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder. Akademisk Forlag.
- Hertz, Søren (2003): At arbejde systemisk i et diagnostisk felt. Fokus, side 22-32, Universitetsforlaget.
- Jyllandsposten, 7. Januar 2011.
- Kommunernes Landsforening, Regeringen: Aftale om kommunernes økonomi for 2011, juni 2010.
- Lang, Peter og McAdam, Elsbet (2002): Børns Verdner: Udfoldelse i skoler, familier og samfund I: Dalsgaard C. Meisner T. og Voetmann, K.(red): Værdsat, Værdsættende samtaler i praksis. Psykologisk Forlag, side 17-38.
- Langenhove, L. van og Harré, R. (1999): Positioning Theory. Blackwell Publishers Ltd. 1999.
- Lentz Jette(2009): Er det traditioner og kulturskabte begrænsninger i skolen og PPR, der bestemmer børns vanskeligheder? Psykologisk pædagogisk rådgivning nr. 46. Årgang 01-02, side 44-52.
- Maturana H. og Varela F. (1987): Kundskabens Træ. Den menneskelige erkendelses biologiske rødder. Ask, Århus.
- Mehlbye, Jill (2009): Specialundervisningens effekt – elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen, AKF Rapport, Anvendt KommunalForskning, København.
- Mortensen, Annette (2003): Opgiv af reformere. Konsulentens anerkendende , udfordrende og kontekstændrende interview (1 del) Erhvervspsykologi, vol. 1 nr. 2, side 39-58.
- Mortensen, Annette (2003):Opgiv at reformere. Konsulentens anerkendende, udfordrende og kontekstændrende interview (2 del) Erhvervspsykologi, vol. 1. nr. 3, side 50-65.
- Nielsen, Jørn (2008): Valg af interventionsformer. Psykologisk pædagogisk rådgivning, nr. 3, side 223-240.
- Nielsen, Bjarne (2000): Den Pædagogisk-psykologiske vurdering og dens anvendelsesmuligheder. Pædagogisk psykologisk rådgivning nr. 1, side 17-26.
- Nissen, Dorthe (2009); Samarbejds mødet som konsultativ praksisform, pædagogisk psykologisk tidsskrift, nr. 5, side 364-385.
- Nordahl, Thomas (2005): Læringsmiljø og pædagogisk analyse. Psykologisk pædagogisk rådgivning, årg. 42, nr. 5-6, side 629-646.
- Nordahl T. Sørlie M. Manger T. og Tveit A. (2008): Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange. Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen Svend Aage (2003): Det fjendtlige sprog. Refleksioner over udviklingen i psykiatrien. Fokus på familien vol. 3, side 229-242.

- Regeringen (2010): Faglighed og frihed – Regeringens udspil til en bedre folkeskole, december 2010.
- Rimehaug T. og Helmersberg I. (1995): Barnepsykiatrisk utredning – fra produkt til process. Veien mod rollen som med-ekspert. Fokus på familien nr. 3, side 145-155.
- Saxtorph, Anne, Romer, Anne (2009): Narrativ gruppeterapi. Gruppeterapi i narrative og poststrukturalistiske perspektiver i: Sparre, A. S. M. og Jørgensen, K. D. (red): Syv fortællinger om narrativ praksis, Dansk Psykologisk Forlag. Side 73-97.
- Schaarup, Tine, Kehlet, Karin og Christoffersen, Mette Hemming (2009): Den pædagogisk psykologisk vurdering I: Pædagogisk psykologisk tidsskrift, årg. 46. nr. 5, side 349-364.
- Seikkula, Jakko (2006): Nyt språk for en psykotisk patient: Reflekterende processer og åpen dialog. I: Eliassen, H. og Seikkula J. (red.) Reflekterende processer i praksis, del. 3, kap. 7, Universitetsforlaget i Oslo.
- Skolens Rejsehold (2010): Fremtidens folkeskole – en af verdens bedste. Anbefalinger, 360- graders eftersyn af folkeskolen gennemført af skolens rejsehold.
- Specht, Thomas C.M.(2009): Positionel refleksivitet. Erhvervspsykologi, vol. 7, nr. 3, side 16-28.
- Strand, Henning (2005): Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. Psykologisk pædagogisk rådgivning, årg. 42, nr. 5-6, side 695-710.
- Strøier, Vibe (2009): Overordnede bevægelser i organisationer. Oplæg på specialistuddannelsen i pædagogisk psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Strøier, Vibe (2003): Tingmødet og arvefølgen. Fra ghetto til parlament: Organisationsudvikling i psykiatrien I: Fokus nr. 31, Universitetsforlaget, side 278-296.
- Strøier Vibe (1995): Det problemskabte system: Ledelse af 2. orden. Socialrådgiveren nr. 1.
- Sundet R. (1988): Objektivitet i parentes. Presentasjon av og betraktninger rundt Humberto Maturanas arbeider. Fokus nr.1 side 6-17.
- Søholm, Thorkil M. (2004): Systemisk ledelse i praksis – om 15 ledes ledelsespraksis på basis af de systemiske teorier. Erhvervspsykologi, vol. 2. nr. 1, side 32-64.
- Tetler, Susan (2009): Pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer. I: Egelund N og Tetler S.(red): Effekter af specialundervisningen. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, side 145-191.
- Undervisningsministeriet (1994): Salamancaerklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning.
- Undervisningsministeriet (2005): Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. 15/12 2005, nr. 1373.
- Undervisningsministeriet (2008): Vejledning om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte. Undervisningsministeriet, 21/01 2008 nr. 4.
- Weekendavisen (3. september 2010):Debat af Henrik Dørge: Geografiske diagnoser, sektion 1 side 5.
- Weekendavisen (17. september 2010): Debat af Henrik Dørge: Geografiske diagnoser, side 13.
- Wermer, Ane og Mortensen, Anette(2009): Narrativ inspireret supervision. Midlertidige positioneringer. I: Sparre, A. S. M. og Jørgensen, K. D. (red): Syv fortællinger om narrativ praksis, Dansk Psykologisk Forlag, side 127-149..
- Winslade, John M.(2005): Utilising discursive positioning in counselling. British Journal of Guidance and Counselling, Vol. 33, no. 3, side 253-263.
- Winslade, John M. Monk, Gerald D (2008): Narrativ vejledning i skolen, Dansk Psykologisk Forlag
- White, Michael (2006a): Narrativ teori. Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006b): Narrativ praksis. Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2007): Kort over narrative landskaber. Hans Reitzels Forlag.
- Zobbe, Karen, Madsen, Lisbeth, Feilberg, Ane Vester, Sørensen, Heidi & Ertmann, Bo (2010). De mange veje. Følgeforskning til skoleudvikling vedrørende mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed, Teori og Metodecentret, UCC.

Neurodiversity

Neurodiversity: A Concept Whose Time Has Come



Thomas Armstrong

Over the past sixty years, we've witnessed a phenomenal growth in the number of new psychiatric illnesses. The American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual, first published in 1952, originally listed about 100 categories of illness. By the year 2000, that number had tripled. We've become accustomed to hearing in the news about "learning disabilities," "ADHD," "Asperger's syndrome," and other conditions that were virtually unheard of fifty years ago. A report from the National Institute of Mental Health indicates that about one-fourth of the American population suffers from a psychiatric disorder in any given year, and an article in the Archives of General Psychology suggested that over the course of a lifetime, approximately half of all people may suffer from a mental illness sometime during their lives. Add to this the observation by Harvard Medical School professor John Ratey that many people have milder versions of psychiatric conditions (he calls them "shadow syndromes"), and we come to the conclusion that when all is said and done, nearly *every* individual in the country may have a psychiatric illness to one degree or another.

This epidemic in the growth of mental illness suggests that there is a crisis in the making. How much longer can we

continue to add new psychiatric illnesses to the list, before it becomes apparent that we have moved too far in pathologizing a sizeable chunk of the American populace? There is, however, an answer to this crisis. The concept of neurodiversity provides a paradigm shift in how we think about mental functioning. Instead of regarding large portions of the American public as suffering from deficit, disease, or dysfunction in their mental processing, neurodiversity suggests that we instead speak about *differences* in cognitive functioning. Just as we talk about differences in bio-diversity and cultural diversity, we need to start using the same kind of thinking in talking about brain differences. We don't pathologize a calla lily for not having petals (e.g. petal deficit disorder), nor do we diagnose an individual with brown skin as suffering from a "pigmentation dysfunction." Similarly, we ought not to pathologize individuals who have different ways of thinking, relating, attending, and learning

The word neurodiversity was coined in the late 1990's by two individuals: journalist Harvey Blume, and autism advocate Judy Singer. Blume wrote in the September 1, 1998 issue of *The Atlantic*: "Neurodiversity may be every bit as crucial for the human race as biodiversity is

for life in general. Who can say what form of wiring will prove best at any given moment? Cybernetics and computer culture, for example, may favor a somewhat autistic cast of mind.” Singer in a 1999 book chapter titled: “Why Can’t You Be Normal For Once in Your Life?” observed: “For me, the key significance of the ‘Autistic Spectrum’ lies in its call for and anticipation of a politics of Neurological Diversity, or what I want to call ‘Neurodiversity.’ The ‘Neurologically Different’ represent a new addition to the familiar political categories of class/gender/race and will augment the insights of the social model of disability.” The Wikipedia defines neurodiversity as: “...an idea which asserts that atypical (neurodivergent) neurological development is a normal human difference that is to be recognized and respected as any other human variation.” The online Double-Tongued Dictionary characterizes neurodiversity as: “the whole of human mental or psychological neurological structures or behaviors, seen as not necessarily problematic, but as alternate, acceptable forms of human biology.”

By using the concept of neurodiversity to account for individual neurological differences, we create a discourse whereby labeled people may be seen in terms of their strengths as well as their weaknesses. Dyslexics, for example, can be seen in terms of their visual thinking ability and entrepreneurial strengths. People with ADHD can be regarded as possessing a penchant for novel learning situations.. Individuals along the autistic spectrum can be looked at in terms of their facility with

systems such computer programming or mathematical computation. Those with bipolar disorder can be appreciated for their creative pursuits in the arts. While proponents of the concept of neurodiversity do not shirk from the realization that people with dyslexia, ADHD, autism, bipolar disorder, and other psychiatric conditions, often suffer great hardships, and that those hardships require a lot of hard work to overcome, they realize that until an individual’s strengths have been recognized, celebrated, and worked with, nothing substantial can be accomplished with regard to their difficulties.

Eight Principles of Neurodiversity:

1. **The Human Brain Works More Like an Ecosystem than a Machine.** Up until now, the most often used metaphor to refer to the brain has been a computer (or some other type of machine). However, the human brain isn’t hardware or software, it’s wetware. The characterization of the brain as an unbelievably intricate network of ecosystems is much closer to the truth than that of a complex machine. We should devise a discourse that better reflects this new conception of the brain.
2. **Human Brains Exist Along Continuums of Competence.** Rather than regarding disability categories as discrete entities, it’s more appropriate to speak of spectrums or continuums of competence. Recent research, for example, indicates that dyslexia is part

of a spectrum that includes normal reading ability. Similarly, we use terms such as autistic spectrum disorders, to suggest that there are different gradations of social ability that merge ultimately with normal behavior. This suggests that we are all somewhere along continuums related to literacy, sociability, attention, learning, and other cognitive abilities, and thus all of us are connected to each other, rather than being separated into “normal” and “those having disabilities.”

3. **Human Competence is Defined by the Values of the Culture to Which You Belong.** Categories of disability often deeply reflect the values of a culture. Dyslexia, for example, is based upon the social value that everyone be able to read. One hundred and fifty years ago, this wasn't the case, and dyslexia was unknown. Similarly, autism may reflect the cultural value that suggests that it's better to be in relationship than to be alone. We should recognize that diagnostic categories are not purely scientifically-based but reflect these deeper social biases.
4. **Whether You are Regarded As Disabled or Gifted Depends Largely on When and Where You Were Born.** In other times and other places, there have been different disability/ability diagnoses depending upon cultural values. In pre-Civil War America, for example, there was a disorder called “drapetomania”

said to afflict blacks. Its meaning was “an obsession with the urge to flee one's slave masters” and reflected its racist roots. In India, today, there are people who would be labeled in the West as schizophrenic, but who are regarded as holy beings by the local population. We should not regard diagnostic labels as absolute and set in stone, but think, instead, of their existence relative to a particular social setting.

5. **Success in Life is Based on Adapting One's Brain to the Needs of the Surrounding Environment.** Despite Principles 3 and 4, however, it's true that we don't live in other places or times, consequently the immediate need is to adapt to our current contemporary culture. This means that a dyslexic person needs to learn how to read, an autistic individual needs to learn how to relate to others socially, a schizophrenic individual needs to think more rationally and so forth. Tools such as psychoactive medication or intensive remediation programs can help achieve these aims.
6. **Success in Life Also Depends on Modifying Your Surrounding Environment to Fit the Needs of Your Unique Brain (Niche Construction).** We shouldn't focus all of our attention on making a neurodiverse person adapt to the environment in which they find themselves, which is a little like making a round peg fit in a square hole. We should also devise ways of help-

ing an individual change their surrounding environment to fit the needs of their unique brain.

7. **Niche Construction Includes Career and Lifestyle Choices, Assistive Technologies, Human Resources, and Other Life-Enhancing Strategies Tailored to the Specific Needs of a Neurodiverse Individual.**

There are many tools, resources, and strategies for altering the environment so that it meshes with the needs of a neurodiverse brain. For example, a person with ADHD, can find a career that involves novelty and movement, use an iPhone to help with organizing his day, and hire a coach to assist him with developing better social skills.

8. **Positive Niche Construction Directly Modifies the Brain, Which in Turn Enhances its Ability to Adapt to the Environment.**

In experiments with mice, neuroscientists have shown that a more enriching environment results in a more complex network of neuronal connections in the brain. This more complex brain, in turn, has an easier time adapting to the needs of the surrounding environment.

In conclusion, the potential is great for the neurodiversity movement to create significant social transformation. Already, for example, there are software firms that have recognized the special programming gifts of certain people with Asperger's syndrome and others on the autistic spectrum, and have hired sig-

nificant numbers of them to improve their productivity. Similarly, more people are understanding that ADHD brings with it special abilities as well as difficulties, and that appropriate career selection can be an important part of determining whether one will be successful or unsuccessful in a particular job. It is hoped that the concept of neurodiversity will help combat "abelism" or the belief that people who are "abnormal" should be discriminated against, condescended to, and ultimately kept out of the basic affairs of society. Neurodiversity brings with it a sense of hope, that all individuals, regardless of how they read, think, feel, socialize, or attend, will be recognized for their gifts, and accorded the same rights and privileges as any other human being.

References

- Armstrong, Thomas. *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Cambridge, MA: DaCapo Lifelong/Perseus Books, 2010.
- "Better, faster ... and no office politics: the company with the autistic specialists." *The Independent*, May 31, 2009.
- Kessler RC, Chiu WT, Demler O, Walters EE. Prevalence, Severity, and Comorbidity of Twelve-month DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Archives of General Psychiatry*, 2005 Jun;62(6):617-27.
- Singer, Judy. "Why Can't You Be Normal for Once in Your Life," in Mairian Corker and Sally French (eds), *Disability Discourse*, Buckingham, England: Open University Press, 1999, p. 64

This material is based upon my book **Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences**.

Barrierer for inklusion i den pædagogiske praksis



Inklusion og eksklusion er to gensidigt betingede og nødvendige processer i etableringen og opretholdelsen af fællesskaber. Både inklusion og eksklusion henfører til fællesskabets grænser for diversitet og kompleksitet og har i sig selv ikke at gøre med børns mulige vanskeligheder eller særlige behov. Udviklingen af inkluderende pædagogiske miljøer i skoler og institutioner er derfor ikke et spørgsmål om at handle og tænke inkluderende og derved nedbryde de barrierer, der måtte være i den pædagogiske praksis, for til sidst at eliminere eksklusion. Fokus bør rettes mod hvor og hvordan grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes af de professionelle i den pædagogiske praksis, med henblik på at udfordre og forskyde denne grænsesætning. I artiklen argumenteres der for, at en sådan forskydning af grænsen mellem inklusion og eksklusion er mulig at opnå ved at identificere og kvalificere de professionelles faglige selvforståelse.

*Janne Hedegaard Hansen,
Lektor i specialpædagogik, DPU, Aarhus Universitet*

Indledning

I stadig flere danske kommuner har man som mål at skabe inkluderende pædagogiske miljøer i skoler og institutioner. Helt overordnet er målet at sikre alle børn ret til deltagelse i de etablerede fællesskaber. I skoler og institutioner har man gennem mange årtier arbejdet integrerende, hvilket kort sagt betyder, at der har været fokus på at lære barnet at indgå i og tilpasse sig de etablerede fællesskaber på fællesskabets præmisser. De pædagogiske indsatser har rettet sig mod at sikre fællesskabets sammenhængskraft gennem det enkelte barns vilje og evne til at tilpasse sig og bakke op omkring fællesskabets normer, værdier, regler og rammer. I de tilfælde, hvor det ikke er lykkedes, er barnet blevet tilbudt andre former for special- eller socialpædagi-

ske tilbud, enten i eller uden for fællesskabet. Målet har været at sikre alle børns ret til udvikling og læring gennem det bedst mulige pædagogiske tilbud (Nilholm 2003, Tetler 2009, Hedegaard Hansen 2008).

Man kan sige, at man i den integrerende praksis er druknet i sin egen succes, for aldrig før er så mange børn blevet henvist til special- og socialpædagogiske tilbud med det formål at sikre dem de optimale betingelser for udvikling og læring. Denne udvikling bliver imidlertid ikke fremstillet som en positiv fortælling om den integrerende praksis, men som en problematisk og utilsigtet udvikling, som man politisk ønsker at bryde med. Derfor er løsningen i den integrerende praksis – at henvise børn til special- og socialpædagogiske tilbud – blevet til

problemet i den inkluderende praksis, hvor målet i stedet er at sikre alle børns ret til deltagelse i de etablerede fællesskaber i skoler og institutioner ud fra antagelsen om, at deltagelse er selve forudsætningen for udvikling og læring. Løsningen er her, at fællesskabet skal sikre alles aktive deltagelse i de etablerede læringsfællesskaber og sociale fællesskaber. Der er tale om et totalt brud med den integrerende pædagogiske praksis og med den dominerende problem- og løsningsforståelse, som hersker inden for denne praksis (Nordahl 2005, Nilholm 2003, Alenkær 2008).

Konstruktioner af fænomenet inklusion

Ifølge diskursteorien vil tegn altid have et overskud af mening, hvormed kampen om betydning af specifikke fænomener muliggøres. Også inklusion kan betragtes som en flydende betegner, som forskellige diskursive praksisser kæmper om at indholdsudfylde (Laclau 1993). Så betydningen af inklusion vil være mangetydig og fænomenet kobles til forskellige andre fænomener på forskellig måde inden for forskellige diskurser. Hvad inklusion mere specifikt betyder, er der derfor mange forskellige bud på inden for eksempelvis en pædagogisk, politisk eller forskningsmæssig diskursiv praksis. I den (kommunal)politiske diskursive praksis er der primært fokus på behovet for at styre udgiftsniveauet og opnå besparelser, så her kobles inklusion overvejende til ønsket om at udvikle en praksis, der er mere økonomisk rentabel end den eksisterende integrerende praksis. Dette antages blandt andet at kunne klares ved at nedlægge specialpladser og i ste-

det inkludere børnene i normalmiljøerne (Finansministeriet 2010). Inden for en ideologisk diskursiv horisont knyttes inklusion primært til spørgsmålet om social retfærdighed og individets ret til deltagelse i samfundet og dets fællesskaber. Der er selvfølgelig også mange eksempler på, at politiske aktører trækker på en ideologisk diskurs, og allerede tilbage i 1992 formulerede den daværende EU-formand, J. Delors, at den største trussel mod de europæiske velfærdsstater ikke længere var fattigdom og ulighed, men social eksklusion og deraf følgende ikke-deltagelse i samfundet (Hedegaard Hansen 2010). I 1994 blev Salamanca-erklæringen underskrevet af blandt andet Danmark. Den retter sig mod en særlig vision om samfundets indretning og individers rettigheder. Af erklæringen fremgår det blandt andet at skoler, der har en inkluderende praksis, er de mest effektive skoler i forhold til at forebygge diskrimination og skabe inkluderende fællesskaber, der kan sikre alles ret til uddannelse, dannelse og deltagelse (UNESCO 1994).

Inden for den forskningsmæssige diskursive praksis kæmpes der også om indholdsudfyldningen af fænomenet inklusion. Både indenfor det specialpædagogiske forskningsfelt og indenfor det læringsteoretiske forskningsfelt er der mange forskellige bud på bestemmelsen af inklusion. Nogle forskere trækker på en forståelse af inklusion som 'fuld inklusion' – hvilket knytter an til dels den ideologiske diskurs og Salamancaerklæringen, dels til de læringsteorier og begreber, der kobler deltagelse og læring (Thomas 1997, Evans & Lunt 2005). Andre trækker på en for-

ståelse af inklusion som 'ansvarlig inklusion', som dels knytter an til en mere pragmatisk tilgang til inklusion som noget, der skal opfattes som en vision og som skal tilstræbes, men aldrig kan lykkes fuldt ud (Wilson 2000, Evans & Lunt 2005). Dels knytter det an til en læringsforståelse, hvor forskellige elevers behov kalder på forskellige læringsarenaer, hvorfor inkluderende læringsfællesskaber i dette perspektiv ikke nødvendigvis er det mest optimale for alle elever (Low 1997).

Indholdsudfyldningen af fænomenet inklusion relaterer sig også til spørgsmålet om adskillelsen mellem specialpædagogik og almen pædagogik. Altså hvorvidt der bør fastholdes specialpædagogiske tilbud til visse børn, eller hvorvidt de specialpædagogiske tilbud bør være en integreret del af de almenpædagogiske tilbud, så der ikke længere skelnes her imellem. Det vil dels afhænge af, hvorvidt der tales om 'fuld inklusion' eller 'ansvarlig inklusion'. Dels henfører det til spørgsmålet om effekten af de forskellige indsatser – altså hvorvidt specialpædagogiske indsatser har en effekt i forhold til børns udvikling og læring, eller ej (Dyssegaard 2009).

Inden for en pædagogisk diskursiv praksis kan der ligeledes identificeres forskellige måder at tillægge inklusion mening og betydning på (Hedegaard Hansen 2008). Her synes tendensen primært at være en mere normativ tilgang til forståelsen af inklusion. For nogle lærere og pædagoger giver det umiddelbart god mening at bidrage til at skabe inkluderende miljøer, for der igennem at sikre alle børns ret til deltagelse i de eksisterende fællesskaber. Nogle peger også på, at de allerede arbejder inkluderende.

For andre lærere og pædagoger er den inkluderende tankegang et radikalt brud med deres eksisterende problem- og løsningsforståelse og dermed et brud med deres eksisterende pædagogiske praksis og undervisningspraksis. Man kan sige, at de professionelle, der finder mening i at arbejde inden for en integrerende praksis, ser den inkluderende praksis som en trussel mod både det enkelte barns udvikling og læring, de andre børns udvikling og læring, fællesskabets sammenhængskraft og den professionelle mulighed for at undervise eller udføre pædagogisk arbejde (Hedegaard Hansen 2008). Mens de professionelle, der finder mening i at arbejde inkluderende, i højere grad orienterer sig mod den ideologiske diskurs og de læringsteorier, der knyttes an til i dette perspektiv (ibid).

Der kan således identificeres mange forskellige konstruktioner af fænomenet inklusion og mange forskellige koblinger til andre tegn, begreber og diskursiveringer, og der er mange forskellige lag i diskussionen af inklusion og i målet om at skabe inkluderende skoler og institutioner. Politiske, ideologiske, videnskabelige og praktiske forståelser af inklusion og inkluderende pædagogisk praksis er sammenfaldende, sammenvævet, forskellige og antagonistiske, og der foregår i disse år en markant diskursiv kamp om indholdsudfyldningen af fænomenet inklusion.

En del af denne kamp handler også om at afgrænse fænomenet, og en del af inklusionsdebatten er optaget af spørgsmålet om grænser for inklusion. Hvis der henvises til 'fuld inklusion', er der i princippet ingen grænse. Henvises der til 'ansvarlig inklusion', skal det

forstås som, at der bør være en grænse. En international undersøgelse har vist, at der er en generel antagelse blandt professionelle om, at ca. 1,5 prc. af alle børn ikke kan inkluderes i de almenpædagogiske miljøer (Evans & Lunt 2002). Dermed er grænsen for inklusion sat og fuld inklusion gjort til en vision.

Barrierer for inklusion

Hvis antagelsen imidlertid er, at fuld inklusion er mulig, er der i princippet ingen grænser for inklusion. Når der på trods af denne antagelse tilsyneladende ikke er nogle eksempler på fuld inklusion i praksis, og når eksklusionen af børn fra de almenpædagogiske miljøer fortsat er stigende, så rettes fokus primært mod at identificere barrierer for inklusion og mod at undersøge, hvordan fællesskaberne kan blive endnu mere inkluderende for helt at eliminere eksklusion og dermed fjerne barriererne for fuld inklusion (Booth m.fl. 2000).

Dele af forskningen bidrager hertil og undersøgelser af inklusionsprocesser i skolens praksis har vist, at nogle af lærerne oplever, at skolens organisering, ressourcegrundlaget, kulturen samt modsatrettede forventninger til skolens opgaveløsning udgør de væsentligste barrierer for muligheden for at skabe inkluderende miljøer i skolerne (Evans & Lunt 2002). Dertil kommer behovet for videns – og kompetenceudvikling blandt lærere og pædagoger, behov for udviklingen af et flerdisciplinært fagfællesskab, et konsultativt tværfagligt samarbejde samt behov for kvalificering og professionalisering af den pædagogiske ledelse (Dyssegaard m.fl. 2007).

De forskellige forståelser af inklusion og grænser herfor, de eksisterende teoretiseringer, analyser og undersøgelser af inklusion og inkluderende processer, er alle vigtige bidrag til forståelsen af forholdet mellem politiske mål, pædagogiske muligheder for at realisere disse mål i praksis samt hensynet til børns udvikling og læring. Inden for den pædagogiske debat og i den pædagogiske forskning har der imidlertid ikke i særlig høj grad været fokus på selve fællesskabsbegrebet eller fællesskabers konstituerende træk og deres betydning for at realisere målet om at skabe inkluderende pædagogiske miljøer i skoler og institutioner.

Med inspiration fra diskursteoriens begrebsbestemmelse vil jeg i det følgende argumentere for, at inklusion og eksklusion er processer, som begge er konstituerende for fællesskaber og som ikke kan adskilles. Der er tale om to gensidige og sammenhængende processer, som betinger hinanden og udgør hinandens forudsætninger. Ifølge diskursteoretiker Ernesto Laclau (Laclau 1996) har ethvert fællesskab behov for en vis grad af diversitet i kraft af respekten for forskellighed. Men diversiteten kan omvendt ikke være ubegrænset, fordi en grænseløs inklusion betyder, at eksklusion ikke kan ekskluderes. Det kunne føre til, at der skabes et ekskluderende fællesskab i inklusionens navn. Laclau udelukker denne mulighed og henviser til, at vi for det første af moralske og historiske grunde ikke ville acceptere et samfund eller fællesskab, der udelukkende ekskluderer (Laclau 1996). For det andet ville en ubegrænset inklusion være lige så ødelæggende for den sociale struktur, som

det modsatte. Eksklusion bliver således selve forudsætningen for inklusion, hvis fællesskabets sammenhængskraft skal sikres. Laclau bygger sit ræsonnement på den begrebslogiske antagelse om, at ethvert begreb må udelukke dets andet-hed, som samtidig udgør begrebets mulighedsbetingelse (for en nærmere uddybning, se Hedegaard Hansen 2008). Inklusion følger altså ikke af inklusionen selv og kan heller ikke henføres til et moralsk spørgsmål om, hvad der bør inkluderes og hvad der bør ekskluderes. For hvis vi kun inkluderer det, som vi moralsk kan acceptere, inkluderer vi ingenting. Inklusion bliver indholdsmæssigt først en meningsfuld kategori, hvis vi inkluderer det, som vi moralsk afviser.

Set i dette perspektiv, vil også skoler og institutioners fællesskaber have brug for at sætte en grænse for inklusion. *Hvor* den konkrete grænse mellem inklusion og eksklusion sættes vil være relationel betinget, situationsbestemt og kontekstafhængig og må iagttages som en evig tilblivelsesproces.

Den faglige selvforståelse

Når det politiske mål er at skabe inkluderende miljøer i skoler og institutioner og nedbringe antallet af børn, der henvises til special- og socialpædagogiske tilbud, så må vi interessere os for, 1) hvordan grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes i et givent fællesskab og 2) om og hvordan det er muligt at flytte grænsen mellem inklusion og eksklusion. I min forskning i inklusions- og eksklusionsprocesser i praksis har jeg haft fokus på betydningen af den professionelle faglige selvforståelse

se i relation hertil. Hvordan den professionelle sætter grænsen mellem inklusion og eksklusion og om og hvordan, det er muligt at flytte denne grænse. Målet er ikke at afvise betydningen af blandt andet ledelse, organisering, kultur, opgavernes modsatrettede karakter, det tværfaglige samarbejde, flerfaglighed, kompetenceudvikling, forældre-samarbejde, m.m. Men at foretage et analytisk nedslag i kompleksiteten med det formål at opnå en dybere forståelse for betydningen af den faglige selvforståelse i relation til muligheden for at skabe inkluderende miljøer.

Mit fokus på den faglige selvforståelses betydning for inklusions- og eksklusionsprocesser udspringer for det første af den del af implementerings- og policyforskningen, der peger på, at det er de centrale forandringsagenter der har afgørende betydning for implementeringen af nye mål og strategier i en organisation (Lipsky 1980). Hvis vi skal forstå muligheder og barrierer i udviklingen af inkluderende miljøer i skoler og institutioner, må vi, set fra dette perspektiv, undersøge, hvordan de centrale forandringsagenter sætter grænsen mellem inklusion og eksklusion og hvilke problemforståelser og løsningsstrategier, de begrunder deres valg ud fra.

For det andet er jeg inspireret af en socialkonstruktivistisk tilgang til forståelsen af sociale fænomener. Ud fra dette perspektiv er det de professionelle konstruktioner af mening og betydning, som i den pædagogiske praksis bestemmer grænsen mellem inklusion og eksklusion. Med andre ord bliver det relevant at afdække de herskende diskurser i praksis og hvilke positioneringsmuligheder de tilbyder børn og

elever i deres møde med skolen og institutionen. Pointen er, at det ikke er børns mulige vanskeligheder i sig selv, der fører til inklusion eller eksklusion, men den betydning, som de professionelle tillægger disse vanskeligheder.

Den faglige selvforståelse er det iagttagelsespunkt, hvorfra den professionelle iagttager den pædagogiske virkelighed, og som skaber grundlag for valg af handlinger, tanker og skabelsen af mening i praksis. Den professionelle vil i sin praksis dels indskrive sig i mere overordnede samfundsmæssige, politiske, faglige og etiske diskurser, men også i institutionelt og organisatorisk forankrede diskurser, som tilsammen udgør den professionelle faglige selvforståelse, der danner grundlag for valg af handlinger. Den professionelle agerer således indenfor et mulighedsrum for handling, hvor nogle handlinger vil være mulige, mens andre vil være ikke-mulige. Samtidig vil den professionelle i den konkrete praksis og i mødet med børn, kollegaer og pårørende konstruere mening og betydning i nuet. Den faglige selvforståelse er således på samme tid et udtryk for det grundlag, den professionelle handler på og den konstruktion af mening og betydning, som finder sted i det konkrete nu (Hedegaard Hansen 2009).

Et eksempel fra praksis

En identificering af den faglige selvforståelse kan bidrage til at opnå viden om de sandheder, logikker, problem- og løsningsforståelser samt kategoriseringer, som den professionelle handler på grundlag af i praksis og som vil føre til henholdsvis inklusion eller eksklusion af barnet. I 2010 gennemførte jeg en undersøgelse af den faglige selvforståelse sam-

men med personalet i tre daginstitutioner. Pædagogerne skulle skrive fortællinger om oplevelser, som de havde haft i arbejdet med børnene. Fortællingerne blev analyseret med henblik på at identificere den faglige selvforståelse. Dels i forhold til den enkelte pædagog, men også på tværs af personalegrupperne. Dette med henblik på at identificere mulige forskelligheder og fællesheder i personalegrupperne. Analyserne viste, at der på tværs af institutionerne blandt flere ting var en herskende forståelse af, at det var en vigtig pædagogisk opgave at lære børnene selv at tage ansvar for at komme med i en leg og få lege i gang sammen med de andre børn. Det blev anset for at være en del af selvstændiggørelsen af barnet. Samtidig var der en norm på alle tre institutioner om, at det var i orden selv at bestemme, hvem man ville lege med. Det blev anset for at være et vigtigt hensyn til det enkelte barns integritet og individualitet. Det var derfor også en norm, at børnene godt måtte sige nej, hvis et barn ville være med i en leg. Måden, dette ofte foregik på, var, at når et barn henvendte sig til en pædagog, fordi barnet gerne ville være med i en leg, så var svaret fra pædagogen, at barnet selv skulle spørge de andre børn, om det måtte være med. Hvis det ikke lykkedes, kom pædagogen med et alternativt forslag, til eksempel at spille et spil med pædagogen. I en analyse af konsekvenserne af den faglige selvforståelse og den konkrete pædagogiske praksis, i relation til inklusion og eksklusion, tegnede der sig et mønster i forhold til, hvilke børn der magtede at tage ansvar for selv at komme med i en leg og hvilke børn, der ret konsekvent ikke fik mulighed for at indgå i legerelationer. Med an-

dre ord betød ønsket om at selvstændiggøre børnene og tage hensyn til den enkeltes individualitet og integritet, at visse børn blev ekskluderet fra børnefællesskabet. Efterfølgende aftalte personalet, at de i stedet skulle hjælpe det konkrete barn med at komme med i en leg ved at kontakte de andre børn sammen med barnet og møde dem med en forventning om, at de tog et medansvar for, at barnet kom med i legen. Det gav umiddelbart en del uro, forvirring og mange uhensigtsmæssige situationer for børnene, og det resulterede i, at aftalen blev mere fleksibel, så børnene gerne måtte lege en leg færdig eller tilbyde en bestemt rolle i legen, som barnet selv kunne vælge til eller fra. Men at normen blev, at alle, såvel børn og voksne, havde et medansvar for, at alle fik mulighed for at være en del af fællesskabet.

Undervejs afstedkom processen mange faglige diskussioner om værdier, normer, sandheder, logikker, regler og herskende problem- og løsningsforståelser, som blev sat i spil i forsøget på at udvikle et inkluderende, pædagogisk miljø, og som skabte et nyt mulighedsrum for handling i den pædagogiske praksis, der i højere grad kunne understøtte det formulerede mål om inklusion. Eksemplet viser, at ved at identificere den eksisterende praksis og undersøge, hvad der her fremmer eller hæmmer børns deltagelsesmuligheder, for herefter at undersøge de meningskonstruktioner, som den pædagogiske praksis bygger på, bliver det muligt at udfordre disse konstruktioner, formulere nye strategier og på det grundlag forskyde grænsen mellem inklusion og eksklusion. De professionelle flytter i denne proces fokus væk

fra barnet og dets problematikker, og hen på egen praksis og egen faglige selvforståelse. Sagt på en anden måde arbejder de professionelle med en relationel problemforståelse til forskel fra en individuel problemforståelse ud fra antagelsen om, at det ikke er barnets mulige individuelle vanskeligheder, der fører til inklusion eller eksklusion af barnet, men den betydning, barnets mulige vanskeligheder tillægges i mødet mellem barnet og den pædagogiske omverden.

Den faglige selvforståelse, og den konkrete pædagogiske praksis, kan udgøre en væsentlig del af barrieren for udviklingen af inkluderende processer. Det vil til stadighed være muligt at udfordre grænsen mellem inklusion og eksklusion gennem arbejdet med den faglige selvforståelse, så den faglige selvforståelse i stedet kan blive en del af løsningen i forhold til at skabe inkluderende miljøer. Men hvor grænsen sættes mellem inklusion og eksklusion og hvor høj grad af diversitet og kompleksitet den konkrete pædagogiske praksis vil være i stand til at rumme og håndtere, vil altid være kontingent.

Diskussion

Udfordringen i den pædagogiske praksis er, at der på den ene side er en fordring om at skabe inkluderende, pædagogiske miljøer, der har til formål at sikre alle børns ret til deltagelse, idet deltagelse i fællesskaber antages at være selve forudsætningen for barnets udvikling og læring. På den anden side vil der – set fra denne artikels tilgang til forståelsen af inklusion – altid være en grænse for inklusion, da fællesskabet kun i kraft af eksklusionsprocesser kan

sætte en grænse for diversitet og kompleksitet og der igennem sikre dets egen overlevelse og sammenhængskraft. Således bliver pædagoger og lærere stillet overfor forventningen om at udvikle inkluderende fællesskaber for at sikre alle børns ret til deltagelse, mens det ud fra denne artikels perspektiv kan konstateres, at fællesskaber er kendetegnet ved både inklusions- og eksklusionsprocesser som hinandens forudsætninger, hvorfor det aldrig i praksis vil være muligt at skabe et inkluderende fællesskab, som udelukker eksklusion.

Hvis fællesskabers tilblivelse og konstituering er betinget af såvel inklusions- som eksklusionsprocesser, bliver det centrale i arbejdet med at skabe inkluderende miljøer i praksis at undersøge, hvor og hvordan grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes i den konkrete praksis, for til stadighed at udfordre og forskyde denne grænse mod en øget grad af inklusion og håndtering af diversitet i skolerne og institutionernes pædagogiske praksis. De professionelle opgave bliver på den ene side at sikre fællesskabets tilblivelse og sammenhængskraft gennem regulering af graden af diversitet, og på den anden side kontinuerligt at flytte grænsen mellem inklusion og eksklusion hen mod en øget inklusion – hvilket vil øge graden af diversitet og kompleksitet.

Opgaven med at skabe inkluderende miljøer i skoler og institutioner er med andre ord kompleks og modsatrettet, og grænsesætningen mellem inklusion og eksklusion vil altid være kontekstafhængig, relationsbetinget og situeret. Der er således ikke nogen enkle løsninger, entydige retninger eller klare svar

på, hvordan de professionelle skal eller kan sætte grænsen mellem inklusion og eksklusion med det formål at udvikle inkluderende pædagogiske miljøer.

Afslutning

Spørgsmålet om barrierer for inklusion i praksis er ikke et spørgsmål om, hvordan vi skaber fuld inklusion ved at udelukke eksklusion, idet fællesskabets konstituerende træk umuliggør dette. Det er ej heller et spørgsmål om, at der altid vil være en lille andel af børn, som ikke kan inkluderes i de almenpædagogiske miljøer med henvisning til børnenes egne vanskeligheder eller særlige behov.

Spørgsmålet om barrierer for inklusion henfører til, hvor og hvordan de professionelle i deres praksis sætter grænsen mellem inklusion og eksklusion. Denne grænsesætning fører tilbage til de professionelle faglige selvforståelse og dermed til de betydningskonstruktioner, diskursiveringer og herskende problem- og løsningsforståelser, som de professionelle handler på grundlag af i praksis.

Heraf følger, at den faglige selvforståelse kan udgøre en væsentlig barriere for at skabe inkluderende pædagogiske miljøer i praksis, men den faglige selvforståelse kan også udgøre en del af løsningen i forhold til at realisere målet om at skabe inkluderende pædagogiske miljøer i skoler og institutioner. I denne artikel har jeg peget på muligheden for at udfordre og forskyde grænsen mellem inklusion og eksklusion ved at identificere og udvikle den faglige selvforståelse med det formål at skabe nye mulighedsrum for handling, der i højere grad understøtter en inkluderende praksis.

Referencer:

- Alenkær, R. (2008): "Den inkluderende skole i praksis", Frydenlund
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000): "Index for Inclusion", Bristol, Centre for Inclusive Studies in Education
- Dyssegaard, C. B. (2009): Inkluderende pædagogik – intentioner og virkelighedens verden, DPU
- Dyssegaard, C., Egelund, E., Hedegaard Hansen, J., Laustsen, H., Olsen, L. 2007: "Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse", AKF Forlaget
- Egelund, N., Bak, I. (red) 2006: "Specialundervisningens nye vilkår", Kroghs Forlag
- Egelund, N. 2003: "Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark", Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Evans, L. & Lunt, I. (2005): "Inclusive Education – are there limits?", in Topping, K. & Maloney, S. (ed.) (2005): "Inclusive Education", Routledge, London
- Finansministeriet 2010: "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring", Rosendahls-Schultz Distribution
- Hansen, J. H. (2009): "Narrativ dokumentation", Akademisk Forlag
- Hansen, J.H. (2008): "Inklusionens begrænsede grænseløshed", DPT 19/08
- KL: Folkeskolen 2.6.2010
- Laclau, E. (1996): "Deconstruction, Pragmatism, Hegemony", in C. Mouffe (ed): "Deconstruction and Pragmatism", Routledge, London
- Laclau, E. 1993: "Discourse", in R.E. Goordin and P. Petitt (ed): "A Companion to Contemporary Political Philosophy", Blackwell, London
- Langager, S. (2009): "Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen", i Tetler, S. & Langager, S. (red): "Specialpædagogik i skolen", Gyldendals Lærerbibliotek
- Lipsky, M. (1980): "Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services", Russel Sage Foundation
- Low, C. (1997): "Is inclusivism possible?" European Journal of Special Needs Education, 12, 1, 71-79
- Nilholm, Claes (2003): "Perspektiv på specialpædagogik", Studentlitteratur
- Nordahl, T. (2005): NOVA rapport, 19/05
- Skidmore, David (2004): "Inclusion", Open University Press, Berkshire
- Tetler, S. (2009): "Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for praksis" i Tetler, S. & Langager, S. (red): "Specialpædagogik i skolen", Gyldendals Lærerbibliotek
- Tetler, S. (2000): "Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed", Gyldendal
- Thomas, G. (1997): "Inclusive schools for an inclusive society", British Journal of Special Education, 24, 3, 103-107
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007): "Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion", Open University Press, Berkshire
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (2005): "Inclusive Education: The Ideals and the Practice", in Topping, K. & Maloney, S. (ed.) (2005): "Inclusive Education", Routledge, London
- Topping, K. & Maloney, S. (ed.) (2005): "Inclusive Education", pp. 1-15, Routledge, London
- Wilson, J. (2000): "Doing justice to inclusion", European Journal of Special Needs Education, 15, 3, 297-304

PPR og den inkluderende skole



Psychoeducational Testing: Turn out the lights, the Party's over. There is growing controversy and dissatisfaction surrounding the pervasive use of psychoeducational testing in special education evaluation and placement. Validity, reliability, cultural bias and the fostering of a dual system (regular and special) are deficits of this testing.

James E. Galagan 1985.

Ved den årlige konference i ISPA, som blev afholdt i Dublin i juli 2010, blev der blandt mange andre spændende emner afholdt en workshop om "skolepsykologens bidrag til skabelse af en inkluderende skole". Et af de mere provokerende indlæg satte spørgsmålstegn ved om skolepsykologen overhovedet bidrog til skabelse af en inkluderende skole, eller om hun tværtimod bidrog til opretholdelse af et segregerende skolesystem.

Henning W. Nielsen

Synspunktet blev argumenteret med at skolepsykologen:

- er fastlåst i en bestemt og snæver rolle af faste egenforventninger og forventninger fra andre.
- betjener sig af redskaber med en primitiv menneskeforståelse, der er ude af takt med den forståelse, der er forudsætning for skabelse af en inkluderende skole,
- er mere optaget af at lave noget der ligner diagnoser eller klassificeringer, frem for at beskrive funktioner og relationer.
- som følge af sin arbejdsform ikke har mulighed for at se barnet i den kontekst, hvor problemerne viser sig.
- har ringe mulighed for at formidle resultaterne af sit arbejde i en form, der kan skabe udvikling for barnet.

Også selvom man måske kan være mindre enig i synspunkterne, er de nok værd at tage alvorligt, idet der peges på en række faldgruber, som man som PPR-medarbejder let falder i, og som kan bidrage til en cementering af den pædagogisk-psykologiske vurdering som en formel godkendelse.

Imidlertid understreges navnlig det sidste problem af en undersøgelse, der tidligere har været publiceret i tidsskriftet om "den pædagogiske psykologiske vurdering" (Schaarup, Christoffersen og Kehlet, 2009). Undersøgelse knytter sig til en anden undersøgelse (Dyssegaard et. al. 2007) der ud fra en kvalitativ undersøgelse på 11 skoler konstaterer, at PPR opfattes som en instans, der producerer unødvendig dokumentation, som er uden betydning for den måde specialundervisningen praktiseres, og som lærere har svært ved at finde meningsfuld i samarbejdet med PPR.

Schaarup m. fl. finder i deres undersøgelse frem til, at halvdelen af lærerne i to kommuner, der havde besvaret spørgeskemaet, ikke har læst den pædagogiske psykologiske vurdering, der er udarbejdet efter psykologens undersøgelse, at halvdelen i ringe grad føler sig involveret i udarbejdelsen, at mere end halvdelen føler sig dårligt hjulpet, men samtidig også at halvdelen af de involverede børns vanskeligheder angiveligt er afhjulpet. Konstateringen af, at en tredjedel af eleverne efter undersøgelsen er udskilt til andre undervisnings-tilbud kan måske ses som det formål, lærerne har haft med at indstille barnet til PPR.

Den pædagogisk psykologiske vurdering ses stadig som den ene af kerneydelserne fra PPR, mens den anden ses som konsultativ bistand. Ved gennemlæsning af de sidste årgange af tidskriftet er det påfaldende, hvor meget der har været skrevet om konsultativ metode, mens undersøgelser og formidling af undersøgelsesresultater kun berøres meget sparsomt. Det er endvidere påfaldende i hvor høj grad den konsultative metode ses som noget man bevæger sig hen imod, og implicit bort fra de undersøgende opgaver for PPR. Man diskuterer ofte problemstillingen som et "enten eller" og ikke et "både og". Enkelte steder har man foretaget en opdeling, så de to funktioner varetages af to forskellige psykologer.

Det er klart at PPR har en forpligtelse til at leve op til de lovgivningsmæssige krav om, at der skal foretages en pædagogisk psykologisk vurdering, men der er ikke bestemmelser for hvordan den

ne vurdering skal udføres, hvad den skal indeholde og eventuelt sammen med hvem, den skal laves. Det betyder at man ganske udmærket kan imødekomme den halvdelen af lærerne, der i undersøgelsen ikke føler sig involveret, og at man ganske udmærket kan skabe en lærende situation for de lærere, der ikke føler sig hjulpet af vurderingen. At der er noget at hente fremgår af, at lærerne oplever en større tilfredshed ved en mundtlig gennemgang af vurderingen. Dette kunne udbygges til et egentligt samarbejde.

De antagelser, der ligger bag kravet som de fremgår af bestemmelserne om en pædagogisk-psykologisk vurdering kunne måske ses som:

- Problemerne forekommer hos barnet.
- Der findes metoder til at beskrive problemerne, som den almindelige lærer ikke behersker.
- Der kan af udenforstående udarbejdes sikre retningslinier for hvilke tiltag, der er nødvendige og tilstrækkelige.
- Der kan findes en sandhed om vanskelighedernes baggrund.
- Der kan iværksættes tiltag, som afhjælper vanskelighederne.
- Der kan findes årsager til vanskelighederne.

Disse antagelser, der viser tilbage til en mekanisk og reduktionistisk menneskeforståelse, kunne vel erstattes af et andet sæt antagelser, der i højere grad afspejler vores faglige viden og en mere humanistisk menneskeforståelse. Det kunne være:

- Udviklingsmuligheder må forstås som et samspil mellem et individ og dets omstændigheder.
- Det er nødvendigt, at benytte en række forskellige metoder til at skabe en forståelse af den enkeltes udviklingsmuligheder. Disse metoder er ikke nødvendigvis forbeholdt enkelte faggrupper.
- Det er nødvendigt at barnets og familiens egen oplevelse og forståelse af problemer og udviklingsmuligheder ses som centrale.
- Der kan ikke på forhånd udarbejdes retningslinier for hvordan den enkeltes udvikling vil forløbe. Man må lade sig belære af de konkret indvundne erfaringer.
- Sandheden om det enkelte menneske er altid provisorisk, eller et øjebliksbillede af et samspil eller en situation.
- Man kan ikke på forhånd sige, hvordan udvikling bedst understøttes. Det vil være bestemt af mange forskellige forhold.
- Når man beskæftiger sig med noget så komplekst som et menneske, er det nærmest umuligt at fastlægge enkle årsagsforhold, der fyldestgørende forklarer problemet.

De to sæt antagelser kan beskrive det dilemma som pædagogiske psykologer ofte befinder sig i, og som kan medføre, at man som alternativ vælger at satse på en konsultativ metode, der stilles op i modsætning til undersøgelser og dermed også pædagogisk psykologiske vurderinger.

Man kan stille det spørgsmål, om der nødvendigvis behøver at være en modsætning eller om man i højere grad kunne udvikle den psykologiske undersøgelse og navnlig formidlingen af resultaterne heraf således, at det andet sæt forudsætninger imødekommes.

I den tidligere citerede undersøgelse (Schaarup m. fl. 2009) viser det sig, at virkningen af undersøgelsesarbejdet for en del lærere har været meget begrænset. Man er ikke nået til en ny erkendelse ved at modtage informationen, og kontakter med psykologen har ikke ført til en ny erkendelse og læring og dermed nye handlemuligheder, der kunne være med til at skabe et inkluderende miljø.

Forskellige professionssyn.

Donald Schön (Schön, 2001) er nok en af dem, der har været førende i opgøret med de meget instrumentelle og tekniske syn i de enkelte professioners metoder og tænkemåder, og dermed også det sprog og de selektive perspektiver, de udvikler. For vort fag har den synsmåde i lange perioder har ført til, at man f. eks. har set intelligensbegrebet som noget helt centralt, og som en determinerende faktor for andre menneskers udviklings- og handlingspotentialer.

Hos Schön betragtes praksissituationer ikke som problemer, der kan løses, men som problematiske situationer, der er karakteriseret ved kompleksitet, usikkerhed, uorden og ubestemmelighed. Det er samtidig enestående begivenheder. Det betyder, at man ikke kan forudsige et forløb med større sikkerhed, og at en intervention kan have såvel nogle for-

udsete som uforudsete positive eller negative konsekvenser.

Schön opstiller to former for professionelle roller, nemlig ”eksperten”, der hylder et instrumentelt og teknisk syn, og ”den reflekterende praktiker”, der skaber læring i et reflekterende samspil med andre reflekterende praktike-

re. Eksperten står for et positivistisk videnskabssyn, mens den reflekterende praktikers videnskabssyn mere kan karakteriseres som socialkonstruktivistisk eller endda socialkonstruktivistisk.

Nedenfor er de to professionelle roller stillet op overfor hinanden.

	EKSPERT	REFLEKTERENDE PRAKTIKER
Kilder til tilfredsstillelse og krav til kompetencer.	Jeg formodes at vide og må påstå det, uanset om jeg er usikker eller ej. Jeg holder afstand til samarbejdspartneren og holder fast i ekspertrollen. Jeg giver samarbejdspartneren fornemmelse af min ekspertise og udstråler en fornemmelse af varme og sympati. Jeg går efter agtelse og status for min professionelle personlighed.	Jeg formodes at vide, men jeg er ikke den eneste i situationen, der besidder relevant og vigtig viden. Min fremlagte usikkerhed kan være kilde til læring for såvel samarbejdspartnere som for mig selv. Jeg er åben overfor til samarbejdspartnerens tanker og følelser, og tillader hans respekt for min viden at vokse ud fra hans opdagelse af den i situationen. Jeg går i en dialog efter fornemmelsen af frihed og virkelig forbindelse med samarbejdspartneren som konsekvens af at jeg ikke længere er nødt til at opretholde en professionel facade.
Konsekvenser for udformning af rollen.	Rollen er som regel givet ud fra formelle kriterier på baggrund af position i systemet og ved funktionsbeskrivelser. Kontrakter om samarbejde er oftest formaliserede. Rollen er relativt permanent.	Rollen skabes i det sociale samspil med andre reflekterende praktikere. Den er ubestemt og skiftende. Kontrakten skabes i aftaler mellem de involverede og er under stadig forhandling og dermed ændring.
Konsekvenser for definering af problemer.	Ret til at definere problem og problemområde. Følger ofte formelle kriterier. Begrænser sig til ekspertens fagområde. Bygger ofte på mangler eller ”sygdomssyn”. Antager at der findes en objektiv sandhed. Er meget statisk.	Problemer træder i baggrunden for ændringsmuligheder. Defineres løbende i den fælles samarbejdsproces på baggrund af den viden, der til enhver tid er til disposition fra alle parter. Vidensområdet er bredt og ikke bestemt af faggrænser. Erkender at der ikke findes objektive sandheder. Er i sin natur dynamisk.
Hvilken form for problemløsning lægges der op til?	Bygger på konkret viden på baggrund af det anvendte undersøgelses- og begrebsapparat. Har karakter af, at der til et bestemt problem kan findes en bestemt løsning.	Er bestemt af de erfaringer og den viden, der til enhver tid er til rådighed. Metoder og begrebsapparat er derfor skiftende. Der er mange veje til skabelse af udvikling. Erkendelse af at der er forskel på intentioner og virkninger.
Hvad er truslerne i rollen?	Diskussion af hvilken form for professionalisme der betyder noget. Modstridende ”sandheder”. Fortolkningsproblemer.	Gensidig usikkerhed om rollernes indhold. Vanskeligheder ved at afgrænse til beslægtede funktioner.
Hvilke former for konflikter forekommer hyppigt?	Går ofte på kompetence og diskussion af rigtighed og på om vidensgrundlaget er relevant og tilstrækkeligt.	Går ofte på manglende fælles forståelse og uklare formuleringer.

Det er i rollen som ekspert psykologen udformer den traditionelle pædagogisk psykologiske vurdering, hvor der er vægt på det produkt man fremstiller (f. eks. rapporten). Rollen kan beskrives og skaber dermed sikkerhed hos psykologen.

I rollen som reflekterende praktiker er der vægt på den proces, psykologen er deltager i. Det er en rolle som er langt mere usikker, og som er præget meget af personlige forudsætninger hos psykologen. De enkelte situationer psykologen involveres i er enestående, der er ikke bestemte løsninger og rollen er ikke på forhånd fastlagt, men forhandles undervejs. Da også de øvrige deltagers forudsætninger er forskellige, får enhver involvering af psykologen karakter af at være et projekt i sin egen ret.

Schön ser ikke de to roller som absolutte. Man vil befinde sig på et kontinuum mellem dem, og hvor man befinder sig på dette kontinuum er afhængigt af faktorer i den aktuelle situation. Han ser bevægelsen fra ekspert til reflekterende praktiker som noget, der godt kan forløbe over lang tid og som resultat af en læreproces.

Man kan sige, at læringssynet bag rollen som reflekterende praktiker ligner det læringssyn, som David Kolb beskriver (Illeris, 2006). Den konkrete oplevelse fører til en refleksion og en abstrakt begribeliggørelse, der så udløser en aktiv eksperimenteren.

En model for samarbejdsprocessen.

At skabe en reflekterende praksis er i høj grad afhængigt af det Schön ville kalde en handlings- og refleksionsmodel. Der findes flere forskellige modeller, der kan leve op til denne betegnelse. I princippet indeholder de målsætning, indsamling af information, transformation af information, valg af handlingsplan, udførelse og evaluering.

Der er i denne forbindelse valgt en model udviklet af Johannessen, Koggersvold og Vedeler (Johannessen, 2010). Denne model, der deler processen op i 8 faser, er skitseret nedenfor.

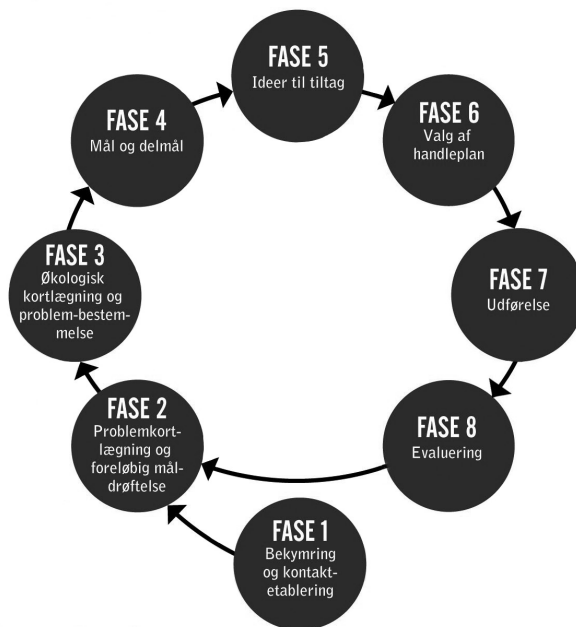
Fase 1. Følt behov og kontaktetablering.

Er det tidspunkt, hvor nogen er bekymret over noget, der kunne være eller kunne blive et problem.

Hvis psykologen skal kunne deltage i en foregribende virksomhed er det vigtigt at komme ind på allerede dette tidspunkt. Anledninger kunne være åben konsultation, bekymringsmøder, screening med KTI, forældrekonsultationer, overlevering af elever mellem børnehave og børnehaveklasse og mellem børnehaveklasse og 1. klasse.

Fase 2. Problemerkortlægning og foreløbig måldrøftelse.

Er et indledende møde mellem dem, der på en eller anden måde er involveret i løsningen af problemet. Det er i denne fase vigtigt at få klarlagt de gensidige forventninger og at nå frem til en alsidig og nuanceret problemforståelse. Man kan ligeledes prøve at nå frem til, hvad man ønsker at opnå gennem sam-



arbejdet. Forståelsen af problemet og den målsætning, der ligger implicit heri, er afgørende for det videre arbejde og i hvor høj grad, det vil lykkes. Det er vigtigt, at alle der er involveret i problemet, får lejlighed til at fremlægge deres synspunkter, og at meningsforskelle kommer frem. Psykologen kan i denne vanskelige proces fungere som proceskonsulent. Resultatet af mødet bør skriftliggøres. Desuden bør der aftales retningslinier og ansvarsfordeling i det videre forløb.

Det er først efter dette møde der er et rimeligt grundlag for at foretage en indstilling til en pædagogisk-psykologisk vurdering. I modsat fald vil en indstillingsårsag ofte være for snæver og kategoriserende.

Fase 3. Økologisk kortlægning og problembestemmelse.

Økologisk kortlægning er en vurdering af barnets situation i det aktuelle miljø og miljøets muligheder og begrænsninger når barnets behov skal tilgodeses. Det er således ikke blot problemer der skal kortlægges, men også de muligheder der er i barnets omgivelser, som kan støtte en alsidig intervention.

I kortlægningen indgår også en kortlægning af hvilke tiltag der tidligere har været iværksat, og hvilken virkning de har haft.

Denne informationsindsamling er baggrund for en vurdering af, hvilken information der savnes for en alsidig belysning af problemkredsen. Det kunne betyde, at der er brug for en yderligere kortlægning af funktioner og funktionssvigt.

Den psykologiske undersøgelse kan være en del af kortlægningen, men den

har i modsætning til den traditionelle ”udredning af barnet” karakter af, at man undersøger de områder, der ikke ad anden vej er tilstrækkelig viden om.

Fase 4. Mål og delmål.

Hvilke mål der opstilles har direkte forbindelse med problemforståelse og resultatet af den økologiske kortlægning. Det er vigtigt at kunne foretage en skelnen mellem vigtige problemstillinger fra knap så vigtige.

Både mål og delmål skal være realistiske. Det vil sige, at de kan opnås ud fra de foreliggende muligheder.

Fase 5. Idéer til tiltag.

Er at betragte som en brainstormfase, hvor alle involverede kan komme med idéer til, hvordan de opstillede mål og delmål kan opfyldes. Man prøver at stimulere til at tænke i nye baner. De idéer og forslag der kommer på bordet, bliver efter en sortering baggrund for handleplanen.

Fase 6. Handleplan.

Skal tage udgangspunkt i de mål og delmål, der er opstillet. Valget til handleplanen bygger på en prioritering, idet ikke alle forslag kan gennemføres på en gang.

I handleplanen skal indgå en ansvarsfordeling mellem de involverede, en tidsplan og en plan for evaluering.

Fase 7. Udførelse.

Udførelsen af handleplanen kræver, at indsatsen justeres undervejs, at praktiske forhold ændres, og at der finder en løbende informationsudveksling sted om forhold, der kan have betydning for opfyldelsen af de besluttede mål.

Fase 8. Evaluering.

Evalueringen mellem alle involverede sker ud fra de opstillede mål og delmål. Man er ikke blot interesseret i, hvordan de enkelte tiltag har virket men også i om der har været utilsigtede virkninger af både positiv og negativ karakter, som kan være vigtige for planlægningen af det videre forløb. Evalueringen giver yderligere mulighed for at den enkelte deltager kan se selvkritisk på egen indsats. Resultatet af evalueringen danner udgangspunkt for det videre arbejde.

Forløbet af denne proces vil oftest medføre, at de erfaringer der er gjort, giver anledning til en ny problemformulering, og dermed til start af et nyt gennemløb af den samme proces.

I denne model ses rådgiverens/psykologens rolle som proceskonsulent, der skaber struktur og sørger for at alle kommer til orde og som den der sørger for skriftliggørelsen af processen. Med denne skriftliggørelse er kravene til en pædagogisk psykologisk vurdering tilgodeset. Desuden deltager psykologen, ud fra sine særlige forudsætninger direkte i processen med sin særlige viden og særlige metoder i modsætning til nogle konsultative metoder.

Principielt burde alle, der er interessenter i den problemkreds der behandles, være en del af processen. Imidlertid vil der nok i praksis være nogle begrænsninger. Det er vigtigt at pointere, at børn og forældre ganske udmærket kan være aktive deltagere i processen.

Fase 3 er en kritisk fase for det perspektiv, der lægges på problembehandlingen. Den bygger på Bronfenbrenners udviklingsøkologi, hvor man undersøger hvilke mikrosystemer barnet er en del af, og hvordan disse mikrosystemer påvirker barnets funktionsmuligheder. I den økologiske tænkning er fokus fjernet fra barnet, og man forholder sig i stedet til, hvordan disse mikrosystemer kan ændres og skabe udvikling. Desuden undersøges det, hvordan mikrosystemerne spiller sammen.

I en meget traditionel arbejdsform vil fase 2 være meget summarisk beskrevet, fase 3, 4, 5 og 8 er udeladt og fase 6 består af en standardiseret intervention.

Modellen har været under udvikling og afprøvning gennem nogle år i Norge med et godt resultat. Den har ligeledes været benyttet i et udviklingsprojekt ved efteruddannelse af AKT-vejledere og koordinatore for specialcentret på UCC (Gregersen, Frey og Nielsen. Upubliceret rapport til Undervisningsministeriet 2010). Tilbage meldingerne er her, at modellen har vist sig meget anvendelig i det daglige arbejde, og at den i høj grad har faciliteret en ændret samarbejdsform, hvor en økologisk synsmåde har været mere fremherskende.

Britta Liljegren (Liljegren, 2001, 2005) har udviklet en lignende model, der har vist sig meget anvendelig for svenske skolepsykologer. Den forskning, der er udført i forbindelse med introduktion af modellen viser, at skolepsykologer relativt hurtigt kan lære at beherske den,

og at den er anvendelig i langt hovedparten af de opgaver psykologen arbejder med.

Som en væsentlig indvending mod brug af modellen kan anføres, at den tager meget tid og kræver stor mødevirksomhed, og at den godt kan virke omstændelig. Imidlertid er det næppe nødvendigt, at den benyttes i forbindelse med alle de børn, psykologen kommer i kontakt med, men at man kan starte med enkelte børn, hvor det er tydeligt, at de traditionelle former for hjælp ikke er tilstrækkelige. Anvendelsen af modellen har ikke alene til formål at hjælpe det enkelte barn, men også at skabe et reflekterende samarbejde mellem de lærere, der har med barnet at gøre. Et samarbejde der også vil kunne være nyttigt i en videre sammenhæng, og som kan være et af psykologens bidrag til at gøre skolen inkluderende.

Afsluttende bemærkninger.

En kritik af PPR's funktion ses bl. a. hos Hedegaard Larsen (2010) der mener: "den skolepsykologiske praksis er ved at ændre karakter fra at være orienteret mod rådgivning af pædagogiske handlemuligheder i skolen til at opfylde behovet for diagnosticering af den enkelte elev. Ansvar for barnets udvikling og evt. behandling flyttes fra psykologen til psykiaterne. Denne udvikling er særdeles bekymrende og kan på sigt eliminere skolepsykologens rolle til ekspeditionssekretær og ende med at overflødig gøre skolepsykologen".

Der er mange tendenser, der kan understrege denne noget pessimistiske konklusion, idet den stigende fokus på

diagnosticering medfører mindre muligheder for at kunne deltage i skolens liv. I gennem de sidste år er der desuden udbygget et system af rådgivere f. eks. læsevejledere og AKT-vejledere, der nogle steder har udfyldt rollen som dem, der er nærmest til at samarbejde med lærerne om løsning af de problemer, der opstår i ethvert undervisningssystem. Mange af disse vejledere behersker de samme metoder og teknikker og den teoretiske tilgang, der tidligere i højere grad karakteriserede det psykologiske arbejde. Det psykologen kan hævde sig på, er et solidt kendskab til børns udvikling og funktioner, og en evne til at formidle denne viden og gøre den anvendelig i undervisningssituationer.

Udviklingsmulighederne for PPR er også medtaget i en forskningsrapport (Ertmann, 2011), hvor der konkluderes: "Projektet viser, at det øgede krav til skolerne om at kunne rumme elever med særlige behov har ganske særlige konsekvenser for PPR som skolens tætteste samarbejdspartner på området..... der er et stort behov for kompetenceudvikling hos lærere i forhold til at kunne evaluere og effektmåle de metoder, de anvender i praksis. Lærerne efterlyser både sparring og viden omkring implementering af nye tiltag, men også metoder til indhentning af viden om indsatsens effekter.....Analysen viser i denne forbindelse, at der er behov for at PPR ud over den klinisk udredende funktion og den konsultative funktion, får en tredje funktion i samarbejdet med skolen. PPRhar gode forudsætninger for at kunne facilitere processerne.... Dvs. være en proceskonsulent-

funktion, der tilbyder lærerne rådgivning og sparring".

De to citater beskriver meget godt, hvad vi anses for at være, og hvad vi ønsker at blive. Rollen som proceskonsulent kan beskrives ud fra Schöns forståelse af at være reflekterende praktiker og Johannessens m. fl. model for den specialpædagogiske proces. Det er i den forbindelse værd at overveje, om man kan have en rimelig indflydelse på et socialt system, uden at gøre sig til en del af systemet. Et lærercitat rummer måske meget godt essensen i det nødvendige rolleskift: "Jeg har brug for hjælp, men jeg er træt af bare at få gode råd, som jeg ikke kan bruge, og som bare fortæller mig at jeg ikke gør det godt nok".

Et rolleskift kan ikke ske med ét slag, det er en udviklingsproces, hvor de gensidige forventninger løbende ændres. Psykologrollen betragtes ofte som en eksperterrolle, hvor indhold og arbejdsform på forhånd er givet. En ændring til en rolle som en reflekterende praktiker forudsætter en løbende forhandling om rollens indhold, der måske kan følge de samme faser som i dialogmodellen. Kun som reflekterende praktiker kan psykologen medvirke til at skabe en inkluderende skole.

Litteratur:

- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørlie A-M. (2008): Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen. Dafolo.
- Befring, E. (2008): Inkludering som mål og mulighed. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 4.
- Brinkmann, S. (red.) (2010): Det diagnostiserede liv. Sygdom uden grænser. Klim

- Bro, K., Løw, O. & Svanholt J. (2009): Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dall Jørgensen, K. & Møller Sparre, A. S. (2008): Den narrative PPR-psykolog. *Psykolog Nyt*. Nr 13.
- Dyssegaard, C. m. fl. (2007): Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund, N. & Tetler, S. (red.) (2009): Effekter af specialundervisningen. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Elmholdt, C. (2006): Kategoriseringspraktiker – skabelse af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 5.
- Ertmann, B. m. fl. (2011): De mange veje. Følgeforskning til skoleudvikling vedrørende "Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed". Teori og metodecentret, UCC.
- Frost, J. (red.) (2010): Evaluering i et dialogisk perspektiv. Dansk Psykologisk Forlag.
- Galagan, J. E. (1985): Psychoeducational Testing: Turn out the Lights, the Party's over. *Exceptional Children*, Vol. 52.
- Guvå, G. (2001): Skolpsykologens rolltagende: overlæmning ock hantering av elevvårdsfråger. Doktordisputats. Linköpings Universitet.
- Hart, S. (2009): En trendy diagnose – ADHD. *Psykolog Nyt*. Nr. 23.
- Hedegaard Larsen, I. (2010): Barnet bag diagnosen. Dafolo.
- Helgeland, I. M. (red.) (2002): Forebyggende arbejde i skolen. Psykologisk Forlag.
- Helsrtup Bonde, K. m. fl. (2010): Tester vi stadig i PPR? *Psykolog Nyt* nr. 10.
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2004): Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer. Alinea.
- Hermansen, M. (red.) (2007): Læringsledelse. Løft til læring i skolen. Forlaget samfundslitteratur.
- Hertz, S. (2008): Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder.
- Højholt, C. (1993): Brugerperspektiver. Forældre, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde. Dansk Psykologisk Forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010): Rådgivning. Traditioner, teoretiske perspektiver og praksis. 3. udgave. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995): Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge. TANO. Oslo.
- Levine, M. (2003): At kunne præstere. Når barnet ikke slår til i skolen. Dansk Psykologisk Forlag.
- Liljegren, B. (2001): Samspel för förändring. En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter. Doktorafhandling. Lunds Universitet.
- Nielsen, B. (2003): Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 6.
- Nielsen, L. R. (2008): Problematisk eller anerkendt? En diskussion af den problemfokuserede og den anerkendende tilgangs betydning for psykologens rolle i PPR. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr.5-6.
- Nielsen, H. W. (2003): Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 6.
- Nielsen, H. W. (2005): Vi har også brug for et socialkonstruktivistisk udgangspunkt for den specialpædagogiske bistand. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Nr. 3.
- Rasmussen, J. (2003): Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 6.
- Rasmussen, O. V. (2001): Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv.
- Raven, J. (2002): *The Tragic Illusion: Educational Testing*. Oxford Psychologists Press.
- Schön, D. A. (2001): Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder, Klim.
- Schaarup, T., Christoffersen, M. H. & Kehlet, K. (2009): Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* nr. 6.
- Skaalvik, E. M. (2005): Specialpædagogisk kompetanse i en inkluderende skole. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 3.
- Sørli, A-M. (2000): Alvorlige adfærdproblemer og lovende tiltak i skolen. Praxis Forlag. Oslo.
- Undervisningsministeriet (2000): Vejledning om PPR. *Pædagogisk-psykologisk rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1.
- Øiestad, G. (2007): At give og tage imod kritik. Dansk Psykologisk Forlag.

BLIV DANSK, BLIV INKLUDERET: TRANSNATIONAL ADOPTION I ET IN- OG EKSKLUSIONSPERSPEKTIV



Idealer om social og pædagogisk inklusion fylder meget i disse år. Men hvilke præmisser betinger inklusion? Og hvordan lader det sig gøre at reflektere over inklusionens egne eksklusioner? Artiklen tager udgangspunkt i et kvalitativt studie af transnational adoption i en dansk kontekst, og den viser både, hvordan inklusion for transnationalt adopterede forudsætter tilpasning til en dansk norm, og hvordan selvsamme inklusion producerer normen som mangfoldighedsvenlig og tolerant.

*Lene Myong,
Adjunkt ved Institut for læring, DPU, Aarhus Universitet*

INKLUSION SOM VISION

Inklusion er blevet en udbredt pædagogisk vision. Dette må selvfølgelig ses i sammenhæng med den popularitet, som en bredere politisk offentlighed tildeler inklusionstanken. De forhåbninger, som oppebærer visionerne om inklusion i uddannelses- og læringskontekster, synes at hvile på normative forståelser af inklusion som *indlysende* eftertragtellesværdigt, og som selve forudsætningen for at skabe et optimalt læringsmiljø. Omvendt anses eksklusionsprocesser som u hensigtsmæssige for netop læring og udvikling. Inklusion er på mange måder blevet til en uimodsigelig sandhed. Tænk blot på sætningen: ”Jeg er imod inklusion og går ind for eksklusion”. Jeg gætter på, det er et absolut fåtal, som har lyst til at sige denne sætning højt i pædagogisk psykologisk forskningssammenhænge.

Formålet med denne artikel er ikke at afvise inklusion og installere eksklusion

som nyt pædagogisk mål. Det er heller ikke ambitionen at tilvejebringe en genealogi over pædagogikkens inklusionsbegreb(er). Der foreligger allerede en stor mængde litteratur inden for det specialpædagogiske forskningsfelt, som kvalificerer diskussionerne om forholdet mellem inklusion, integration og rummelighed. Hensigten med denne artikel er derimod – med afsæt i et forskningsprojekt om transnational adoption – at vise, hvordan visioner om inklusion af føder en række bestræbelser på at inkludere nogen eller noget, men at disse bestræbelser aldrig er ”uskyldige”. De må derimod anses som situerede praksisser, der er indlejret i forskellige magtstrukturer, som det kan være vanskeligt at forholde sig kritisk til, netop fordi visionen om inklusion har vundet så stærkt indpas i det danske samfund. Ambitionen er således at bidrage til mere nuancerede opfattelser af inklusion, som forhåbentlig vil kunne tjene som refleksi-

onsgrundlag i forhold til et bredere felt af pædagogisk psykologisk forskning.

TRANSNATIONAL ADOPTION I ET IN- OG EKSKLUSIONSPERSPEKTIV

I 2009 færdiggjorde jeg min ph.d.-afhandling om transnational adoption (Myong Petersen 2009). Den bygger på 35 kvalitative interview med voksne koreansk adopterede, født mellem 1968-1981. Informanterne er (med få undtagelser) vokset op i hvide, danske familier. De temaer, som jeg undersøger i afhandlingen, lægger sig tæt op ad problematikker, som ofte undersøges i minoritetsforskningen: Identitetskonstruktioner, erfarede forskelssætninger mellem majoritet og minoritet og ikke mindst forhandlinger af in- og eksklusionsprocesser.

I Danmark er transnational adoption et velkendt fænomen. I perioden 1970-2009 er 21.229 udenlandsk-fødte børn blevet adopteret af danske adoptanter.¹ Størsteparten af disse adoptioner er ikke kun transnationale, men også transraciale, oftest med sammensætningen hvide adoptivforældre og brune adoptivbørn. Siden transnational adoption i midten af 1960'erne overgik fra det private initiativ til at blive underlagt statslig regulering har fænomenet været genstand for vedvarende politisk opbakning i Danmark. Den offentlige og politiske good-will er en af de ting, som gør transnational adoption interes-

sant i et in- og eksklusionsperspektiv. For lysten og viljen til at inkludere transnationalt adopterede i den danske majoritetskulturs forestillede fællesskab har været stærk. Informanternes fortællinger viser, at deres adoptivforældre og øvrige omgivelser har bestræbt sig på at skabe de bedste forudsætninger for at inkludere den adopterede. Bestræbelser som samtidig er blevet fulgt af angst og bekymring for eksklusion på den adopteredes vegne, om at hun skal falde ved siden af eller blive holdt uden for.

Længslen efter inklusion og bekymringen over eksklusion genkender jeg. Som adoptions- og kønsforsker er jeg især trænet i at fremløfte de omkostninger, der er forbundet ved eksklusion og at stå uden for normer, fællesskaber, sociale privilegier, etc. Men i denne artikel vil jeg forsøge at gøre noget andet. Jeg vil især fokusere på de omkostninger, der er forbundet ved at blive inkluderet i fællesskabet. Mere præcist vil jeg vise, hvordan visioner om inklusion for transnationalt adopterede må anskues som tæt sammenvævede med sociale kategorier som race og etnicitet, og at forskellige former for assimilation, normalisering og mangfoldighedsfejring bliver konstituerende for netop inklusionsprocesserne. Dette giver mulighed for at reflektere over inklusion som produktiv og kompleks instans, som vision og praksis der *gør* noget både ved det enkelte subjekt og ved fællesskaberne. På paradoksalt vis kan bestræbelserne på at inkludere medvirke til at fastholde specifikke magtforhold og normativiteter, som måske i udgangspunktet ønskes forandret. Transnational adoption rykker med andre

1 Af disse adoptioner er 8.691 koreansk-fødte børn. Koreansk adopterede udgør dermed den største gruppe af transnationalt adopterede i Danmark. Se også Myong Petersen (2009:26) og Adoptionsnævnets hjemmeside for opdaterede tal: <http://www.adoptionsnaevnet.dk/>.

ord ved naturliggjorte og absolutte forestillinger om inklusionens *godhed* og eksklusionens *dårlighed*.

TILBLIVELSE

Min forskning kredser om at forstå og begrebsliggøre menneskelige tilblivelsesprocesser, også kaldet subjektivering. Det er et begreb, jeg henter fra poststrukturalistisk teori i traditionen fra Michel Foucault, Judith Butler og Bronwyn Davies, og som det er blevet operationaliseret og videreudviklet i kvalitativ empirisk forskning af Dorte Marie Søndergaard (1996, 2000b, 2003), Dorthe Staunæs (2003a/b) og Jette Kofoed (2003, 2005). Subjektiveringsbegrebet implicerer en forståelse af subjektet som samtidigt produceret og underkastet den diskursive magt. Eva Bendix Petersen begrebsliggør sociale kategorier som den kontekst, hvori subjektivering finder sted (2007). Det bliver i den forbindelse oplagt med en normativitetskritisk analysestrategi; det vil sige et blik, som kigger efter de sociale koder, som mennesker forhandler kulturel genkendelighed, legitimitet og værdighed igennem (Søndergaard 2000a, 2005). De normativitetskritiske strategier har dog ikke til hensigt at udradere normativitet – i sig selv en umulighed inden for en poststrukturalistisk optik – men nærmere at gøre normativiteten synlig som kontingent konstruktion. Man kan også sige, at normativitetens deessentialisering gør det muligt at forestille sig noget andet end det bestående (Bissenbakker Frederiksen 2008).

Jeg er særligt interesseret i at forstå identitetsskabende processer. Det er deres komposition og effekter, jeg læ-

ser efter, med en særlig opmærksomhed rettet mod betydningen af sociale kategorier. Hvordan konstrueres eksempelvis ”danskhed” og ”koreansk adopteret” i informanternes fortællinger? I den forbindelse kommer spørgsmålet om in- og eksklusion til at fylde meget, og som en oplagt første bevægelse ind i materialet kan vi stille følgende spørgsmål: Hvilke processer genkender mit forskerblik som in- og eksklusion? Hvem får (forhandlet) adgang til hvilke kategorier, fællesskaber og sociale privilegier? Og hvem holdes ude og forvises til andre positioner? Hvilke faktorer kommer til at betinge in- og eksklusion?

BLIV DANSK, BLIV INKLUDERET

I informanternes fortællinger optræder forskellige former for in- og eksklusionsprocesser. Det kan være erfaringer med racistisk mobning, som ekskluderer den enkelte fra et specifikt børnefællesskab. Det kan også være erfaringer af blive gjort til dansker og blive inkluderet i et forestillet dansk ”vi”. Eller erfaringen af *ikke* at blive genkendt som dansker og på den baggrund føle sig ekskluderet i det danske samfund. Flertallet af informanterne fortæller, at under deres opvækst var deres adoptivforældre og øvrige omgivelser bekymrede for, om de som adopterede ville komme til at opleve eksklusion, fx i form af mobning eller fremmedgørelse. Derfor blev der investeret tid, følelser og energi i, at den adopterede skulle inkluderes – i forståelsen: blive accepteret og indgå på lige fod med alle andre – i det danske samfund. Disse bestræbelser er især blevet formuleret gennem en kategori som danskhed.

Spørgsmålet om danskhed og at blive gjort til dansker fylder meget i interviewmaterialet. En informant, Thomas, fortæller, at under hans opvækst var det et indlysende og ubestrideligt faktum, at han var dansk. Da jeg spørger, hvordan han oplevede det at blive dansk, tøver han, men siger så: ”Jamen, den blev bare indprentet, som jeg sagde lige før. *Du er jo dansker*. Og det var den der godhed, misforståede godhed, at bare man er dansker, så er det godt nok” (min kursivering). Den erfaring, som træder frem i Thomas’ fortælling, er gennemgående for interviewmaterialet. Det koreansk adopterede barn gøres på forholdsvis entydig vis til et dansk barn. Denne gøren danskhed følges i mange tilfælde af distanceringer til noget koreansk. Direkte adspurgt af mig, kan Thomas ikke forklare eller give flere eksempler på, hvordan eller hvad indprentningen gik ud på, og det er interessant, fordi det anskueliggør noget om disse processers selvfølgelighed og naturliggørelse. I de kontekster, hvor barnet Thomas færdes, påkaldes han som dansk, og det er disse påkaldelsers repetition og entydighed, som producerer naturliggørelse. Her formuleres ikke blot et subjektiveringstilbud, men et subjektiveringspåbud til Thomas. Han kan ikke undslå sig subjektiveringen som dansk. Det er sådan, han bliver forstået og må forstå sig selv.

Da jeg interviewer Maria, fortæller hun, at under hendes opvækst traf hendes adoptivforældre det valg, at hun ikke skulle være sammen med andre adopterede. Dette valg, forklarer Maria, blev truffet med de bedste hensigter, fordi ”at jeg skulle være blandt danskere, fordi det ville gøre min integra-

tion bedre.” Maria fortæller, at hendes adoptivforældre ikke anvendte ordet integration dengang: ”[M]en det syntes de, og det var vigtigt for mig. Jeg skulle ikke føle, at jeg blev sat sammen med andre koreanere, så vi var isolerede.” Som vi her kan høre, opfattede Marias adoptivforældre samvær og fællesskab med koreansk adopterede som en negativ form for isolation, der alt andet lige ville hæmme barnet Marias integration og muligheder for at realisere et vellykket og tilfredsstillende liv i Danmark. Maria blev derimod opmuntret til at indgå i fællesskaber med (hvide) danskere. I Marias fortælling sker inklusion i et fællesskab med andre ord på baggrund af et krav om eksklusion af et andet fællesskab. Hierarkiseringen mellem disse fællesskaber er aldrig til diskussion.

Informanterne er i vid udstrækning blevet forsøgt inkluderet i deres adoptivfamilier, skoler, vennekredse og i de øvrige sociale sammenhænge de har befundet sig i. Danskheden har her fungeret som inkluderende praksis; som den letteste og mest indlysende vej til accept og ligeværdighed. Den adopterede er derfor blevet mødt med forventninger om en dansk identitet, tilpasning til danske normer og i det hele taget at fremstå så lidt afvigende som muligt. Sat på spidsen kan man sige, at den vision om inklusion, som til stadighed gennemfarver et felt som transnational adoption, også er en vision om normalisering. Den adopterede skal ikke genkendes som anderledes og føle sig anderledes. Det er først og fremmest et tilhørsforhold til danskheden, som producerer normalitet.

INKLUSIONENS PRÆMISSER OG EFFEKTER

Som Thomas og Marias fortællinger viser, konstrueres danskheden som et uomgængeligt faktum for transnationalt adopterede. Det har været indlysende for informanternes omgivelser, at inklusion bedst artikuleres og sikres gennem tilpasning til normative versioner af danskhed. Men det rejser nye analytiske spørgsmål om dominerende konstruktioner af danskhed, og hvilke andre kategorier der her bliver betydningsbærende. Hvilke fortællinger om danskheden må subjektet forpligte sig på for at fremstå inkluderbart?

I interviewmaterialet er spørgsmålet om inklusion via danskhed tæt forbundet med nedtoninger af race som betydningsgivende kategori i menneskers liv. For informanterne har det betydet, at under deres opvækst er der blevet talt meget om det at være dansk og ligne alle andre danskere, mens der er blevet talt meget lidt om betydninger og erfaringer med *ikke* at ligne en hvid dansk majoritet i kropslig forstand. Der er kun sjældent blevet talt om race og racisme. Dette mønster kan begrebsliggøres som 'racial stilhed'. Denne stilhed fungerer konstituerende for forestillingen om danskheden som "hævet over spørgsmålet om race". Den raciale stilhed bestyrker danskheden som ikke-racistisk og tolerant. Investeringer i normative versioner af danskhed indbefatter investeringer i racial stilhed. Og det er stilheder, som den adopterede forpligtes på, hvis hun vil gøre sig inkluderbar og genkendelig som dansk.

Racial stilhed må ses i lyset af dominerende ideologier om farveblindhed. Det vil sige forstillingen om race som

betydningsløs kategori i en tolerant dansk socialitet. Informanternes erfaringer er dog langt mere komplekse. De gør sig, på trods af farveblindheden, erfaringer med racialiseret differentiering og racisme, som fx at blive udpeget som ikke-danske. Om denne dobbelthed siger Hae-won : *"I går og siger, jeg ikke er anderledes. I går og siger, jeg er jo ligesom jer, men alligevel er jeg ikke. Alligevel bliver jeg på en eller anden måde gjort til noget andet. Og den er der hele tiden sådan, eller ikke hele tiden, men den kommer da nogle gange fra folk, uden at det er bevidst."* Hae-won beskriver her et spændingsfelt og en ambivalens, som dominerer hele interviewmaterialet: Den samtidige og paradoksale oplevelse af racialiseret differentiering og farveblindhedens benægtelse af selv samme differentiering.

Med en farveblind praksis opretholdes en dansk fiktion om race som betydningsløs kategori. Farveblinde strategier oppebæres i mange tilfælde af velmenende forhåbninger om at afmontere racialiseret forskelssætten for derigennem at tilvejebringe inklusion for det minoriserede subjekt. Men på paradoksal vis bidrager farveblindhed til at understøtte hierarkiserende racialiseringsprocesser og eksisterende magtforhold, fordi disse – i farveblindhedens navn – ikke lader sig italesætte og problematisere. Som konstruktion og norm er danskheden dog netop ikke hævet over race. Hae-wons erfaring, at hun trods påkaldelser og en selvforståelse som dansk, i nogle situationer alligevel også gøres til noget andet (end dansk), illustrerer danskhed som en hvid konstruktion. Frem for at afmontere så usynliggør farveblindheden denne

hvidhed. De privileger og førstegørelser, som måtte følge af at bære et hvidt kropstegn, fx en umiddelbar genkendelse som dansk, kan derved stå uantastet hen. Man kan også sige, at et racialt betinget magt- og dominansforhold konserveres gennem farveblindhedens etablering af raciale fortielser (Gallagher 2003; Frankenberg 1993) – og derved gennem de inklusionsbestræbelser, som har præget informanternes liv.

Analysen kan dog præciseres en lille smule. For de instanser af racial stilhed og farveblindhed, som jeg læser frem i interviewmaterialet, tager ikke primært form som nedgørelser eller direkte benægtelser af den raciale forskellighed, som tilskrives den asiatiske krop. Eller den transracialitet som adoptivfamilien lever med. Stilheden griber nærmere det forhold, at forskelligheden ikke må tildeles (for meget) betydning og italesættes som indlejret i asymmetriske magtforhold. Med et fænomen som transnational adoption, hvor efterspørgslen på adopterbare børn er stærk og vedholdende, kan man sige, at så længe den raciale forskellighed forbliver stille, kan den ikke blot tolereres, men også blive genstand for dyb kærlighed, slægtskab og inklusion. I informanternes fortællinger hæfter in- og eksklusionsprocesser sig ikke kun op på udpegningen af et ikke-normativt racialt kropstegn (og hvorvidt der er tale om et brunt, sort eller helt tredje kropstegn). In- og eksklusion afhænger i lige så høj af, hvordan stilhed og støj konfigureres og forvaltes i relation til race.

Opsummerende kan man sige, at informanternes fortællinger peger på, at visionerne og bestræbelserne på at in-

kludere den adopterede, forudsætter assimilation til en (hvid) dansk norm. Som vi har set indebærer dette blandt andet en entydighed i det danske identitetspåbud, en distancering til andre fællesskaber og aktører, der ikke genkendes som majoritetsdanske (fx med andre koreansk adopterede), og ikke mindst en vanskelighed i forhold til at italesætte magtstrukturer som handler om race. Dette fordi danskheden som norm hviler på forestillingen om farveblindhed.

ET KRITISK BLIK PÅ INKLUSION

Nu kan man sige, at disse pointer om transnational adoption og inklusion via assimilation til en hvid dansk norm muligvis ikke er særlig overraskende al den stund informanterne er vokset op i 1970'erne og 80'erne. En sådan analyse følges ofte af argumentet om, at for de transnationalt adopterede, der er opvokset i 1990'erne og efter årtusindeskiftet, gør helt andre forhold sig gældende. Nye inklusionsvisioner, som bygger på respekt for mangfoldighed og diversitet, har vundet indpas. Tingene er gået fra værre til bedre. Mens jeg ikke er uenig i, at præmisserne for inklusion forandrer sig over tid, og at det er vigtigt at undersøge disse forandringsprocesser, er jeg samtidig skeptisk overfor magtfulde historiseringer, som hurtigt får placeret assimilation i fortiden og mangfoldighed i nutiden. Dette fordi jeg ikke mener, det er muligt at foretage en så absolut opdeling. At fejring af mangfoldighed har fået en langt større plads i et felt af transnational adoption gennem de seneste årtier udelukker ikke eksistensen af sam-

tidige krav om assimilation (se også Dorow 2006).

Kaster man eksempelvis et blik på den danske debat om flygtninge og indvandrere,² og de stadige krav om tilpasning til danske normer, samt de reguleringer, som møder udenlandske statsborgere og migrantsubjekter,³ så kompliceres de adoptionskronologier, der placerer assimilation i fortiden. Tanken om inklusion via assimilation er langt fra en død idé i en dansk politisk offentlighed, og dette kan ikke undgå at få indflydelse på, hvordan inklusion tænkes og praktiseres i andre kontekster: i (adoptiv)familien, i daginstitutionerne, i uddannelsessystemet, i forskningen, etc. De visioner om inklusion, der gør sig gældende i forhold til transnational adoption i en dansk kontekst, synes ikke at kunne opdeles i *enten* baseret på assimilation (i fortiden) *eller* baseret på respekt for mangfoldig-

hed (i nutiden). Tværtimod synes der at være tale om et både-og.

Når jeg hælder mere til et både-og end et enten-eller i min analyse af inklusion og assimilation/mangfoldighed, er det med udgangspunkt i, at min analyse tidligere har haft en tendens til at tænke inklusion som en proces, der skal inkludere nogen eller noget *på trods*. Men måske giver det analytisk mening at tænke den transnationalt adopterede som inkluderet ikke kun *på trods* af sin raciale afvigelse fra en hvid dansk norm men også *på grund af* sin afvigelse. Og her sigter jeg til, at danskheden som inkluderende praksis ikke kun subjektiverer og gør noget ved den transnationalt adopterede. Den transnationalt adopterede (og selve fænomenet transnational adoption) gør også noget ved danskheden; hun producerer danskheden som tolerant, rummelig og farveblind. En sådan analyse peger i retning af en samtidighed: At visionen om inklusion af den adopterede både fordrer assimilation til danskheden og en bestemt version af mangfoldighedsfejring, som er pakket ind i en racial stilhed.

Med disse overvejelser ønsker jeg ikke kun at argumentere for refleksion i forhold til inklusionens præmisser og (u)intenderede effekter, men også en kritisk opmærksomhed i forhold til inklusion som uantastelig vision. For hvad sker der, når et dominerende fællesskab investeres og investerer sig selv i at fremstå inklusionsvenligt? Hvilke magtfulde blindheder konfigureres rundt omkring den normative længsel efter *at ville inkludere andre/den anden*? Hvornår bliver inklusionstilbud til inklusionstvang? I forhold til mine ana-

2 I forhold til de sidste årtiers omfangsrige offentlige debat om flygtninge og indvandrere har spørgsmålet om integration været centralt. Det kan diskuteres, hvorvidt integration og assimilation i nogle tilfælde bruges overlappende. Sidstnævnte begreb anvendes dog også direkte, fx af Venstrepolitikere som Søren Pind og Peter Christensen, som ønsker et opgør med integrationstanken. Se <http://www.information.dk/250111> (lokaliseret 17.2.2011).

3 Her tænker jeg fx på den såkaldte indvandringsprøve, inklusiv forberedelsesmateriale. Fra den 15. november 2010 skal man, udover at opfylde en række andre krav, bestå **indvandringsprøven** for at kunne blive familiesammenført med sin ægtefælle/partner i Danmark. Prøven består af en sprogdél og en vidensdél. Vidensprøven indeholder spørgsmål om danske normer, værdier og grundlæggende rettigheder. Se også: <http://www.nyidanmark.dk/da-dk>

lyser af in- og eksklusion og transnational adoption har jeg selv følt, at det har været vanskeligt at få greb om, hvorvidt visionen om inklusion egentlig (også) kan siges at være en vision om danskhed. Bliver inklusion eller danskhed målet for de inkluderende praksiser? Denne forvirrende glidning mellem vision og praksis, inklusion og danskhed, er interessant, fordi den fortæller noget om, at inklusion (også) kan begrebsliggøres som indlejret i dominerende konstruktioner af danskhed som tolerant, demokratisk og progressiv norm. I et felt af transnational adoption kan inklusion og danskhed ikke adskilles. De bestyrker og legitimerer gensidigt hinanden. Og det bringer mig tilbage til mit ønske om at reflektere over inklusion som produktiv og kompleks instans, som vision og praksis der *gør* noget – ved det enkelte subjekt og ved fællesskaber – og som kan fastholde specifikke magtforhold og normativiteter. Det er nemlig ikke kun den transnationalt adopterede, som inkluderes via assimilation til en dansk norm. Den transnationalt adopterede udfører også et stykke arbejde i forhold til at vedligeholde en (dansk) vision om fællesskabets inklusion, farveblindhed og tolerance. Sidstnævnte er dog i høj grad et usynliggjort stykke arbejde. Men det giver et kritisk perspektiv til fællesskabets gode intentioner om inklusion og de mange kræfter der investeres i at opfylde visionen.

AFSLUTNING

I denne artikel har jeg forsøgt at nuancere forestillinger om inklusion som noget altid, allerede godt. Dette skal dog ikke kun forstås som en opfordring til at

kigge mere kritisk på inklusionspræmisser og -effekter. Det er også et forsøg på at reflektere over, hvordan visionen om inklusion er indlejret i forskellige normer og interesser som ikke blot handler om at skabe bedre forhold for eksempelvis den adopterede. De visioner om inklusion, som gennemfarver informanternes fortællinger om at vokse op og leve i Danmark, har for en stor dels vedkommende bygget på ideer om eksklusionen som inklusionens Anden. Eller sagt med andre ord: Inklusion og eksklusion er blevet anset som et enten-eller. At hvis bare den adopterede inkluderes, så kan forskellige former for smertelig og u hensigtsmæssig eksklusion undgås. Men som informanternes fortællinger viser, konstitueres inklusionen af usynliggjorte eksklusioner. At blive til dansker indebærer (i denne instans), at man ikke bliver til koreaner. At blive inkluderet i et dansk fællesskab indebærer (i denne instans), at man ikke kan indgå i andre fællesskaber. Der er med andre ord ikke tale om et enten-eller. Eksklusion kan ikke udryddes, selv om alle kræfter sættes ind på at inkludere. Min pointe er nærmere, at inklusionens egne eksklusioner og blinde punkter i højere grad må synliggøres og medreflekteres. En naiv tro på inklusionens intrinsiske godhed risikerer at bidrage til usynliggørelse af inklusionens egne eksklusioner og dens indlejringer i forskellige magtstrukturer.

Tak til Maja Bissenbakker Frederiksen.

LITTERATUR

Bendix Petersen, Eva. "Un/doing Academic-hood. Academic subjectification in a neoliberal policy-scape." *Magtballader*. 14

- fortællinger om magt, modstand og menneskerstiltblivelse*, redigeret af Jette Kofoed & Dorte Staunæs, side. 17-37. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bissenbakker Frederiksen, Maja. *Dannelse og dissonanser. En normativitetskritisk undersøgelse af det danskfaglige curriculums subjektkonstruktioner specielt med henblik på italesættelsen af køn og etnicitet*. Ph.d.-afhandling, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet, 2008.
- Dorow, Sara K. *Transnational Adoption: A Cultural Economy of Race, Gender, and Kinship*. New York, London: New York University Press, 2006. Frankenberg, Ruth. *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- Gallagher, Charles. "Color-Blind Privilege: The Social and Political Functions of Erasing the Color Line in Post Race America." *Race, Gender, and Class*, 10.4 (2003): s. 22-37.
- Kofoed, Jette. "Holddeling. Når der gøres maskulinitet og hvidhed." *Kvinder, Køn og Forskning* 14.3 (2005): 42-52.
- Kofoed, Jette. *Elevpili: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling, Institut for Pædagogisk Psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003.
- Myong Petersen, Lene. *Adopteret. Fortællinger om transnational og racialiseret tiltblivelse*. Ph.d.-afhandling, Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2009.
- Staunæs, Dorte. *Køn, Etnicitet og skoleliv*. Ph.d.-afhandling, Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter, 2003a.
- Staunæs, Dorte. "Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification". *NORA* 11.2 (2003b): 101-110.
- Søndergaard, Dorte Marie. "At forske i komplekse tiltblivelser." *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*, redigeret af T. Bechmann Jensen & G. Christensen, s. 233-267. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2005.
- Søndergaard, Dorte Marie. "Subjektivering og nye identiteter". *Kvinder, Køn og Forskning* 12.4 (2003): 31-47.
- Søndergaard, Dorte Marie. "Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning." *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*, redigeret af Hanne Haavind, s. 60-104. Gyldendal Norsk Forlag, 2000a.
- Søndergaard, Dorte Marie. "Kønnet subjektivering: Forskerintroduktion". *Kvinder, Køn og Forskning* 9.1 (2000b): 81- 88.
- Søndergaard, Dorte Marie. *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og Konstruktion blandt voksne i Akademia*. Museum Tusulanums Forlag, København, 1996.

Inklusion og eksklusion

– en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver



Inklusion er også at undgå eksklusion. I forståelsen af eksklusionen ligger nogle af vejene til inklusion. En kritisk analyse af eksklusionens dynamik synes i vores tid påkrævet, ikke mindst i lyset af, at der gennem efterhånden mange år i den pædagogiske verden er satset stort på inklusion – med begrænset succes. Inklusion som begreb og guideline for praksis har været på dagsordenen landet over og har sat sit præg på formulerede børnepolitikker, institutioners og skolers virksomhedsplaner, uddannelsesforløb, værdiskabende debatfora, normeringer m.v. Og på trods af den store opmærksomhed ser vi i dag et stigende antal børn henvist til særlige foranstaltninger, udgiften hertil vokser og børn henvises, undersøges, diagnosticeres og medicineres i et omfang, vi ikke tidligere har set.

af Jørn Nielsen

Klinisk psykolog, ph.d.; privatpraktiserende psykolog

Mange af de tiltag, der er satset stort på har fundet sted indenfor den pædagogiske praksis; livet i skoler og daginstitutioner, og været rettet mod udviklingen heraf. Der er udviklet viden og forståelse af virksomme, inkluderende pædagogiske tiltag. Men når vi alligevel i dag ser en begrænset succes i forhold til intentionen om inklusion må dette paradoks nødvendigvis kalde på ny forståelse. Analysen må nødvendigvis udvides til også at omfatte forhold, der ligger ud over den pædagogiske praksis. Det bliver nødvendigt at forstå og forholde sig til nogle af de afgørende diskurser, paradokset om den store satsning og den begrænsede succes skal ses i lyset af. Forståelsen af disse diskurser giver os et nyttigt perspektiv og grundlag for nytænkning, der kan bringe os videre. I denne artikel påpeges tre afgørende og indbyrdes forbundne forhold:

- individualisering og patologisering af hverdagslivet
- den dominerende faglige diskurs
- skolers og daginstitutioners koder

Individualisering og patologisering af hverdagslivet

Andelen af børn og unge, der ud fra deres adfærdsmæssige og funktionelle fremtræden diagnosticeres og beskrives ud fra forståelsen af individuelle deficits er i de senere år både internationalt og herhjemme vokset markant. Denne måde at betragte forstyrrelser på er af relativ nyere dato og har især haft sin vækst i senmoderniteten, hvor forestillingen om udvikling af selvkontrol og selvrealisering står stærkt. Lever et individ ikke op til disse forestillinger udredes vanskelighederne af eksperter og forstås som individuelle problemer og deficits. Med andre ord:

uro, svigtende opmærksomhed, mangelfuld tilpasning m.v. patologiseres. Patologisering betyder her, at hvad der tidligere er opfattet som almindelige problemer, livstemaer, livsstile eller simple afvigelser fra en norm bliver gjort til forstyrrelser eller psykiske lidelser, der skal behandles – medicinsk, psykoterapeutisk eller vha. foranstaltninger (Brinkmann, 2010).

Når man fokuserer på noget, er der en risiko for at andet marginaliseres. I den dominerende forståelse, der her kort er fremhævet, gives der meget lidt opmærksomhed på, at uro kan være et udtryk for eksempelvis utilfredshed og kedsomhed overfor den situation man befinder sig, der spekuleres ikke over, at opmærksomhed er opmærksomhed i forhold til *noget* (som måske ikke giver mening), man er aktiv i noget og impulsiv i forhold til nogen eller noget (som måske er udtryk for en alternativ motivation). Mangelfuld tilpasning kan således være udtryk for et oprør mod diskurser, der opleves undertrykkende. Med andre ord: der findes ikke afvigelser med mindre nogen finder det afvigende. I biologien findes der ikke afvigelser, problemer, diagnoser el. l. I biologien findes kun variationer. Alle informationer, der gives til diagnoserne er nogens vurderinger af adfærd, følelser, tanker m.v. Afvigelserne er derfor altid kulturelt bestemte afvigelser og siger derfor ikke noget om individet alene men også noget om de sociale og kulturelle konstruktioner og opfattelser, der fører frem til vurderingerne og kategorierne.

Skal man derfor forstå den situation, der fører til kategorisering og senere

eventuel segregering/eksklusion må man derfor udvide fokus på individet til at omfatte individet i kontekst, ikke mindst den sociale og kulturelle kontekst. Denne opmærksomhed får kun ringe betydning i kraft af vor tids individuelt baserede og patologiserende kultur og af den foretrukne og dominerende faglighed. Derved bliver kulturen og fagligheden en meget lidt synlig men meget styrende og derved magtudøvendende praksis; en form for ”governmentality”, hvor styringen af individet ikklædes faglige termer og hensynet til børn med særlige behov for særlig støtte og særlige foranstaltninger (Nielsen og Jørgensen (2010), Ekeland (2007)).

I vores tid er individualisering en fremherskende ideologi, og deraf følger et stort fokus på den enkeltes selvrealisering (ibid.). Et vigtigt træk ved individualiseringen som moderne fremherskende ideologi er, at sundhed og helse bliver et livsorienterende mål i sig selv (Brinkmann (2010), Ekeland (2006)). De store spørgsmål i vores tid handler bl.a. om at være sund og fit; Kroppen skal være trimmet og velfungerende, hvilket bygger på en implicit biologisme i den almindelige kultur og livsopfattelse.

Det enkelte, velfungerende individ skal opnå sine mål og er ansvarlig både for sin adfærd og for meningsdannelsen i tilværelsen generelt. Derved opnås, at tidligere udvendig social kontrol flyttes ind i den enkelte som selvkontrol: Problemer bliver derved udtryk for individuelle mangler – hvorved fokus flyttes langt væk fra de relationer og sociale sammenhænge, individet optræder i.

Når noget går galt, er der psykologiske forklaringer på vanskelighederne – psykologiske forklaringer som igen bygger på forklaringsmodeller om biologiske deficits.

I sidste ende fører dette til en moderne form for social kontrol og disciplinering af de mest udsatte i vores samfund, og hvor det specielle er i risiko for at blive placeret i særlige foranstaltninger, der overvejende bygger på kompenserende tiltag (Nielsen og Hertz, 2010).

Baggrunden for fremkomsten af individualiseringen er bl.a., at nogle af de traditionelle, identitets- og meningsgivende fællesskaber er under nedsmeltning (lokalmiljøet, arbejdspladsen, kirken, familien og: skolen og daginstitutioner). På denne baggrund er mange menneskers – inklusiv børns – identitet snævert knyttet til det at lykkes og til det at kunne leve op til forventninger. Identiteten var tidligere givet i kraft af tilhørsforholdet til nationalitet, klasse, kultur, lokalsamfund, skoleklasse, traditioner m.v. I dag er identiteten blevet en opgave, der skal løses for at blive realiseret. Klarer du det ikke, er identiteten truet. ”Du er fritstillet til at skabe dig selv, men mislykkes du har du dig selv at takke” (Ekeland, 2007, s. 111; min oversættelse)

Denne ideologi kan medføre en samfundsmæssig hypersensitivitet overfor adfærdsformer, træk og egenskaber, der truer sundheden – og driftigheden. Det sunde individ skal i realiseringen af sine potentialer kunne leve op til krav om fleksibilitet og omstilling. Fejler individet i sine forsøg på at leve op til forventningerne bidrager det til en

bekymrings- og behandlerkultur: afvigelser skal undersøges, behandles og foranstaltes (Brinkmann (2010), Ekeland, (2007)). Mange af de såkaldt individuelle patologier skal i dette lys i høj grad forstås også som sociale og kulturelle patologier; dybest set baseret på frygt for ikke at slå til. Opleves den enkelte ikke at slå til, eller hvis denne opfattelse internaliseres som den enkeltes egen oplevelse af ikke at have leveret varen, ser vi fremkomsten af negative og uhensigtsmæssige identitetskonklusioner – en væsentlig del af baggrunden for problemadfærd.

Når social patologi forstås og behandles som individuel patologi skal denne undersøges af eksperter, hvis udredning bliver grundlag for foranstaltninger. Disse udredninger og kategoriseringer får en meget stor indflydelse på eksempelvis visitation til foranstaltninger, og den store indflydelse i praksis bliver legitimeret gennem at lægge vægt på en teknisk og instrumentel viden – en foretrukken faglig viden, der omtales nedenfor (Ekeland, 2006).

Vi ser det på børne- og ungeområdet som en del af en større kulturel bevægelse, hvor store dele af hverdagslivet patologiseres. Der er således tale om stærke sociale og kulturelle kræfter, der siger, at adfærd, der ikke lever op til bestemte forventninger udpeges som individuelle forstyrrelser eller lidelser. Et eksempel herpå ses i væksten i antallet af diagnoser, der har fundet sted i de senere år. (Rose, 2010).

Der er mange deltagere i denne bevægelse strækkende sig fra populær og dagligdags omtale over interesseorga-

nisationer, fagpersoner som pædagogisk personale, psykologer og psykiatere til medicinalindustri og forskere. Den sidste gruppe deltager bl.a. ved, at stort set al forskning i individuelle og diagnostiske kategorier enten kun kortfattet omtaler eller kun i ringe omfang tillægger sociale, kulturelle og samfundsmæssige forhold betydning. Dette på trods af, at mange af de diagnostiske kriterier og klassifikationer er udtryk for afvigelser og forstyrrelser i forhold til netop sociale og kulturelle normer.

Stigningen er et udtryk for en kompleks kulturel tendens til at kategorisere adfærd, mentale tilstande og oplevelser som individuel, psykisk lidelse, der skal foranstaltes og behandles og bidrager således til den sete eksklusion. En eksklusion (segregering), hvis effekt er tvivlsom og som helt klart indebærer en risiko for en oplevet adskillelse mellem ”dem” og ”os” og med risiko for utilsigtede konsekvenser for identitetsudviklingen, for oplevelsen af en social devaluering (Pedersen, 2009).

Den dominerende faglige diskurs

Fagligt ses, at undersøgelser af enkelt-individer med problemadfærd og en fremtrædelse, der ikke lever op til normerne og forskning indenfor de kategoriale og diagnostiske grupper finder sted ud fra en foretrukken viden, der bygger på en endimensionel forståelsesramme af, at vanskelighederne er individuelle og oftest forankret i biologiske, dvs. neuropsykologiske og genetiske forhold.

Biologien ser ud til at være blevet *master science* (Ekeland, 2006). Dette medfører en vægtlægning af individu-

elle, biologiske (især neurobiologiske og genetiske) forklaringsmodeller på problemadfærd, uden der sættes væsentlige spørgsmålstejn ved hele den ætiologiske opfattelse af forholdet mellem fænotype og genotype, og uden det problematiseres, hvorledes de biologiske og genetiske dispositioner hos et individ er påvirkelige af sociale og relationelle forhold. Den foretrukne faglige tilgang risikerer derved at bidrage til en form for reduktionisme, hvor opmærksomheden og nysgerrigheden på de kulturelle, sociale, kontekstuelle og relationelle forholds indvirkende og meningsdannende indflydelse begrænse (Hertz (2010), Hertz og Nielsen (2010)).

I denne sammenhæng er det vigtigt at slå fast, at jeg her ikke ønsker at kritisere biologisk og neurologisk videnskab i sig selv. Men jeg ønsker at sætte et kritisk lys på den status, biologien har fået og på den ensidige forståelse af biologiske forhold som essentielle; dvs. forståelsen af biologien som noget statisk/uforanderligt; som noget der eksisterer uafhængigt af de sociale, kontekstuelle og relationelle forhold.

En kritisk analyse af hele biologien som *master science* sætter spørgsmålstegn ved sammenhængen mellem biokemi (f.eks. signalstoffer), adfærd og personlighed. Sammenhængen er fjern, indirekte og ikke-kausal (Ekeland, 2006). Mennesket skaber sig selv, sin selvforståelse, sine intentioner, sine handlinger i et samspil mellem biologien (herunder indenfor aktuelle udviklingsmæssige begrænsninger) og omgivelserne. Mennesket er derfor et institutionsstærkt væsen; intentionaliteten

har ikke sæde i og kan ikke spores tilbage til hjernen, den udvikles mellem biologierne, dvs. mellem mennesker.

Dette bygger bl.a. på forskning, der fremhæver at arvemassen og hjernen har en plastisk anatomi, er påvirkelig af sociale erfaringer og relationelle forhold. Derfor kan man ikke slutte kausalt og deterministisk fra beskrivelsen af et fænomen på et biologisk niveau til et adfærdsmæssigt og personligheds-mæssigt niveau. Sammenhængen mellem biologi, gener og neurologi og adfærd og personlighed er ikke enkel og kausal.

I forhold til mere populære og hverdagsagtige beskrivelser ses, at den snævre biologisk orienterede form for faglighed slår igennem på den måde, at beskrivelsen af vanskelighederne som individuelle, biologiske betingede vanskeligheder får en legitimerende og socialt mere acceptabel effekt: individet fejler noget, ingen har fejlet, man er ramt af – og ingen kan gøre for det men vi har krav på hjælp og støttende foranstaltninger. Målet er at afhjælpe uønsket adfærd og bringe barnet til at fungere mere i overensstemmelse med de sociale, kulturelle og samfundsmæssige forestillinger om det almindelige. Hvad der imidlertid ikke stilles spørgsmål ved ud fra den endimensionelle forståelse er, hvorvidt de gældende forventninger er med til at indsnævre normalitetsbegrebet, er med til at ekskludere en gruppe børn og cementere opfattelsen af, at forventningerne og de sociale rammer ikke er til diskussion.

Denne tendens er beskrevet i en svensk undersøgelse (Hörne og Säljö, 2003),

hvor det beskrives at læreres refleksioner ved konferencer om børn med problematisk adfærd tillægges den konkrete kontekst for barnets adfærd mindre betydning og i forlængelse heraf forstår barnets adfærd som et resultat af noget i eleven. Dette noget forstås efterfølgende overvejende som en individuel, ofte organisk deficit, mens sociale og kontekstuelle forholds betydning for den problematiske adfærd ikke forstås som vigtige og rigtige problemer. Endvidere bliver problemer med børnenes adfærd forstået som børns vanskeligheder med læreprocesser og tilpasning, ikke som noget der kan ses i lyset af skolens organisering og undervisning. Endelig viser undersøgelsen, at betydningen af samarbejdet mellem skole og hjem ikke inddrages, og at forholdet mellem de forskellige opdragelses- og socialiseringsformer ikke vægtes i nævneværdig grad.

Det, som er i risiko for at blive overset, ikke på grund af uopmærksomhed men på grund af en dominerende moderne diskurs og foretrukken faglighed er, at afvigelser som grundlag for kategorisering og senere foranstaltning finder altid sted og opleves problematisk af nogen og i en given kontekst. Ved at betragte og beskrive afvigelserne som psykiske lidelser eller sygdomme bidrager denne monokausale forståelse til at normalitetsopfattelsen indsnævres ikke mindst på baggrund af, at forventningerne fra politisk og kulturel side overtages og kommer til at stå som ureflekterede sandheder. Og den kommer i sig selv til at bidrage til eksklusion.

Skolers og daginstitutioners koder

Som nævnt tidligere er såkaldte afvigelser altid normative; dvs. afvigelser i forhold til noget og vurderet af nogen. Den såkaldte afvigelse indeholder derfor altid information om forholdet mellem individet eller grupper og så omgivelsernes måde at møde, håndtere og forholde sig til individet og grupperne i vanskeligheder.

Og der er god grund til at se på de både sagte og usagte forventninger til børn og unge i dag.

Generelt skal børn og unge leve op til en række krav og funktionelle forventninger, eksempelvis at kunne forvalte forholdet mellem selvstændighed og tilpasning, at kunne skifte fra en arena til en anden og at kunne forholde sig reflektivt. På en række områder er der sket en øget funktionalisering af eksempelvis tilværelsen i folkeskolen, således at der i dag er øgede krav om at børnene præsterer og tilegner sig traditionelle boglige færdigheder. I kølvandet heraf ses øget konkurrence og individualisering, og det faglige niveau ses forsøgt øget ved at indføre nationale tests. Endelig ses vægtlægning af fleksibilitet og metakognitive færdigheder, bl.a. ved at det forventes, at eleverne skal kunne klare skift af lokaler, af voksne, af kammerater og af aktiviteter. De forventes at kunne fungere selvstændigt, tage initiativer og at kunne (selv)forvalte deres aktiviteter og indlæring. De skal kunne danne sig et overblik også over situationer uden given struktur og mening, og det forventes, at de skal kunne udvikle og anvende sociale færdigheder i forhold til gruppearbejde, planlægning og indfri-

else af implicit viden og usagte forventninger. Endelig skal de kunne vælge, beslutte og udføre på selvstændig vis.

Disse forventninger og koder formaliseres – som normalitetsbegreb? – allerede før skolealderen. I Dagtilbudsloven fra 2007 ses, at aktiviteterne i daginstitutionerne skal tilgodese og styrke en række personlige og individuelle kompetencer som den alsidige personlige udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, natur og naturfænomener og kulturelle udtryksformer (se Pedersen, 2009)

Spørgsmålet er, om afvigerne bliver de, som ikke udviser disse kompetencer? Hvis svaret er ja (hvilket meget tyder på) – hvad er det, vi ikke fokuserer på? Overser vi, at selve vores institutionelle og kulturelle forventninger skaber afvigere, som så undersøges og beskrives individuelt som grundlag for iværksættelse af foranstaltninger, behandling – og eksklusion?

Disse koder har sammen med forvaltningsmæssige og lovgivningsmæssige rammer medvirket til, at vi i dag ser et specialregime (Pedersen, 2009) forstået som en adskillelse mellem det almindelige og det specielle område. Børn med beskrevne særlige problemstillinger (behov) skal undervises i særlige foranstaltninger og af personale med specialpædagogiske kompetencer og med særlige ressourcer. Selve denne organisationsform har vundet indpas gennem flere år, understøttet af de kulturelle og faglige foretrukne diskurser, og har medvirket til eksklusionen.

Perspektiv

Som nævnt indledningsvis: forståelsen af disse overordnede rammer for eksklusionen indeholder samtidig vejen til mere inkluderende tilgange. Inklusion på denne baggrund forstås her som fysisk tilstedeværelse, interaktion og gensidig berigelse som modvægt til en oplagt risiko for pseudoinklusion eller "tålt ophold". Inklusion kan baggrund af de dominerende sociale og faglige diskurser have vanskelige betingelser – vejen kan findes i modsvarerne til betingelserne.

Og her er der ikke tale om simple metodiske eller programbaserede tilgange, men først og fremmest om udvikling af modsvar til individualiseringen og patologiseringen af hverdagstilstande og adfærdsmæssige problemstillinger. Dette kræver opmærksomhed og indsats på mange samfundsmæssige og kulturelle niveauer, og det kræver udvikling og implementering af en anderledes foretrukken faglighed. Her skal nogle af de afgørende principper fremhæves.

Når nogle af de ekskluderende mekanismer findes i kulturel og faglig individualisering og patologisering må modsvarerne findes i etablering af fællesskaber og på konkret udvikling af en faglighed, der forstår børnenes særlige forhold som grundlag for den videre udvikling.

Etablering af fællesskaber

Inklusion drejer sig også om den måde vi alle og som samfund tager vare på de mest udsatte grupper. Derfor er det afgørende, at inklusion forstås som et begreb, der har fokus på udvikling og læring gennem alles aktive deltagelse,

hvor forskellighed er en berigelse og en læringsbetingelse.

Dette indebærer en opfattelse af inklusion som en kultur, hvor bl.a. skolen bliver et samlende fællesskab, hvor der skabes bevægelser, så forældre, børn, professionelle, medier m.m. ser skolen som samlende og udviklende fællesskab i en fragmenteret tid – som øveplads for det videre liv, hvor forskelle er en berigelse (Bøttger-Rasmussen (2009). Derved bliver inklusion placeret i en sproglig kontekst defineret ved centrale begreber som aktiv deltagelse, fælles dannelse og læring, etik m.v.

Ekeland (2007) påpeger, at modernitetens stærke fokus på individets selvrealisering sker på bekostning af nedsmeltningen af nogle af vores traditionelle fællesskaber. Vi er havnet i en situation, hvor individualiseringen paradoksalt står overfor, at vi grundlæggende og helt afgørende er afhængige af hinanden og hinandens fællesskab.

Gælder dette også for folkeskolen og for spørgsmålet om inklusion? Tilsyneladende ja. I en undersøgelse foretaget af Gallup og offentliggjort i Berlingske Tidende d. 18. oktober 2010 fremgår det, at 62 % af de adspurgte forældre til børn under 16 år ikke synes, at det er en god idé at børn med "specielle behov" undervises i den almindelige folkeskole i stedet for i specialskoler. Selv om der givetvis kan sættes flere spørgsmålstegn ved undersøgelsens design og måder at spørge på, er det vigtigt at forholde sig til den klare tendens, at mange forældre vil opleve, at deres egne børn vil "miste" ved at blive undervist sammen med børn med og i forskellige former for vanskeligheder.

Undersøgelsens resultater kan forstås som et udtryk for samtidens kulturelle nedsmeltninger af fællesskaber. Modviljen mod inkluderingen af børn med ”særlige vanskeligheder” i det almindelige område ses som et udtryk for fravær af fællesskabsfølelse.

Findes der ikke et perspektiverende svar på fraværet af fællesskab og afmagtsfølelsen vil vi se en styrket tendens til individualisering, segregering – og flugt til privatskoler.

En af de oplagte risici ved den stærke individualisering er, at ansvaret for ændringer og udvikling i sidste ende kommer til at ligge hos barnet (Pedersen, 2009). Modsvaret her vil være, at ansvaret for at lykkes, også som individ er fælles.

Svaret peger på nødvendigheden af at få etableret fællesskaber, der rækker ud over folkeskolen, dvs. fællesskaber, der består af pædagogisk personale, professionelle ”hjælpere”, den samlede forældrekræds og børn i lokalområdet. Det peger på en diskurs, hvor vi i langt højere grad end det vi ser i dag søger at tage vare på de mest udsatte og sårbare individer i vores samtid, og hvor vi samtidig ser, at disse individer som en del af os alle også beriger vores tilværelse. Fokus vil skifte fra overvejende at være på *I-identity* til at være på udviklingen af en stærkere *We-identity* (Nielsen, 2004, 2008).

Etableringen af fællesskaber, der rækker ud over skolen, skal efter min vurdering udvikle sig omkring især tre vigtige spørgsmål. Disse spørgsmål kan opstilles som kultur- og værdiskabende temaer (se i øvrigt Nielsen, 2010).

Rækker forældres og personales ansvar ud over det enkelte barns trivsel?

Forældre ønsker naturligvis at ens eget barn skal klare sig godt og have gode udviklingsmuligheder. Spørgsmålet sætter fokus på, at hvis barnets kammerater af en eller anden grund befinder sig i vanskeligheder og evt. ikke trives har alle et ansvar og en opgave for at deltage i udviklingen og etablere udviklende hverdags erfaringer – til gavn for alle.

Hvad er det dominerende syn på børn i vanskeligheder?

Her argumenteres for en foretrukken tilgang, der bevæger sig væk fra at forstå børn i udsatte positioner som en særlig gruppe adskilt fra andre til at forstå også børn med særlige problemstillinger som en del af os alle, som børn, der har noget særligt på hjerte som vi alle skal tage vare på – og dermed som en berigelse for os alle.

Har vi tilstrækkeligt kendskab og beredskab?

I dag ser vi alt for ofte, at samarbejdet om særlige problemstillinger starter for sent, dvs. først når problemerne har vokset sig store og vanskelige. Et stærkt fællesskab baserer sig på et udstrakt kendskab til hinanden og tilstedeværelsen af beredskaber, der gør deltagerne i stand til proaktivt at samarbejde om udviklende hverdags erfaringer. Med beredskaber tænkes ikke kun på holdninger og værdier men også etableringen af helt konkrete og praktiske tiltag, der kan fremme fællesskabsfølelsen hos både børn og voksne. Derved kommer vi langt ud over forestillingen om, at vi ”skal bakke hinanden op” og frem til, at

samarbejdet handler om at berige og udvikle hinanden. For alle aktører gælder, at en parathed til i kontakten med andre at ændre egen praksis kommer i fokus.

Den sidste del vil være et potent mod-svar til, at en af de ekskluderende faktorer i daginstitutioner og skoler er manglende og uhensigtsmæssigt samarbejde mellem professionelle og forældre (Pedersen, 2009). Derfor bliver det helt afgørende, at de forskelle der altid vil være mellem opdragelses- og socialiseringsformer i hhv. skole og daginstitutioner og hjemmet er berigende og udviklende og ikke – som det desværre ofte ses – er for store. Det er helt afgørende få disse for barnet så vigtige arenaer til at berige hinanden.

En foretrukken, inkluderende faglighed

En faglighed, der bygger på nuancerede og udviklingsorienterede grundantagelser arbejder ud fra forståelsen af, at en hvilken som helst handling kan beskrives på et uendeligt antal måder, og at grundlaget for at beskrive en handling på en bestemt måde ikke er empirisk men et netværk af fortolkninger. Det vil derfor være problematisk at udpege en som den rigtige (Gergen, 1997).

Den store opgave fagligt set bliver derfor ikke at afdække mening, men at skabe mening gennem fokusering på udviklingsmuligheder, der ikke nødvendigvis har et aktuelt empirisk grundlag, men som har sit grundlag i imaginationen, i forestillingen om det endnu ikke udviklede ("De uanede muligheder"; Hertz (2008)).

Fokuseringen på det endnu ikke udviklede bygger på en moderne bio-psykosocial forståelse og på den grundlæggende opfattelse af, at mennesket er intentionelt. Denne intentionalitet ligger mellem mennesker, dvs. ikke i den enkeltes biologi men i det sociale samspil. At være menneske vil derfor grundlæggende set være at være *medmenneske*. Et medmenneske forstås her som et moralsk ansvarligt væsen, der indgår i forpligtende samspil med sine omgivelser. En inkluderende faglighed bygger derfor på en bevarelse af mennesket som afgørende mere og andet end dets diagnose, det bygger på forståelse af mennesket som medmenneske og på andre som medlidende i betydningen af at have forståelse for den anden og for den komplekse livssituation, der har indflydelse på lidelsen og især for de intentioner og muligheder, problemstillingen også indeholder.

Det skal for tydelighedens skyld fremhæves, at en sådan medmenneskelig forståelse ikke lægger op til en passiv og accepterende form for rummelighed, der i sidste kan være med til at afmontere forestillingerne om den nødvendige og fælles forpligtende indsats. Tværtimod; der lægges op til, at alle aktører bidrager med at få øje på de bevægelser, der tyder på, at noget udvikler sig. Der lægges op til, at der jævnlige gøres status for at vurdere, om indsatsen konkret og i tilstrækkelig grad tager højde for alvoren og i tilstrækkelig grad er tilrettelagt, så der skabes de bedste betingelser for at intentionerne opfyldes.

En sådan faglighed arbejder med komplekse og komplementære forståelses-

former. En faglig tilgang, der retter sig mod det endnu ikke udviklede orienterer sig mod erfaringer, der ikke er gjort endnu. Tankegangen er her, at det, som børn i vanskeligheder i videst udstrækning inviterer til, er udviklende hverdagserfaringer.

I forhold til visitationsprocedurer vil perspektivet være, at børn ikke længe alene visiteres til foranstaltninger, men i langt højere grad til udviklende erfaringer. I forhold til praksis bliver det helt afgørende spørgsmål: hvilke erfaringer og kontekster skal etableres?

Svaret ligger i høj grad i en forståelse af det særlige og det specielle, der kendetegner barnets og den unges situation. I det specielle, i de oplevede vanskeligheder, ligger samtidig – fraværende men implicit – mulighederne for at forstå barnets intentioner, og der ligger vejen til de erfaringer, der skal ligge indenfor den nærmest mulige udviklingszone for at fremme udviklingen.

Implicit heri ligger, at vanskeligheder, der traditionelt beskrives som deficits, forstås som det bedst mulige, barnet under de givne omstændigheder har kunnet udvikle. De oplevede fremtrædelsesformer er responser på omstændigheder og indeholder samtidig invitationer til videre udvikling. På denne måde tages alvoren alvorligt og forstås, mens der på den anden side arbejdes med at finde veje til udviklingen.

Konkret vil dette betyde, at et fagligt udviklende svar på invitationerne i børns vanskeligheder kan være forestillingen om, at barnet kan eller kan komme til at kunne udvikle sig. Dette følges

op med tilpasse forstyrrelser, overskridende erfaringer, tilpasse krav og forventninger, succesoplevelser og insisterende omsorg for at skabe grundlaget for udvikling af ny identitet.

I en sådan faglighed smides forsigtigheden, der ofte fører til beskyttelse og kompensation, overbord til fordel for en insisterende nysgerrighed på hvilke samværsformer, erfaringer, krav og forventninger, der ”rykker”.

I en sådan faglighed ses det særlige ikke adskilt fra det almindelige. Derved skabes fundament for, at special- og almenpædagogik bliver tæt integreret. Ikke den specialpædagogik, der primært fokuserer på kompensation for vanskeligheder, men den som bygger på forestillingen om det endnu ikke udviklede.

Denne form for faglighed bygger på en (transdisciplinær) forståelse af de muligheder, der ud fra en moderne bio-psyko-social forståelse ligger i at lade nysgerrigheden mere end traditionelle discipliner være styrende. Forskellige metaforståelser samtænkes på kreativ, kontekstuel og forbindende vis, og undersøgelser ses som kreative processer, hvor relevante aktører forbinder det statiske (rigor) med muligheder (imagination) (Montuori, 2005). Det skal her nævnes, at ikke mindst forskningen indenfor moderne neurologi understøtter ovenstående (se eks. Hertz, 2010).

Ikke mindst PPR kan komme til at spille en central rolle i satsningen på at udvikle specialpædagogikken (Nielsen, 2009). Styrkes tænkningen her, vil grundlaget for at bygge bro mellem den

udviklende specialpædagogiske tænkning og øve indflydelse på normalområdet være størst. PPR vil således spille en rolle både i forhold til styrkelse af den overordnede faglige forståelse og udviklende tænkning, men også i forhold til de helt konkrete opgaver med i substansen at få beskrevet, understøttet og etableret udviklende hverdags erfaringer.

Implementering i pædagogisk praksis

I forhold til skolers og daginstitutioner vil en inkluderende praksis bygge på at det at skabe udviklende fællesskaber er en fælles opgave for hele institutionen. Og helt overordnet vil det betyde, at det individuelle fokus på individuelle og essentielt forståede mangler (også som dette giver sig udtryk i mange individuelle handleplaner), suppleres eller udskiftes med fokus på fællesskab om noget. Eller således udtrykt: fokus på skabe af det fraværende og ønskede i det daglige og nærværende.

Det er en pædagogisk opgave at tage ansvar for relationer og for aktiviteter og at gøre dette med behørig inddragelse af børnefællesskaber, børns stemme og udvikling af børns sociale ansvar. Ingen vælger eksklusion. Alle adfærds- og kontaktforsøg har gode hensigter,

Pædagogisk arbejde handler om at være ude på noget og om at ville noget. Pedersen (2008) peger på en række centrale karakteristika som proaktiv støtte til børnefællesskaber, etablering af en hverdag der bygger på differentierede fællesskaber med gruppestrukturer så alle børn får mulighed for at indgå i so-

ciale tilhørsforhold, og hvor deltagelse anerkendes som værdifuldt. Fællesskab er fællesskab om udviklende aktiviteter og samværsformer. Det faglige fokus lægges på relationen mellem barn og dets kontekst, og det vægtes højt, at alle børn udvikler socialt ansvar, og skolen og institutioner indgår i dialog og samspil med lokalområdet.

For at dette kan lade sig gøre, må skoler og daginstitutioner udvikle en selvforståelse, der i høj bygger på den omtalte faglighed, og som også betragter sig selv som en dynamisk, lærende organisation. Dette gælder ikke mindst forståelsen af de koder, der kendetegner skolen, institutionen og den daglige praksis. Koder og forventninger, som i sig selv kan virke ekskluderende og skabe afvigere, men som også kan tilpasses og udmøntes i praksis på en måde, så både børnene og de voksne oplever at kunne lykkes.

I samspil med forældre, lokale omgivelser og med støtte fra især PPR må selvrefleksionen, evaluering som fremadrettet læring og erkendelse af egen rolle som central aktør stå forrest i bevidstheden.

Inklusion handler således ikke primært om formelle placeringer af børn i den ene eller anden sammenhæng. Det handler primært om, hvorledes vi som samfund, som skole, som behandlere og som medmennesker møder og behandler hinanden. Og det handler om i praksis at etablere en diskurs, der bygger på, at vi som individer er afhængige af hinanden og derfor er forpligtede til at tage vare på relationerne til hinanden.

Litteratur

- Brinkmann, S. (2010). Patologiseringsteser: diagnoser og patologier før og nu, I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Kap. 1. Århus: Klim.
- Böttger-Rasmussen, N. (2009). Folkeskolen som det samtlende fællesskab; interview i: *Kolon* nr 1., s. 37.
- Ekeland, T.-J. (2006). Biologi som ideologi. I: *Vardøger*, 30, s. 65-85. Trondheim
- Ekeland, T.-J. (2007). Psykoterapi – ein kulturkritikk. I: *Matrix. Nordisk Tidsskrift for Psykoterapi*, 2, s. 101-21. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. (1997). *Virkelighed og relationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hertz, S. (2008) *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. København, Akademisk Forlag.
- Hertz, S. (2010). "There is a crack in everything, that's how the light gets in". I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Kap. 4. Århus: Klim.
- Hertz, S. (2010). ADHD – selve diagnosen forstyrrer vores nysgerrighed. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 4., s. 67-86. Kbh.: Skolepsykologi.
- Hörne, E. og Säljö, R. (2003). "There is something about Julia": Symptoms, Categories and the Process of involving Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A case study, I: *Journal of Language, Identity and Education*, 3 (1), s. 1-24.
- Montuori, A. (2005): Gregory Bateson and the Promise of Transdisciplinarity. I: *Cybernetics & Human Knowing. A journal of second-order cybernetics autopoiesis and cyber-semiotics*. Volume 12, no 1-2, pp. 147-159. Exeter, UK: Imprint Academic.
- Nielsen, J. (2004). *Problemadfærd. Børns og unges udfordringer til fællesskabet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, J., (2008). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I: Alenkjær, R. (red) (2008): *Den inkluderende skole i praksis.*, s. 243-270. Kbh.: Frydenlund.
- Nielsen, J. (2009). PPR's rolle i den inkluderende skole, i: Alenkjær, R. (red)(2009): *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*, s. 199- 224. Kbh.: Frydenlund
- Nielsen, J. (2010). Fællesskaber, der rækker ud over skolen, i: *Liv i skolen*, nr. 4., s. 30-34. Århus: Via University College.
- Nielsen, J. og Hertz, S. (2010). Den foretrukne viden, i: *Psykolog Nyt*, nr. 18., s. 20-24. Kbh.: Dansk Psykologforening
- Nielsen, K. og Jørgensen, C.R. (2010). Patologisering af uro? I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. kap. 9. Århus: Klim.
- Pedersen, C. (red). et. al. (2009). *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rose, N. (2010). Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne, I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Kap. 2. Århus: Klim.

Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv



Inklusion betyder at organisationen, systemet, forandrer sig, så det åbner for at alle kan deltage på måder, der åbner for lige muligheder på trods af forskellige forudsætninger. Inklusion bryder med tanken om at kunne integrere de udsatte, de sårbare, de anderledes gennem empowerment af dem, gennem vedvarende særforanstaltninger og gennem tilbud, der støtter dem, så de bliver som de andre. I inklusionsperspektiver er systemet patienten. I MATU projektet i Nuuk sagde man: "Vi har ikke ændret drengene i projektet, men vi har ændret lokalmiljøet omkring dem. Derfor har den voldelige adfærd ikke fat i dem mere". Projektet handlede om at inkludere drenge – der var blevet henvist pga. en livshistorie med vold – i lokalsamfundet. Dette skete gennem ekstrem idræt og træning, der gjorde at drengene blev kendte som store sportsudøvere og inviterede med ind i det sociale fællesskab i lokalsamfundet omkring dette (Berliner, Hakesberg & Refby, 2005). I dag kan vi gå videre i denne forståelse og sige, ja, men drengene udviklede gennem lang træning også deres fysiske kapacitet gennem deltagelse i det lokale fællesskab i særforanstaltningen, men det interessante er stadig, hvordan lokalsamfundet inviterede dem med i fælles aktiviteter og dermed netop ændrede drengenes muligheder. Hele systemet ændrede sig – og dermed drengenes positionering og muligheder deri.

Peter Berliner & Elena de Casas Soberón¹

Hvilke forståelser kan fremme denne tilgang? Hvordan kan vi forstå inklusion, hvis det handler om at skabe inkluderende fællesskaber snarere end at fokusere på det, der gør de anderledes netop anderledes – som de udpeges i systemet? Hvis systemet udpeger de anderledes, så ophører deres anderledeshed, hvis systemet ændres. Klovn er kun en klovn, fordi vi griner. Kongen er kun konge, fordi der er undersætter.

For nylig uddelte forskningsministeren eliteforskningspriser. Hun talte smukt om innovation og nytænkning, om det vigtige i at bryde med vanetænkningen og bryde nye veje. Så gled hun videre til retorisk at spørge de udpegede eliteforskerne om, hvorfor de var blevet bedre en sidekammeraten i skolen. Ingen svarede, men det gjorde hun selv. Flid, evner, konkurrenceevne. Men én faktor blev glemt – nemlig sidekammeraten. Den sociale støtte er den vigtigste faktor i udviklingen af resiliens, dvs. kapaciteten til at nå sine mål selv under vanskelige vilkår og modgang. Hvad gjorde netop dig bedre en sidekammeraten? Det gjorde sidekammeraten. Og

1 Peter Berliner, Professor i sociale lærings- og udviklingsprocesser, DPU, Aarhus University. Peer@dpu.dk
Elena de Casas Soberón, psykolog og lektor ved Universidad Cuauhtemoc, Aguascalientes, Mexico.

netop forskningsministeren agerede denne eftermiddag på smukkeste vis siddekammerat ved rundhåndet at uddele penge til denne elite – hvilket netop viste, at eliten ikke kan være elite uden at blive støttet af det, vi kalder den brede masse. Eliten er jo netop dem i en gruppe, der tildeles særlig intellektuel, økonomisk eller social status – af gruppen. Ingen elite uden masse.

I skolen er inklusion vigtig. Ikke mindst fordi en gruppe af eleverne på omkring 20 % mistrives i skolen. Denne gruppe sendes i mange tilfælde til særforanstaltninger. Deres mistrivsel ses som individuelle problemer – ofte knyttet til familien – og ikke som en udfordring for alle de andre i systemet som helhed. Men måske kunne systemet som helhed invitere langt flere til at deltage, så udskillelsen ville blive langt mindre og der ville skabes mere trivsel i systemet som helhed.

Community psykologien

Communitypsykologien drejer sig om at undersøge, hvordan større sociale fællesskaber, herunder også institutioner, kan ændre sig på måder, så flere inkluderes i de fælles aktiviteter og forståelser på måder, der skaber øget trivsel og resiliens. Community psykologien har udviklet en metodologi, der muliggør en solid forskning i sammenhængen mellem levevilkår, livskvalitet og mental sundhed (oversigter gives i Orford, 2008; Berliner 2004, 2005). I community psykologien søger man at forstå, hvordan der kan skabes udvikling i fællesskaber på måder, der omfatter alle medlemmerne i dette fællesskab og som betyder, at de sammen får mere kontrol over deres liv og de fælles

livsbetingelser. Fokus er dermed både på at forstå, hvad der kendetegner resiliente fællesskaber og på at skabe viden om, hvordan den enkeltes ressourcer kan komme til anvendelse i fællesskabet. Et særligt fokus i forskningen er på at øge vores viden om, hvordan de sociale, kulturelle og civile menneskerettigheder kan bidrage til at udvikle kontekster, der fremmer alle deltagernes muligheder for aktiv deltagelse, følelse af kontrol over situationen, gensidige støtte og respekt samt medansvar for at der opnås resultater ud fra de målformuleringer, man sammen har opstillet. Derved vil community psykologien kunne bidrage til at øge vores viden om sammenhænge i større systemer – og netop derfor er den teoretiske forankring af community psykologien at hente i et systemteoretisk perspektiv (Bateson, 1972; Selvini Palazzoli, Cecchin, Prata & Boscolo, 1979). Under indtryk af den ”vending hen mod sproget” (the linguistic turn), der kom i begyndelsen af 1990erne, tonede interessen for det systemiske perspektiv ud, da sproget blev set som den endelige forklaring på processer. Dette er modsat et systemteoretisk perspektiv, der ser sproget som en faktor i et større system. I den aktuelle ”vending væk fra vendingen mod sproget” bliver en videre udvikling af det systemiske perspektiv produktiv, idet det muliggør at analysere sammenhænge og balance-punkter i store systemer, der omfatter sproglige, kropslige, materielle, institutionelle, imaginære og andre sub-systemer.

Dette er ikke mindst blevet relevant for at forstå klimaforandringernes betydning for det menneskelige liv på jorden under de både globale og lokale vil-

kår, det udspiller sig i. I dette perspektiv tales der om resiliens både på det samfundsmæssige niveau (social resiliens) – og på det lokale fællesskab og dets grad af samhørighed. Dette sidste benævnes *community resiliens* – med det engelske ord for menneskelige fællesskaber, organiserede omkring den fælles livsverden (Norris et al, 2008; Ungar, 2010; Zautra, Stuart Hall & Murray, 2010). Community resiliens omfatter dog også en god udveksling mellem livsverdenen og systemverdenen, således at de støtter hinanden – dvs. mellem civil samfundsorganisering og institutionernes praksisser.

Magis (2010) opstiller på baggrund af en lang række studier 8 dimensioner, der definerer et community's resiliens, nemlig spørgsmål om: (1) hvilke ressourcer, der rådes over; (2) hvordan disse ressourcer anvendes; (3) i hvor høj grad de anvendes; (4) hvor aktive folk er i anvendelsen af ressourcerne; (5) hvordan og i hvor høj grad, der samarbejdes; (6) i hvor høj grad der lægges fælles planer for anvendelse af ressourcerne; (7) graden af lighed mellem deltagerne, dvs. graden af lige adgang til ressourcer; og (8) hvor stor forandringsparathed, der er.

Magis viser, at community resiliens skabes gennem en læreproces – og at læreprocessen i sig selv er en betydningsfuld del af resiliensen. Resiliens defineres som et systems kapacitet til at vedligeholde og udvikle sig gennem tilpasning til nye situationer. Ofte er kapaciteten til forandring et vigtigt træk i resiliensen, især hvis livssituationen er kendetegnet ved hyppig, måske endda vedvarende, ydre forandring. Resiliente systemer lærer at forholde sig til, tilpasse sig

til og forme de forandringer og modgange, de udsættes for. At se resiliens som forandringsparathed udspringer af en forståelse af at forandring er et vedvarende vilkår og at det ikke altid er muligt at vende tilbage til en tidligere tilstand. Forandring er ikke en stressor, der skal undgås. I stedet er det en udfordring, der kan åbne for læring og udvikling. Under dette perspektiv bliver det at kunne finde balancer mellem systemets mangfoldige relationer vigtigt.

I dag kan community psykologien udvikles gennem at inddrage et balanceperspektiv, som det kendes fra teorier om *tensegritet* og i øvrigt i forskellige former for shamanisme (Berliner, 2005). Disse teorier handler om at forstå, hvordan balancer i systemer kan opstå uden at systemet som sådant har et midtpunkt eller fikserede balancepunkter.

Fællesskaber og inklusion

Den ovenfor beskrevne teoretiske synsvinkel betyder, at inklusion sker ved at systemet som helhed ændrer sig, så det åbner sig for at give mulighed til flere for at deltage – ja, til alle. I et systemisk perspektiv kan man ikke opstille dette alene som at f.eks. en institution ændrer sig, således at alle kan deltage i almentilbuddet – idet der også kan skabes kapacitetopbygning hos den enkelte deltager, det være sig en elev, en professionel og/eller en familie. Det betydningsfulde er balancen mellem disse, dvs. udviklingen af hele systemet.

Community psykologien fokuserer på udvikling af fællesskaber. Men fællesskab i sig selv er ikke et mål. Det er nemlig kun bestemte former for fællesskaber, der søges fremmet – nemlig

dem, der sikrer trivsel. Den handler derfor om at underbygge vores viden om, hvad der fremmer social og mental trivsel – og derved at kunne pege på faktorer, der som dele af konkrete systemer kan fremme dette.

Community psykologien vil dermed noget. Der er en tydelig og eksplicit erkendelsesinteresse i community psykologien, nemlig at den vil fremme vores viden om, hvordan menneskelige fællesskaber kan udvikles på måder, så de giver muligheder for at man på trods af modgang kan nå de fælles mål, man sætter sig – dvs. community resiliens – men netop med en forståelse af, at ikke alle former for fællesskab fremmer dette.

Fællesskab i sig selv er ikke godt, idet det kan være skabt omkring – og skabe – bestemte forståelser, der kan være formet i angst. Under påvirkning af den de konflikter, der førte til 1. verdenskrig, begyndte Freud at studere kulturens udvikling. Krigen betød en tydeliggørelse af brutaliteten i mange menneskelige fællesskaber. Dette førte til en række bøger og tekster om dette. Freud læses ikke meget i disse år, men man kan med fordel studere denne teori om hvordan fællesskaber kan udvikles i forskellige retninger – og om at vi kan forholde os mere eller mindre reflekteret til vores fællesskaber.

I Totem og Tabu (1913) giver Freud en teori om, hvordan fællesskabet er opstået ud fra angst. I en urtid levede mennesker sammen i flokke med en fører-han, der havde sex med alle kvinderne i flokken og som – for at opretholde dette privilegium – skræmte sønnerne væk, når de voksede op. Disse fordrevne sønner, kan vi forestille os, lurede fra skovkanten og en dag kom

døden – som skudt ud derfra – til urfaderen. Sønnen slog sig nemlig sammen om at overvinde ham – en opgave de ikke kunne magte alene. De dannede et fællesskab om at dræbe ham, da deres individuelle frygt for ham var så stor, at de ikke turde andet end at slå ham ihjel, nu de havde muligheden. Men hvordan kunne de nu sikre sig, at én af dem ikke blot tog magten ved at besejre de andre én efter én? Det skete, ifølge teorien ved, at deres angst for urfaderen stadig var så stor selvom han var død, at de begyndte at tilbede ham som en totem. De satte antageligt hans hoved på en stage og tilskrev ham stor magt til at straffe dem. Samtidigt blev de forenede i deres relation til denne totem. Og totemet blev tilskrevet magten til at sætte regler, idet taburegler opstod. Regler, som hvis de blev brudt, ville udløse totemet vrede over de skyldige, men ofte også over hele fællesskabet. Totemet blev en symbolisering på den lov, som urfaderen derved indstiftede. Totemet er en repræsentation for loven, der regulerer fællesskabet.

Forståelsen i Freuds teori her er at fællesskabet er skabt gennem en regulering – en installering af en lov, en symbolsk orden. Men fællesskabets regulering opleves derved også som en forhindring af driftstilfredsstillelse, idet denne kun kan ske gennem måder, der anerkender reguleringen. Dette vil ifølge teorien kunne føre til en stadig længsel efter noget andet, noget tabt, uden at dette kan findes i konkrete forestillinger. Man lever i længslen efter noget andet, som ikke kan nås – og derved opstår tristesse og melankoli som en toning af tilværelsen.

Så i fællesskabet ligger der en regulering. Men denne kan ske på forskellige måder.

I forbindelse med undervisning på Cuauhtémoc Universidad i Aguascalientes i México om ”*Uddannelsesinstitutionerne som et sted, hvor der kan udvikles fredsskabende fællesskaber*” spurgte vi tre hold af pædagoger, lærere og undervisere på alle trin af undervisningssystemet, fra børnehave til universitet, hvad der kendetegner grupper, der giver deltagerne en oplevelse af at vær sikre og trygge. Dette foregik i en proces, der først var individuel og derefter i grupper af mellem 8 og 12 deltagere. Individuelt fandt de eksempler på grupper, hvori de oplevede at føle sig trygge og trivedes. Derefter præsenterede de eksemplerne for de andre deltagere i gruppen og fandt de ord, der bedst betegnede oplevelsen. 119 deltog i alt i hold på henholdsvis 37, 32 og 50. Her præsenteres kun data fra de første to hold, da de resterende endnu ikke er udskrevet.

Disse betegnelser blev derefter præsenteret i plenum. De blev præsenteret uprioriterede og blev ikke i selve situationen samlet i temaer. Vi gengiver dem derfor her på samme måde. Der var otte grupper, der fremlagde – tallene i parentes angiver, hvor mange grupper, der nævnte de forskellige betegnelser.

Deltagerne kunne således sammen producere mere end 60 betegnelser for, hvad der kendetegner grupper, hvori man føler sig godt tilpas og tryk – og i øvrigt endnu flere for grupper, hvor man føler sig utryk. Om end betegnelser ikke i sig selv kan ses som klart afgrænsede kategorier, så er det alligevel bemærkelsesværdigt, hvor stor en vi-

den, deltagerne kan producere om dette igennem denne fælles refleksionsproces. Det tyder på, at denne viden i høj grad er nærværende og let kan formuleres ud fra oplevelser og erfaringer. Trygge grupper er ifølge deltagerne kendetegnet ved:

Solidaritet (6), kærlighed (5), tillid (4), respekt (4), støtte (3), kommunikation (3) accept (3), fællesskab (2), harmoni (2), sikkerhed (2), tilknytning (2) lykke (2), ærlighed (2), glæde (2), gensidighed (2), omsorg (2), empati (2), samarbejde (2), frihed (2), beroligelse, enighed, fælles erfaringer, venskab, åbenhed, positive forandringer, tryghed, man kan stole på hinanden, fælleshed, fornøjelse, forebyggelse af konflikter, tiltro, ro, uden fordomme, lytter til hinanden, lytter uden fordømmelse, taler om glæder og bekymringer, fælles interesser, lighed, fælles motivation, giver udtryk for følelser, samhørighed, dialog, læring, deler erfaringer om at klare sig under økonomisk vanskelige vilkår, er uden undertrykkelse, fredeligt samvær, tilknytning, lederskab, deler og accepterer sorg, opfatter det deltagerne siger som værdifuldt, ytringsfrihed, ingen frygt, ingen destruktiv kritik, fred og loyalitet.

Deltagerne reflekterede på samme måde over kendetegnene ved grupper, hvor man havde erfaringer med at føle sig utryk og utilpas. Disse var følgende:

Utryghed (5), eksklusion (5), uretfærdighed (5), aggression (4), almægtighed (4), intimidering (4), fjendtlighed (3), vold (3), overgreb (3), trusler (3), nedgøring (3), chikane (3), apati (2), diskrimination (2), afvisning (2), påfører lidelse (2), magtesløshed (2) vrede (2), frygt (2), manipulation, negativ kritik, begrænsninger, boycott, forfølgelse, udbrændt-

hed, ustabilitet, magtmisbrug, kontrol af andre, ufølsomhed, raseri, ingen garantier, selvskhed, undertrykkelse, hævn, brutalitet, manglende accept, frygt for at tale åbent, ingen tilknytning, dissonans, mistillid, gnidninger, uoverensstemmelser, underkastelse, foragt, lydighed, manglende motivation, konkurrence, konfrontation, misbrug af autoritet, lavt selvværd, frustration, komplotter, magtkampe, misundelse, dårlige vaner, fornærmelse, fordomme, at give ubehagelige navne til hinanden, nedrighed, at ignorere hinanden, håbløshed, mangel på empati, intolerance, despotisme, ingen sanktioner overfor overgreb, uærlighed, uvidenhed, fragmentering, disrespekt, følelsesmæssige overgreb, svigt, ensomhed, skadefro og ensformighed.

Disse lister viser, at der ligger en viden parat omkring, hvad der opleves som godt i fællesskaber og hvad der opleves som dårligt. Om end listen antageligt vil variere lidt i forskellige kontekster – og meget i prioriteringen af punkterne – kan vi alligevel argumentere for, at sådanne lister giver en fin tilgang til, hvordan man kan skabe flere inkluderende fællesskaber. Dette kan ske ved at vi i de institutioner, vi arbejder i – og de civil samfunds sammenhænge, vi indgår i – skaber mere af det, der kendetegner de fællesskaber, der fremmer trivsel og resiliens.

I en række tidligere artikler har vi beskrevet, hvordan dette kan foldes ud gennem konkrete aktiviteter i bestemte kontekster. I det overfor nævnte MATU-projekt skete det gennem ekstrem idræt, hvorved de tidligere stærkt ekskluderede drenge blev inviteret ind i lokalsamfundet og således inkluderede

i det (Berliner, Hakesberg & Refby, 2005). I Mindanao på Filippinerne skete der en inklusion af alle i lokalsamfundene igennem etablering af et *Space for Peace*, der var et fredsinitiativ ledet af lokalbefolkningen – midt i den borgerkrig, der finder sted. Dette skete gennem inklusion af alle i processen – uanset religiøst eller politisk tilhør og faktisk også soldaterne på begge sider. Ingen blev ekskluderede i denne proces, hvor det fælles blev fremmet og mangfoldigheden set som en rigdom (Anasarias & Berliner, 2009; Berliner, Anasarias & de Casas Soberón, 2011). I Paamiut i Kalaallit Nunaat/Grønland har man udviklet et projekt – Paamiut Asasara – hvor alle borgere i byen inkluderes i udviklingen af projektet. Der indgår særlige tilbud til grupper af borgere, men disse tilbud spredes ud til hele lokalsamfundet gennem deltagernes organisering af borgermøder omkring ressourcer og værdier. Særtilbuddene bliver set som en del af et fælles anliggende og en fælles styrkelse af værdier i lokalsamfundet, dvs. fællesskabet. Ligesom i MATU projektet, hvor folk kom fra lokalmiljøet og gerne ville være med, således også i Paamiut Asasara, hvor mange borgere nu ønsker at være med i videreudviklingen af de initiativer, der startede som særtilbud (Berliner, 2010; Berliner, Larsen & de Casas Soberon, 2011; Berliner & Larsen, 2010). I forbindelse med projekt SAFA på Nørrebro i København har vi beskrevet, hvorledes fællesskaber mellem forældre kan styrke inklusionen af alle familierne igennem at danne udgangspunkt for et godt samarbejde mellem institution (skolen) og forældrene som civil samfunds deltagere (Berliner,

Feldman & Hejazi, 2009). Ligeledes er det beskrevet ud fra Børnejunglens Forældreakademi – ligeledes på Nørrebro i København (Toldam et al, 2008).

Afslutning

Inklusion udvikles gennem systemer, der sætter muligheder for deltagelse i fællesskaber, der skaber trivsel og vækstmuligheder. Disse fællesskaber har bestemte kendetegn, som vi først nu er ved at kunne beskrive og dermed kunne fremme. Det er i samspillet mellem mennesker i et stort system med mange deltagende over- og subsystemer at muligheden for inklusion findes. Inklusion er indlejret i sociale systemer, der ikke blot taler om, men også praktiserer måder at være sammen på, der skaber de gode grupper, som vi beskrev ovenfor.

Referencer

Anasarias, E. & Berliner, P. (2009). Human Rights and Peacebuilding. I J. de Rivera (Ed.) *Handbook of Peacebuilding*. New York: Springer Press.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Berliner, P. (2010). *Rapport om projekt Paamiut Asasara*. København: DPU/Aarhus Universitet.

Berliner, P. (2005). Community psykologi. I K. Frandsen & T. Koester (red.). *Introduktion til Psykologien*. København: Frydenlund Grafisk.

Berliner, P. (red.) (2004). *Fællesskaber – en antologi om community psykologi*. København: Frydenlund Grafisk.

Berliner, P., Anasarias, E. & de Casas Soberón, M.E. (2011 – in submission). Religious Diversity as Peace Building – The space for Peace.

Berliner, Larsen & de Casas Soberón (2011, in print). Case Study: Promoting community resilience with local values – Greenland's Paamiut Asasara (book chapter, Springer, N.Y.).

Berliner, P. & Larsen, L.N. (2010). Man er mere fri – community psykologiske programmer for psykosocial trivsel. *Uden for Nummer*. Vol. 11, Nr. 20, s. 4-17.

Berliner, P., Feldman, M. & Hejazi, F. (2009). Samhørighed og udfoldelse. I Bro, K., Løw, O. og Svanholt, J. (Red.). *Psykologiske perspektiver på intervention*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Berliner, P., Lyberth, S., Markussen, M., Henderson, S., Larsen, L. N., Mikkelsen, S. V. (2009). Paamiut Asasara – community-mobilisering, livsglæde og deltagelse. *Psyke & Logos*. 30 (1), 103-123.

Berliner, P., Hakesberg, S. & Refby, M.H. (2005). *At fare vild – sammen. En introduktion til communitypsykologi*. København: Frydenlund.

Freud, Sigmund (1913/1983). *Totem og tabu*. København: Hans Reitzels Forlag.

Magis, K. (2010). Community resilience: An indicator of social sustainability. *Society & Natural Resources*, 23(5), 401-416.

Norris, F. H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F. & Pfefferbaum, R. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities and Strategy for Disaster Readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41, 127-150.

Orford, Jim (2008). *Community Psychology – Challenges, Controversies and Emerging Consensus*. Chichester: Wiley.

Selvini Palazzoli, M., Cecchin, G., Prata, G. & Boscolo, L. (1979). *Paradox and Counterparadox*. New York: Aronson.

Toldam, H., Dyhr Caspersen, I., Christoph Klimpke, C. & Berliner, P. (2008). Forældreakademi og Børnejungle i bevægelse. *Psykologisk forskning i livsverden og forandring*. *Psyke & Logos*. 29(1), 261-283.

Ungar, M. (2010). Cultural Dimensions of Resilience among Adults. In Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (2010)(Eds.). *Handbook of Adult Resilience*. New York: The Guilford Press.

Zautra, A.J., Stuart Hall, J. & Murray, K.E. (2010). Resilience. A new Definition of Health for People and Communities. In Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (2010)(Eds.). *Handbook of Adult Resilience*. New York: The Guilford Press.

FAKTABLOK:

Social støtte i familien og skolen fremmer flygtningebørns psykiske helbred



*En god familie og god skolegang er faktorer, der kan sikre den rette sociale støtte til traumatiserede flygtningebørn eller børn i traumatiserede flygtningefamilier, og dermed fremme deres psykiske helbred. Dermed anses skolen for at spille en nøglerolle i det psykosociale interventionsarbejde for børn i flygtningefamilier, da den har en tæt tilknytning til børnene såvel som forældre. Det konkluderer **Center for Udsatte Flygtninge** på baggrund af en række forskningsstudier.*

Hvad siger forskningen

Der er en positiv sammenhæng mellem det at have et godt socialt netværk og børn i traumatiserede flygtningefamiliers psykiske helbred. Det viser en gennemgang af 44 danske og udenlandske forskningsstudier foretaget af Center for Udsatte Flygtninge, der sætter fokus på mulige psykosociale interventioner for flygtningebørn og/eller børn i flygtningefamilier, der lever i eksil.

Studierne vidner om, at levevilkårene i eksil, og herunder familien, spiller en stor rolle i forhold til børnenes reaktioner på forældrenes eller deres egne traumatiske oplevelser. Det vil sige, at manglende socialt netværk, socioøkonomiske vanskeligheder samt nedsat forældreevne, som kan opstå som følge af de traumatiske oplevelser, er alvorlige belastninger for børnenes velbefindende.

Det giver derfor ikke mening udelukkende at fokusere på børnene eller deres forældres traumatiske oplevelser i en individuel terapeutisk sammenhæng, fordi flygtningefamiliernes nuværende livssituation, og herunder trivsel i eksil, i høj grad også spiller en stor rolle for hvordan og hvor meget fortiden og de traumatiske oplevelser fylder.

Aktiviteter, der fremmer børnenes sociale miljø i familien, skolen og det øvrige lokalsamfund er en forudsætning for, at børnene kan have et aktivt og værdigt liv.

En målrettet indsats i skolen

Skolen anses i mange af studierne som en nøgleinstitution for interventionsarbejdet. Nogle skoler arbejder allerede med flygtningeproblematikker i skoleregiet. Med forskningsoversigten har vi fået bekræftet, at det er den rigtige vej. Center for Udsatte Flygtninge anbefaler derfor:

- At det professionelle netværk (lærere såvel som psykologer) er (efter)uddannet til at håndtere flygtningebørnenes problematikker.
- At individuelle interventioner kombineres med gruppe- og/eller familieorienteret interventioner, så der fremkommer et helhedsorienteret billede af de pågældende barn og den familie barnet er en del af
- At psykosociale interventioner sætter fokus på familien – og herunder forandring i familien. Det kan både være forandring i forbindelse med de oplevelser, der er forbundet med krigen eller forandringer, der knytter sig til oplevelser af at være en fordrevet familie.
- At de psykosociale interventioner sætter fokus på børnenes mestringsstrategier, ressourcer og styrker. Det kan være ved at styrke deres sociale kompetencer, så deres sociale netværk bliver mere værd og de herigennem kan opleve højere grad af stabilitet, forudsigelighed og tryghed.
- At tavshed bør respekteres, da det ikke nødvendigvis er italesættelse af specifikke følelser knyttet til særlige traumatiske oplevelser som hjælper. Derfor kan øvelser, der sætter fokus på kropssprog eller aktiviteter hvor der arbejdes illustrativt og visuelt, som eksempelvis tegninger af oplevelser og følelser, der kan udtrykke minder og livshistorier, også være meget brugbare.

Afslutningsvis skal det pointeres, at flere af studierne påpeger, at der sjældent kan vises en egentlig symptomnedsættende effekt efter en psykosocial intervention, som ikke har været i samspil med et egentlig behandlingstilbud. Til gengæld kan studierne påvise øget selvtillid og selvværd hos børnene og flygtningeforældrene. Børnene udvikler gennem en række af interventionerne deres styrker og skaber nye mestringsstrategier, der kan bidrage positivt til at forbedre eventuelle tidligere adfærdsvanskeligheder og følelsesmæssige problemer samt lære dem at, om end ikke reducere, så håndtere symptomerne.

Alenkær, Rasmus (Psychologist, ph.d.). **Inclusion of Pupils with Social Emotional Problems in the School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 3, 175 – 188.* – The article focuses on the conclusions from the ph.d. dissertation, “Working with AKT in the Inclusive School”, which is based on an empirical study in the municipality of Esbjerg. The empirical data are discussed in a critical perspective in relation to the school policy in Esbjerg, the governmental AKT-recommendations, and comprehensive theories of inclusion. It is concluded that the field of AKT displays several developmental needs, particularly in regard to role-definition, policy, and education. – *Rasmus Alenkær.*

Nielsen, Bjarne (Chairman of the board of The Danish Association of School Psychologists). **Inclusion in the School – A Task for Many Actors.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol. 48, 3, 189 – 200.* – Politicians demand more inclusion. The costs of special education must be reduced via the development of normal education to encompass more pupils. There are many prerequisites for this to happen, and it requires the cooperation of many actors at all levels in society. At the societal level changes in attitudes and culture are needed. The conditions of child families must be prioritized, and the quality of day care institutions is decisive. At the school level structural changes are needed to prevent the schools from producing more problematic pupil behavior. It is also necessary to develop necessary teacher competences – including the special educational ones - at school level and municipal level. It is especially important to focus on the teachers’ capacity to cooperate. School psychology is a central partner at all levels in the school system. – *Bjarne Nielsen.*

Svendsen; Gøye, Thorn (Psychologist, governmental administrator of the PMTO and PALS programs). **Evidence Based Inclusive Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 3, 201 – 215.* – It is being realized that usual experience based educational and special educational practices are insufficient to solve stigmatizing and exclusion. New approaches, changes in practice, and in cooperation are already being introduced in a number of municipalities on a basis of research findings and with clear strategies of implementation. This, however, demands a showdown with the widespread thinking that development is best helped by loosely based, un-systematic developmental projects where “A thousand flowers bloom”. A truly, fundamental change of practice happens through visible, cogent leadership building on strong, theories, and research backed by clear political and administrative decisions. Therefore the shyness towards evidence based work must be deleted completely in practice as well as in research. – *Gøye Thorn Svendsen.*

Majgaard, Klaus (Chief executive of the municipality of Furesø). **The Architects of Inclusion.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2011, Vol.48, 3, 216 – 232. – If segregation in institutions and schools are to be changed it demands strategic leadership. The article draws an outline of strategic, educational leadership displayed in a dialogue between politicians, administration, institution, and parents. This dialogue places bearing marks for the development of learning climates, and it comprises as different themes as ethics, understanding, societal mechanisms of exclusion, educational beliefs, models of goals and economy, systems of diagnosing, and the organization of the school psychological services and other special functions. The dynamics of strategic, educational leadership comprises these functions: understanding the mechanisms of exclusion – defining goals for inclusion – developing learning environments – planning special functions, models for budgets, and organization. – *Klaus Majgaard.*

Schaarup, Tine & Kehlet, Karen (Authorized psychologists). **The Psychological Educational Evaluation in a Time of Inclusion.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2011, Vol.48, 3, 233 – 244. – The psychological, educational evaluation of the child is required by law, and it takes up much time for educational psychologists. In view of many efforts to increase inclusion from the Ministry of Education, The Association of Municipalities, the government, and the Ministry of Finance it is found relevant to consider whether the PEE needs a facelift. Based on the Theory of Position and on narrative and systemic psychology it is discussed how the PEE might become a vehicle for support of the development of the child in concord with inclusion. – *Tine Schaarup and Karen Kehlet.*

Armstrong, Thomas (Ph.D, educator and psychologist in the fields of multiple intelligences). **Neurodiversity – A Concept Whose Time Has Come.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2011, Vol.48, 3, 245 – 248. –Based on his recent book, “Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences”, the author presents his eight principles of Neurodiversity. This article is written in English. – *Bjørn Glæsel.*

Hansen, Janne, Hedegaard (Ph.D.). **Barriers for Inclusion in Educational Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2011, Vol.48, 3, 249 – 257. – Inclusion and exclusion are two related and necessary processes in the establishment and maintenance of communities. They both relate to the boundaries of diversity and complexity in a community, and in principle inclusion and exclusion have nothing to do with the special needs or potential difficulties of children. Therefore we cannot create inclusive communities by excluding exclusion, since the constitutive features of the community make this impossible. The challenge to the professionals thus is both to develop inclusive environments which are characterized by a high degree of diversity and complexity, and to ensure the cohesion of the community by drawing a limit between diversity and complexity. As a consequence, we must explore how and where the limit between inclusion and exclusion is made by the professionals in educational practice , in order to challenge and displace this limit and thereby realize more inclusive environments, without constituting a threat to the cohesion of the society. – *Janne Hedegaard Hansen.*

Nielsen; Henning, W, (Psychologist). **Educational Psychology and the Inclusive School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 3, 258 – 267.* – Based on the ongoing discussion of the roles of school psychology, and inspired by the writings of Donald Schön and Johannessen the author discusses the need of change. A change from the limited and outdated role as an expert to that of a reflective practitioner. Such a change is a prerequisite if educational psychologists are to participate in the creation of an inclusive school. – *Bjørn Glæsel.*

Myong, Lene (Ph.D.). **Become Danish: Transnational Adoption in the Perspective of Inclusion and Exclusion.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 3, 268 – 276.* - In her dissertation the author interviewed 35 adult adoptees from Korea, most of whom were raised in white Danish families. The question of how to become Danish was central. The answers agree that visions and efforts to include the adoptees rely on their assimilation of Danish norms. When do offers of inclusion become coercion into inclusion? The author points to the need to visualize and reflect on the exclusion within inclusion and its blind spots. – *Bjørn Glæsel*

Nielsen, Jørn (Clinical psychologist in Vejle). **Inclusion and Exclusion – a Cultural and Professional Criticism with Developmental Perspectives.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 3, 277 – 288.* – Inclusion has been on the agenda for many years. Great efforts have been made but with limited success. The article discusses some of the underlying cultural and professional discourses that contribute to the explanation of this situation. Its focus is on the tendency to individualize and pathologize every day life, on the dominant professional discourse, and on the codes of schools and day care institutions. Based on this criticism an including perspective is offered, building on the establishment of communities reaching outside the school, on a preferred professionalism based on what hasn't yet been developed, and on its implementation in educational practice. – *Jørn Nielsen.*

Berliner, Peter & Soberón; Elena de Casas. (at the University of Aarhus and Lecturer at Universidad Cuauhtemoc, Mexico). **Inclusion in Changing Communities.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 3, 289 – 295.* – Inclusion is developed through systems that allow participation in communities, that create well being and aspirations of growth. These communities have definite distinctive marks which we are in a process of describing and thereafter striving to further. It is in the interaction between people in a large system – with many participating over- and underlying subsystems – that the possibility of inclusion is found. Inclusion is built into social systems that not only talk about but also practice ways to be together that good groups are created. *Peter Berliner og Elena de Casas Soberón.*

Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle

Malou Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine Grønbæk Pors og Dorthe Staunæs (red.), Samfundslitteratur, 2011, 274 s., 299 kr.

Dette er en anderledes bog om ledelsesudfordringer og Next Practice, som er redigeret af 4 forskere fra DPU og CBS. Det er en vigtig bog i en tid med mange forandringer i kommunerne, hvor der kan være brug for nye refleksioner om ledelse. Selvom bogens praksisforskning er hentet fra skolens hverdag, er den meget brugbar i PPR, som i disse år også er præget af mange ændringer. Den socialpsykologiske forskning viser, at der er brug for ledelse – en ledelse der ”transformerer” og ikke ”implementerer” de nye beslutninger.

Ved at forstå ledelse som translation gøres der op med, at ledelse implementerer, d.v.s. der gøres op med ledelse, som noget der foregår oppefra og ned i et ledelseshierarki. Bogen stiller spørgsmål om, der er brug for ”psy-ledelse” i disse sammenhænge (ledelse bygget på teorier fra psykologi og pædagogik)?

Ofte er der rationelle argumenter for at skabe forandringer i en kommune, men for den enkelte medarbejder er det ikke altid hele organisationens rationale, der betyder noget. Det kun er de

færreste mennesker, der lader sig presse ned i forandringsskabeloner og smarte power-points. Måske er der i dag for lidt fokus på medarbejdernes følelser, og hvad der påvirker adfærd, og hvordan de påvirker andre med deres adfærd?

Bogens forfattere viser, at det bliver nødvendigt med en ny viden om ledelse ved forandringer, der forskningsmæssigt er tværfaglig funderet. De nye tilgange kræver systematik og rum for facilitering og refleksioner.

Bogen beskriver i meget forskellige kapitler, hvordan ledelse udspiller sig i konkrete uddannelseskontekster og kommer tæt på begrebet *potentialitetsledelse*, som kort sagt handler om at skabe og lede på fremtidige, endnu ukendte muligheder i organisationen, dens medarbejdere og samarbejdspartnere.

Selvledelse er et af kendetegnene for moderne ledelse. Resultatkontrakter, medarbejderudviklingssamtaler m.v. kan ses som ledelsesteknologier, der netop får medarbejdere til at reflektere over sig selv, opstille mål for sig selv, evaluere sig selv og dermed fortsat være i stand til at udvikle og forandre sig – ofte med afsæt i idealer fra pædagogiske, psykologiske og terapeutiske sammenhænge. 1. kapitel undersøger, hvordan der kan være strategisk potentiale i brandslukningsbegrebet, som ofte er en del af hverdagen hos mange skoleledere.

Strategisk ledelse sker ikke (kun) gennem visionsdage, mål og resultatstyring. Det sker også, når lederen skal "lede efter det, han leder" (jf. Ole Fogh Kirkeby andet sted fra). Dette betyder, at lederen skal ud af sit glastårn og have hverdagens smuds under neglene. Ellers risikerer lederen at gå glip af hverdagens strategiske ledelse. 4. kapitel handler om den nye gymnasireform. Her viser praksisbeskrivelsen, at dialog bliver en ledelsesteknik, som i stedet for at mål-sætte og planlægge, kan holde beslutningspræmissen åbne og flydende. 3. kapitel handler om, hvordan arkitektur og fysiske rammer spiller ind i ledelses-hverdagen, idet de kan åbne op for skabelse og udforskning af nye lærings- og ledelsesmuligheder

Forfatterne beskæftiger sig med dilemmaer, man som leder oplever i relationen eksempelvis til forældre og lærer, kolleger og forvaltning. Noget af det forfatterne har til fælles er et fokus på hverdagens magt i dens mange former og på, hvordan de måder, vi taler med hinanden, de rutiner, der er for møder, samtaler m.v. er med til at skabe betingelserne for, hvordan vi kan forholde os til os selv og til hinanden, uanset hvilken titel vi har.

Alle kapitler handler om nye krav og muligheder, der følger af reformer. I de sidste kapitler sættes der fokus på, hvilke følelser og stemninger, der præger ledelsesrummet. Affektiv ledelse bliver et styringsredskab, hvor stemninger og følelser kan åbne for flere muligheder. God stemning kan vise sig, når ledere anerkender og skaber lyst hos medarbejderne i refleksive afsøgninger. Her intensiveres medarbejder-

nes forståelse af egne eller andres muligheder og potentialer.

Men anerkendende ledelse kan også være forbundet med skam. Den anerkendende ledelsesform inviterer til selvudfoldelse og intense relationer, men i de relationer, hvor der er manglende engagement, og hvor der er en lyst til at rive sig løs, kan man derfor producere skam.

Potentialitets ledelse og affektiv ledelse er bestemt ikke nogen nem opgave. Hos nogle ledere kan der skabes afhængighed af medarbejdernes lyst og evne til at melde sig ind i organisationen og tage ansvar. Forfatterens forskning fra praksis viser således, at ledelse både giver magt og afmagt og både er intensiv og skrøbelig.

Man kan som PPR leder blive både inspireret men også rådvild af at læse bogen. Der er ikke nogen hurtige "fix" til lederen. Bogen viser, at uddannelsesfeltet ikke har gode erfaringer med de hurtige fix, men at man som leder kan blive mere eftertænksom i forhold til de ledelsesparadokser, som vi kender så godt og derfor er tilbøjelig til ikke at sætte spørgsmålstejn ved, men blot lever. På tværs af kapitlerne viser der sig en tendens til, at løsninger ikke findes i strukturer, ressourcer eller organisering men i refleksioner over og i dialoger om aktørernes selvforhold og om, hvordan deres handlinger og udtryk har betydning for andres selvforhold.

Målgruppen for bogen er ledere, forskere og studerende, men der er også andre målgrupper, der kunne tænkes ind fx PPR psykologer. De arbejder tæt sammen med skoleledere og kan ofte blive deres sparringspartnere i forhold

til udvikling af skolens hverdag omkring undervisning, elevers inklusion og skole-hjemsamarbejdet. Man kan desuden vælge at læse netop det kapitel, der matcher ens aktuelle (ledelses-) udfordringer.

*Jette Lentz
PPR leder*

Daniel Nettle

Personlighed Hvem bestemmer, hvem du er?

Dansk Psykologisk Forlag, 243 s., 299 kr.

Bogens titel og undertitel lægger op til spændende læsning. Diskussionen om arv og miljø får igen næring og forfatterens inddragelse af de nyeste videnskabelige forskningsresultater åbner en verden af nye muligheder: 5 Faktormodellen- The Big Five – , som er fundamentet for den tilværelse, vi skal leve! Grundideen er , at den menneskelige personlighed varierer på 5 basale områder, som kan måles.

Evolutionstænkningen: Hvorfor bliver en population, som den bliver??? er et gennemgående spørgsmål.

Første kapitel definerer personlighedstræk som den meningsfulde stabile og til dels nedarvede ensartethed som kategorier af adfærd. Disse personlighedstræk har indflydelse på, hvilke begivenheder vi kommer i berøring med, og de samler sig i 5 klumper, og det er disse "klumper" de følgende 5 kapitler handler om.

Evolutionsteorien illustreres af "Finkens næb", hvor næbstørrelsen udvikles genetisk efter forholdene.

Det første element i 5 Faktormodellen er EKSTROVERSION.

Udadvendthed – selskabelighed – er en væsentlig dimension af EKSTROVERSION.

Positive følelsesmekanismer i hjernen opfanger signaler fra ubetingede (naturlige) eller betingede (tillærte) incitamenter, der er til stede i omgivelserne og retter vores adfærd mod den.

Den neurologiske forklaring s. 71 er illustrativ. Kapitlets overskrift er Vandringmænd, hvilket relaterer til rastløse typer – kaldet vandringmænd – der ekspanderede og søgte nye og bedre livsvilkår.

NEUROCITISME er 5 Faktormodelens 2. dimension og kapitlet kaldes "De bekymrede". Ligesom med EKSTROVERSION er det muligt at iagttage bindeled til hjerneområder i forbindelse med negative følelsesmæssige påvirkninger. Amygdala er mere aktiv hos folk med høj scores på NEUROTICISME. Depression kan være et udslag af bestemte livsbetingelser.

Den 3. Dimension er SAMVITTIGHED. Jo højere scores, desto bedre vil man klare sig. Forfatteren illustrerer begrebet gennem Iowa Gambling Task (s. 95).

Misbrugere, ludomaner, mennesker med antisocial personlighedsforstyrrelse er eksempler på mennesker, der ikke har de stærke kontrolmekanismer, der er fundamentet for at være samvittighedsfuld ,Frontallapperne er her centrale Sammenhæng ml. intelligens og

SAMVITTIGHED diskuteres, ligesom psykiske lidelser som ADHD – OCD – OCPD inddrages..

VENLIGHED – Theory of Mind – er den 4. Dimension. Diskrepansen ml. mentalisering og empati forklares. En af de stabile kønsforskelle (s. 126) er, at kvinder har højere scores end mænd, hvilket kaster et interessant lys over ligestillingsdebatten og kvinders jagt? efter topposter.

Den sidste faktor er ÅBENHED. Der er tydelige sammenhænge mellem ÅBENHED – uddannelseslængde og intelligens. Digttere og kunstnere trækkes frem, da udstrakt ÅBENHED kan fremkalde psykoselignende tilstande hos skrøbelige sjæle i deres modvilje mod normer.

Kapitlet slutter med et resume', hvor de 5 dimensioner skematiseres i forhold til fordele og ulemper..

Bogens 2. del beskriver adfærdsgenetikken. Men henvisning til talrige undersøgelser af såvel enæggede som tvæggede tvillinger kan forældres personlighed ikke have nogen målbar virkning på børns personlighed – bortset fra den genetiske.

Tilsvarende er der ingen overbevisende vidnesbyrd om, at fødselsrækkefølge har væsentlig betydning for dannelse af personligheden, hvorimod den prænatale tilstand er central. Appendiks sidst i bogen har et kort spørgeskema, der giver læseren mulighed for at vurdere sig selv i forhold til de 5 personlighedsdimensioner. Sluttelig er der et omfattende noteapparat.

Bogens budskab er, at de personlighedstræk, man har fået i vuggegave er resistente. Det handler om at udnyttet de stærke sider, at udnytte mulighederne og minimere virkningerne af svaghederne. Selvindsig er vigtig og på den baggrund at handle fornuftigt.

Bogen er henvendt til fagfolk. Den har nogle illustrative cases og en interessant problemstilling, som med fordel kunne konkretiseres og forenkles uden at det videnskabelige grundlag gik tabt.

Birgit Marott

Aut. Psykolog. Lektor i psykologi

Jeg kan – sådan!

Christiane Bauer, og Thomas Hege-mann: *Jeg kan – sådan! Cool, kreativ problemløsning med unge*. Hans Reitzels Forlag. 2010, 240 sider, 269 kr.

Bogen bygger på den finske psykoterapeut Ben Furmans 20 år gamle idégrundlag, som bl.a. blev kendt ved udgivelsen af bøgerne *"Børn kan"* og *"Børn kan – i praksis"*. *Jeg kan*-metoden er af den opfattelse, at børn og unge ikke har problemer, blot færdigheder, de endnu ikke har lært sig.

Forfatterne præciserer, at forudsætningen for succes med *Jeg kan* er, at man "tænker systemisk" og "handler løsningsfokuseret", hvilket udgør bogens Del 1: med en teoretisk indføring efterfulgt af et kapitel med en række forslag til, hvordan man opbygger den professionelle relation til de unge. De næste hundrede sider gennemgår "de

15 trin” i metoden bl.a. med tidsrejse, målformulering, find hjælpere og symboler, før logbog, m.m. Del 2: omhandler ”Erfaringer fra praksis”, et kapitel med rådgivning om, hvordan man arbejder i de unges forskellige arenaer. Del 3 kommer ind på en lang række spørgsmål om ungdomsarbejde, en lille værktøjskasse og en liste over de væsentligste aspekter ved metoden, som forfatterne anbefaler, man husker.

Gennem den sidste snes år har den systemisk-narrative og anerkendende tilgang haft stor plads i den pædagogiske og psykologiske praksis. Så bogen er på sin vis ”gammel vin på nye flasker”. Bogen kan dog supplere med god inspiration til voksne, som arbejder med unge i praksis. Bogen er nærmest en form for manual i god praksis for ”feltarbejderen”. Jeg tænker bl.a. på de mange engagerede voksne indenfor socialt forebyggende arbejde: kontaktpersonordning, SSP og Natteravne samt personale i dag- og døgnforanstaltninger.

Forfatternes ydmyghed i forhold til den kompleksitet, der ligger i arbejdet med unge, kommer klart til udtryk i afrundingen af Værktøjskassen, hvor det præciseres, at bogen er en *lille appetitvækker*, som læseren kan kombinere med velkendte og gennemprøvede metoder kombineret med kreativitet og humor. Kort og godt: læseren skal udvikle sin egen *jeg kan-stil*. Det er tiltalende, at forfatterne på denne måde sikrer sig, at bogen ikke giver sig ud for mere, end den kan bære.

Bogen er særdeles velegnet at have stående i PPR, så den kan anbefales og evt. udlånes til de medarbejdere i ungearbejdet, som vi møder i forbindelse

med rådgivning, uddannelse og supervision.

Elise J. Nielsen

At teste børn og unge

Ann-Charlotte Smedler & Eva Tide-
man: ”At teste børn og unge”. Hans
Reitzel, 2011, 267 s., 325 kr.

Der er tale om en revideret og udvidet udgave af en svensk klassiker, som nu er oversat til (udmærket) dansk. Forfatterne er henholdsvis professor i psykologi i Stockholm og specialist i klinisk psykologi og neuropsykologi. Anegen Trillingsgaard skriver i sit danske forord bl.a.: ”Testning er en metode, der kan bidrage til at redegøre for barnets perception af sin omverden og barnets forudsætninger for at indgå i og tilpasse sig omverdenens krav og forventninger” og foregriber herved noget helt centralt for bogens budskaber.

I kapitel 1, ”Hvorfor teste”? har danske Dorte Damm bidraget med en beskrivelse af situationen i Danmark, som supplerer teksten godt. I det følgende kapitel gøres der rede for den psykometriske udfordring, som testning udgør; teoretiske forudsætninger, hovedtyper af tests, validitet og reliabilitet, generaliserbarhed og anvendelse inden for forskning og klinisk brug – kort og klart håndbogsstof. Kapitel 3 drejer sig om metodevalg; den – i al fald teoretisk set – perfekte, ”problemorienterede” udredning, der afprøver diverse hypoteser om mulige sammenhænge – smuk men urealistisk – over for en ud-

redning rettet imod tilgængelig behandling.

Kapitel 4, Testpræsentation. Bogens hovedkapitel på over 60 sider. En gennemgang af færdighedstest som intelligensstest (Wechsler, Leiter m.fl.), udviklingsskemaer (Griffith m.fl.) og specifikke funktionstest (NEPSY, Bender m.fl.) Personlighedstest som projektive test (CAT m.fl.), selvevaluering (Beck m.fl.) og ratingskalaer. –Næsten alle omtalte tests anvendes også i Danmark. Nogle eksempler: WECHSLER testene omtales på fem sider mht. tilblivelse, udvikling og status. Forfatterens vurdering er, at de er velegnede som basis i et udredningsarbejde – men at intelligens er langt mere, end hvad der kan måles med disse tests. Bender-testen; igen en grundig beskrivelse af tilblivelse, standardisering, udbredelse, anvendelighed og vældig gode sammenfattende kommentarer, der viser forfatterens brede og dybtgående erfaringsbaggrund. CAT – en projektiv test inden for ”story-telling” traditionen. – Et brugbart instrument, som kræver megen øvelse af psykologen. Achenbach systemet; interessant også på grund af den netop på dansk udgivne publikation i ”Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift”, Den Røde Serie om denne rating scale af Poul Nissen.

I kapitel 5 beskrives den praktiske testsituation. Hvordan bærer man sig ad i praksis? Skaber kontakt, holder pauser, observerer undervejs, reflekterer undervejs og fraviger standardproceduren efter behov. – Igen et håndbogsafsnit, der lyser af erfaring.

Efter et kapitel om at øve sig på at teste behandles tolkningen af psykometriske tests: normalfordeling, normeret

score, standardisering, realibilitet og validitet. – Denne anmelder føler sig tilbage i pæd.psych. studietiden omkring 1970 omfattende en særdeles grundig indføring i testningens verden – med grundbøger som Cronbach, der også henvises til nu om end i en fornyet udgave – og glæder sig over gensynet. Forfatterne giver denne anbefaling: ”Man bør være så tilpas velbevandret i psykometriske grundbegreber og metoder, at man kan foretage en kritisk og nuanceret vurdering af metodens anvendelighed i den praktiske situation”.

I kap. 8 behandles tværkulturel testning. De vanskeligheder, der foreligger, må bl.a. tilskrives de store forskelle mellem en individualistisk vestlig og nordisk kultur over for en kollektivistisk kultur, der præger mange indvandrere. Der er gjort ikke særlig vellykkede forsøg på at udvikle/anvende non-verbale prøver som Raven. Der gives en række gode råd og anbefalinger om testning.

Hvordan skriver man så udtalelser og giver tilbagemeldinger? Igen virkelig brugbare, erfaringsbaserede anbefalinger, som giver optimalt udbytte af de indsamlede data. For resten også nyttigt stof for den psykolog, der ikke ønsker kritik fra Psykolognævnet på grund af mangler i sine ”optegnede oplysninger”. I det afsluttende kap.10 fremlægges fem grundige casebeskrivelser af børn fra 4 – 16 år. Dertil kommer en god litteraturliste og ditto stikordsregister.

Denne anmelder deler fuldt ud Anegen Trillingsgaards begejstring over denne udgivelse på dansk. Testning af børn og unge har ført en omtumlet tilværelse også her i landet. Fra en tidlig

og givetvis overdrevet tillid til, at en test på en ganske præcis måde kunne udsige noget virkelig sandt og brugbart om et barn/en ung. Til en periode på op imod 30 år, hvor testning blev mistænkeliggjort og latterliggjort som redskaber i skraldemandepsykologers trang til at kassere og redskaber i magthaverenes hænder – og så frem til en genvakt interesse og respekt. Det rigtig fine ved denne bog er, at testningen generelt og de mange, omtalte tests udsættes for en kritisk vurdering: hvorfor teste? Hvordan teste? Hvad siger erfaringerne? Hvad er faldgruberne? Hvad er testningens rolle i undervisning? Alt dette behandles i et klart og lettilgængeligt sprog. Bogen lever virkelig op til sin bagsidetekst: en håndbog for studerende og praktikere inden for psykologi og herunder neuropsykologi. – *Bjørn Glæsel.*

En invitation til social konstruktion

Kenneth J Gergen: *En invitation til social konstruktion* (2.udgave). Forlaget Mindspace 2011. 298.- kr

I *En invitation til social konstruktion* redegør Kenneth Gergen med prisværdig klarhed for de grundlæggende tankegange i socialkonstruktionismen og garnerer den teoretiske fremstilling med tankevækkende hverdagsseksempler. Bogen er lettere tilgængelig end Gergens tidligere værker og særdeles læseværdig. Det lykkes virkelig for forfatteren at vitalisere de generelle ideer om social konstruktion bl.a. gennem de velvalgte praksisseksempler.

Kenneth Gergen præciserer, hvordan det vi betragter som verden, i høj grad afhænger af, hvilken tilgang vi har til den, og hvordan vores tilgang afhænger af de sociale relationer, vi er en del af. Når man har forstået det fuldt ud, skriver han, vil man opdage, at konstruktivistiske ideer udfordrer længe hædrede ord som "sandhed", "objektivitet", "fornuft" og "viden". "Din forståelse af dig selv – dine tanker, følelser og ønsker vil også ændre sig. Dine relationer til andre vil få en helt ny betydning..."

Med andre ord kan en tilegnelse af bogen komme til at betyde, at du aldrig bliver den samme igen, som før du læste den. Både du og din verden vil blive anderledes.

En invitation til social konstruktion er organiseret i 7 kapitler:

- en introduktion til socialkonstruktionismen
- en undersøgelse af, hvordan konstruktionen af det virkelige, det rationelle og det gode bliver til
- en behandling af socialvidenskabernes forskning
- den sociale konstruktion af selvet
- fokus på forskellige praksisfelter:
Konflikthåndtering
Transformative dialoger
Psykotering
Organisationsledelse
Uddannelse
Kommunikation og
- nogle af de vigtigste kritikpunkter vedrørende de socialkonstruktivistiske ideer.

Kritik betragtes af Gergen som en invitation til dialog. Fra det øjeblik vi begynder at tale sammen, har vi mulighe-

der for at skabe nye måder at være til på, skriver han.

Gergen karakteriserer socialkonstruktionismen som en generativ teori. Dvs. en teori, som udfordrer de forståelseskonventioner, vi tager for givne og inviterer os ind i nye betydnings- og handlingsverdener.

Teorien antager, at vores forståelse af det, vi kalder virkeligheden, ikke er afstedkommet af, ”hvad der er”, men er resultater af vores refleksioner, som har sine rødder i sociale relationer. Endvidere antages det, at konstruktioner får deres betydning fra deres sociale anvendelighed, og at vi former fremtiden gennem vores beskrivelser og forklaringer. Refleksioner over den virkelighed, vi tager for givet, bliver således vital for vores fremtidige trivsel.

Bogen vil være en nydelse for enhver, som kan være åben overfor tanker om, at vi sammen konstruerer, hvad vi forstår ved virkeligheden og os selv gennem vores relationer og sprog. For de, der ikke tidligere har læst Gergen, vil *En invitation til social konstruktion* være en øjenåbner til en ny verden. De, der allerede er fortrolige med Gergen, vil kunne glæde sig over klarheden, sammenhængen og de mange nuancer, der præsenteres i bogen.

Med hovedfokus på praksis vil bl.a. psykologer, terapeuter, konsulenter, konfliktlødere, ledere og studerende få værdifuldt stof til eftertanke, inspiration til nytænkning og nye perspektiver for relationsudvikling.

Specifikt for det pædagogisk psykologiske område, hvor inklusion af børn i vanskeligheder har været et centralt tema gennem de sidste mange år uden

synlig gennemslagskraft i praksis, vil Kenneth Gergens forståelse af udvikling og forandring gennem relationer og samskaben kunne skabe grundlag for nye perspektiver og optimisme.

Henning Strand

Snak om angst og depression – med børn og voksne i alle aldre

Karen Glistrup; ”Snak om angst og depression... med børn og voksne i alle aldre”. PsykInfo Forlaget, 2011. 52 sider. Pris 125 kr.

Karen Glistrups nye bog, ”Snak om angst og depression ...med børn og voksne i alle aldre”, sætter ord og billeder på et emne, som mange har svært ved at tale om.

Karen Glistrup, er socialrådgiver, supervisor, familierapeut MPF, og har særligt interesseret sig for Børnefamilier, med psykisk lidelse eller anden sårbarhed som livsvilkår.

Bogen er en meget letlæst og let forståelig bog, som er opdelt i en tekst, der er skrevet til børnene og en tekst, der er skrevet til de voksne.

Bogen handler om hvordan man kan snakke, og forklare børn om hvordan angst og depression kan indvirke på de voksne, og hvilken betydning det kan have hos barnet. Som Karen Glistrup skriver, er der mange voksne også i daginstitutioner og i skolen, som er usikre omkring dette emne fordi deres viden om emner er begrænset.

”Det er svært at få puslespillet til at hænge sammen, når man ikke har alle brikkerne.”

At snakke med børn om angst og depression, om at forholde sig til det der sker med de voksne kan i sig selv være angst dæmpende for barnet. At møde barnet på dets niveau og give dem adækvate beskrivelser, er den bedste måde man kan støtte op, og give dem en styrke til at finde sig selv i en familie der i perioder kan have svære vilkår. Karen Glistrup beskriver hvordan tydelighed, nærvær samt venlighed, tillid og anerkendelse skal alle sammen være tilstede i den gode samtale om svære emner

”Min far og mor, de snakker tit alvorligt, kan jeg høre, men siger at det ikke er for mine barneører”

Alle de tanker og børn, der er berørt af psykisk sygdom i familien har givet ofte en følelse af forladthed, da man ikke snakker med dem, børnene fornemmer alligevel tydeligt at der er noget meget galt. Karen Glistrup beskriver hvor vigtigt det er at børnene får enkle forklaringer, og bliver spurgt om hvilke tanker de gør sig. Grupper for børn og unge kan desuden give børnene en fornemmelse af at andre kender til oplevelser og følelser der ligner.

Familien skal som Karen Glistrup dog heller ikke underkendes, da familien er den vigtigste gruppe af alle.

Karen Glistrup forklarer også den afsmittende effekt som psykisk sygdom kan have på resten af familien:

Maries mor følte sig som sådan et dårligt menneske. Hendes selvværd var så lille, når hun havde depressioner. Marie sagde til hende: ”hvordan skal jeg kunne tro på mig selv, når du hele tiden siger at du ikke duer til noget?”

Den erfaring som børn gør sig, gør de i interaktion med de voksne, hvilket betyder at det kan være meget svært at holde sig fri af hinandens følelser, som Karen Glistrup så fint skriver.

Jeg oplever at dette er en bog, der kort beskriver mange af de årsager der kan være til psykiske lidelser og er skrevet med stor indlevelse og på en måde som gør den meget anvendelig i forhold til børnene. Der er et meget positivt syn i bogen, som også beskriver alle de ting, der går godt, og hvordan det både er vigtigt at tale om de svære ting, men bestemt også at lægge vægt på alle de dejlige ting i familien, og at Psykisk lidelse ikke behøver at være varige.

Der er sidst i bogen ideer til små opgaver, og snak med børn og familier, hvilket er en rigtig god afslutning, og en måde hvorpå man kan gå i gang med samtalerne på en god måde.

Hannah Wang-Dantzer

Snak om angst og depression – med børn og voksne i alle aldre

Karen Glistrup: *Snak om angst og depression – med børn og voksne i alle aldre*. Psykinfo Forlaget, 2011. 52 sider, 125 kr.

Karen Glistrup er socialrådgiver og terapeut og har særlig erfaring med arbejdet i børnefamilier, hvor psykisk lidelse eller anden sårbarhed er et livsvilkår. 25 kr. fra hvert bogkøb går til forfatterens tilbud om familiesamtaler via SINDs Pårørenderådgivning, og bogen er derfor udgivet i samarbejde med Pårørenderådgivningen.

Bogen er opbygget meget omhyggeligt og pædagogisk med fine tegninger af Pia Olsen til at underbygge afsnittene, som de voksne kan formidle til mindre børn, et ikon med et par børn markerer tekster, som er oplagte til skolebørn og en del af højresiderne består af tekstbokse markeret med farvet baggrund for voksne/store børn. Endelig er der undervejs små databokse i rød ramme med konkrete dataoplysninger. For at gøre bogen helt gennemført i 2. udgave, bør de statistiske oplysninger i databoksen side 9 placeres i rød ramme.

Bogen er en gave til familier, som ønsker, at børn skal have en sund og naturlig viden om psykiske lidelser og sårbarhed, bl.a. angst og depression, død og om, når ”bølgerne går højt” blandt de voksne. Børn har brug for en indsigtfuld og forståelig sammenhæng, også i de forhold i livet, som er i mol. For, som forfatteren formulerer det: ”I fortielsernes virkelighed forsøger børn at samle brudstykker op og udfylde hullerne til

et billede af verden”. Bogen giver også gedigen rådgivning på et plan, hvor alle kan være med, og endelig er der små øvelser og opgaver på de sidste sider, f. eks. ”sindsro”, som er en mindfulness baseret øvelse.

Forfatterens indsigt bygger helt klart på en række teoretiske tilgange, som ikke nævnes ved navn, idet formålet er en klar og børnevenlig formidling, – samt hendes terapeutiske erfaringsbaggrund, – et elegant formidlingsarbejde. Rådet på bagsiden er at lade bogen ligge fremme: ”Vær opmærksom på, hvad børnene måtte blive optaget af. LYT, TÆNK højt og SNAK sammen”.

Elise J. Nielsen

Elever lærer sammen

Helle Bjerresgaard og Else Bølling Kongsted: *Elever lærer sammen*. 170 sider. Dafolo 2010. Vedlagt CD-rom med powerpoint-dias. 299 kr.

Bjerresgaard og Kongsted har skrevet en bog om hvordan skolebørn kan lære – og udvikle deres læring sammen i grupper. Den handler om elever på alle klassetrin, men der er flest eksempler til mellemtrin og udskoling.

Første fjerdedel af bogen handler om læring med fokus på læring i praksisfællesskaber, og er en kvalificeret og grundig introduktion til nye teorier om læring primært inspireret af Niklas Luhmanns systemteori, samt Jean

Lave og Etienne Wengers læringsteori om situeret læring.

Den næste fjerdedel handler om lærerens fem kernekompetencer, som består af at

- kunne indgå i en social relation til den enkelte elev
- have kompetence til at lede klasser og undervisningsforløb
- have faglige og fagdidaktiske kompetencer
- kunne analysere og reflektere over undervisningen, herunder egen andel
- have kompetence til at arbejde it-baseret i undervisningen.

Dette afsnit er således en god introduktion til klasseledelse med mange praktiske og illustrative eksempler især på det kommunikative område med værktøjer til at spørge og lytte. Disse to første afsnit må egne sig fortrinligt som studieboøger i såvel grunduddannelse som efteruddannelse.

Den sidste del af bogen handler om lærerens arbejde med gruppearbejde og elevrefleksion.

Gruppearbejdet, dets formål, dets opbygning og ledelse beskrives grundigt, og det er tydeligt, at der ligger såvel praksiskendskab som systematisk udviklingsarbejde bag.

Der gennemgås forskellige tilgange til gruppearbejdet såsom grublegupper, refleksionsgrupper og perspektiverende grupper, samt en række andre organisationsmåder til fremme af elevernes indbyrdes læring og refleksion. Kapitel

er klart disponeret og meget anvendeligt for lærerens arbejde i skoleklasser.

Bagerst i bogen er en oversigt over de ca. 50 dias, som ligger på den vedlagte CD-rom.

Materialet vil dels kunne anvendes til undervisningsbrug, dels af læreren selv i egen planlægning og formentlig også som introduktion af idéer og forståelse for større elever.

De to forfattere har udviklet egen viden og indsigt i arbejdet med grupper over en årrække, og det mærkes, at det bygger på afprøvning gennem praksis i den danske folkeskole. Deres hensigt med bogen er klart at få kommunikeret ud, at det er læreren som har ansvaret for klassens indbyrdes kommunikation, samtidig med at læreren også selv er en del af kommunikationen. Der lægges vægt på, at det er lærerens ansvar at give eleverne mulighed for at blive hinandens hjælpere i læreprocessen.

Bogens sprog og stil er ikke til godnatlæsning, men jeg forestiller mig at afsnit 3 vil give så megen inspiration til gruppearbejde, at man får lyst til at læse videre i de introducerende kapitler for at forstå de idéer og teorier, der arbejdes ud fra. Bogen kunne blive et godt redskab i teamsamarbejdet, hvor man kan hente fælles basisviden om tilgangen til elevernes læring. Så en eller flere bøger til lærerbiblioteket er et MUST.

Bogen kan ses som en god basisbog og håndbog i gruppearbejde set ud fra nye læringsteorier og læringstilgange. Mange lærere har allerede stiftet be-

kendtskab med Cooperative Learning, og er blevet inspireret til at arbejde med strukturer (organisationsformer) i gruppearbejdet. Denne bog vil uddybe forståelsen for og vigtigheden af at arbejde med elevgrupper, foruden at den vil udvide kendskabet til flere relevante samarbejdsformer.

Anmeldt af cand.pæd. psych. Lone Gregersen, som gennem nogle år har forsket i og udviklet gruppearbejde i indskoling. Arbejdet fremlægges i en rapport LiSS (Læring i struktureret Samarbejde) i nærværende tidsskrifts Røde serie, september 2011.

Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen

John Dewey
Forlaget Klim, 241 s., kr. 267,95

Bedre sent end aldrig.....det har godt nok taget sin tid – så længe har jeg aldrig været om at komme igennem at læse en bog. Men det har været en god, givtig, lærerig og ikke mindst overraskende spændende proces at kunne fordybe sig i denne bog, som alle lærere, undervisere, uddannelsesfolk m.fl. med respekt for sig selv, burde læse!

Jeg må med skam melde, at jeg ikke selv tidligere har gjort mig den ulejlighed, at læse noget af John Dewey – selvom der har været mulighed nok herfor, da det ikke er litteratur og værker fra hans hånd, det skorter på. Han har været meget produktiv i sit lange

liv og udgivet en mangfoldighed af værker, som fylder hele 37 bind!

Det har været svært ikke at undgå, denne litterære rigdom – så kan jeg gøre mit til at anbefale alle, der har med pædagogik, psykologi, filosofi m.m. at gøre, at komme i gang med læse ham, så er det budskab hermed videregivet!

Gang på gang undres man over, at det er en person fra begyndelsen af det forrige århundrede, der har bedrevet dette værk: ”Hvordan vi tænker”. Det kunne ligeså godt have været skrevet her i dette årtusind. Det er så ligetil, så enkelt – og dog så vanskeligt og kompliceret – det må det være, når så mange, som på trods af de bedste intentioner med hensyn til at give den ”rette” lære fra sig på den helt ”rigtige” og pædagogiske måde – alligevel rammer så meget ved siden af! (Rette og rigtige i citationstegn fordi, hvem afgør, hvad der er det rette og rigtige).

Der er dem, der er ”pædagoger af Guds nåde”, som forstår at fange de, der skal lære, som formår, at videregive deres viden på en levende, medrivende og ikke mindst forståelig måde. Som igen og igen giver de, der skal og vil lære, lyst og iver efter at lære mere. Motivationen og engagementet fra begge sider – såvel den lærende, som den modtagende er essentielt.

Det er refleksionen, det undersøgende, en naturlig og eftertænksom nysgerrighed og kritisk sans, der er alfa og omega i enhver uddannelsesproces. Processen er ligeså vigtig som resultater og løsninger.

Ganske vist er det ”en reformulering af forholdet mellem reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen” af ”Hvordan vi tænker”, som forlaget Klim nyudgav

i oversættelse i november 2009. Bogen var oversat fra en amerikansk udgivelse fra 1986. John Dewey udgav bogen for første gang i 1910 og udgav så igen en nyrevideret udgave i 1933, hvor han udvidede, tilføjede og gjorde stoffet mere tilgængeligt.

Hvad forstås så ved ”refleksiv tænkning”? I John Deweys egen definition, siger han, at refleksiv tænkning ”stræber efter en konklusion, en logisk slutning, som tilskynder til udforskning og undersøgelse”. Refleksiv tænkning ”konstitueres af en aktiv vedvarende og omhyggelig overvejelse af enhver opfattelse eller formodet form for viden i lyset af de grunde, der støtter den og de videre konklusioner, den fører til”!

Tænkningen selv definerer han som ”den operation, hvor givne kendsgerninger

antyder andre kendsgerninger (eller sandheder) på en sådan måde, at den bevirker en tro på, det der antydes, på grundlag af en reel relation mellem tingene”!

Refleksiv tænkning indebærer således ”dels en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer, som tænkningen udspringer af”, dels ”en handling

præget af søgen, jagt og undersøgelse for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og stoppe forvirringen”.

Interessant er det, at han som eksempel for at illustrere dette påstår, at den manglende udforskning i 1400-1500 tallet, om jorden var rund eller flad skyldtes dovenskab,

slaphed, sædvane og manglende mod samt kritisk energi, hvilket jeg ikke er helt enig med ham i.....jo det manglende mod – men snarere uvidenhed,

forestillingsevne og netop refleksion samt ikke mindst ”funktionel fiksering”: Vanetænkning, det at tingene nu engang er, som de er og ser ud, som de gør – og det kan og skal der ikke ændres på eller gøres noget ved.

Men det gik jo gudskelov anderledes, og der blev udforsket, undersøgt og udviklet, af de pionerer, der turde gå mod strømmen og fik vist, at der var andre veje og muligheder for såvel Homo Sapiens som for Homo Ludens.

Begge dele er lige væsentlige i undervisningen, hvor John Dewey lægger meget stor vægt på de interpersonelle relationer lærer/elev imellem. Det er en interaktiv proces, hvor elevens motivation og engagement er det centrale i læringsprocessen.

Bogen er inddelt i tre dele/hovedområder, hvor tænkning, refleksion og bevidsthed defineres, beskrives og sættes i relation til videnskabelighed og uddannelse i første del. I anden del er det logiske overvejelser, som fører til psykologisk proces og form.

Det er analyse, dømmekraft, at drage slutninger og kunne ræsonnere, teste og ikke mindst at forstå teoretisk som empirisk.

I sidste og tredje del af bogen er det selve skoling af tænkningen, fra det konkrete til det abstrakte; det er sproget og iagttagelse, samt viden og i allerhøjeste grad læring.

Alle de teoretiske overvejelser, definitioner og forklaringer suppleres i hele bogen af praktiske udredninger og ”visninger”, hvor læseren ikke bare føres ind i og er i klasseværelset til undervisningen og til forholdet mellem lærer og elev, men også udenfor til naturen og alt det, der omgiver os og er omkring os – og i os!

Det er i den pædagogiske proces, mellem lærer og elev, det teoretiske og praktiske, at John Dewey viser sine styrke og sin fremsynethed! Hans psykologiske og pædagogiske principper er langt forud for hans tid – og i henseende til al den debat, der har været i forhold til folkeskolen, gymnasier, og uddannelsesinstitutioner generelt, er det beskæmmende, at vi i datiden ikke synes at være nået længere.....

Overskrifter som: ”Den mishandlede læreruddannelse”, ”Folkeskolen må gribe i egen barm”, ”Myter og fordomme i folkeskolen”, ”Elevener skal lære mere – ingen ved hvordan”, ”Børn, løgn og folkeskole”, ”Lærerløft. Ungdomsskolen kan være ny start”, og en lang række af debatindlæg, som med al tydelighed desværre viser, at vi er langt fra den ideelle lærer-/elev-/undervisnings-/læringsproces vi selvsagt med over hundrede år imellem, skulle have opnået og haft mulighed for at løse og indfri.

En berigende, eftertænksom og meget lærende bog, som kun kan anbefales på det kraftigste – uanset om man besluttet er beskæftiget ved, på og i et hvilket som helst uddannelsessted.

Det er også sjovt at se den meget lille litteraturliste, som der henvises til samt de litteraturer, der så anvendes, hvilket jo velvidende er, fordi der rent faktisk ikke var den mængde faglitteratur i daværende tidsalder!

Det skal også lige nævnes, at man i oversættelsen er meget opmærksom på, at få den mest korrekte oversættelse frem i den bedste mening og betydning, hvilket så sandelig er lykkedes!

Susan Schlüter, aut.cand.psych.

Lærerne og de nye vilkår

Ole Christensen og Rene B Christiansen.
Unge pædagoger 2010, 144 s., 188 kr.

Profession og Praksis

Undervisningsministeriet har tilbage i 2006 på baggrund af en analyse konkluderet, at fremtidens arbejdsmarked har brug for beherskelse af flermedialitet!

Mange undersøgelser vidner om, at børn og unges brug af digitale medier har karakter af parallelkultur, som har vanskeligt ved at integreres i den pædagogiske dagsorden i skoler og institutioner.

Medialiseringen er både et samfundsvilkår og en pædagogisk udfordring: ’Hvordan skal vi ekvipere vores elever med de værktøjer, samfundet har brug for???’

Bogen her er et bud på, hvordan lærere på videreuddannelse kan tilegne sig tidsvarende faglige og pædagogiske kompetencer. Professionslæring er blevet anskuet i forhold til forskellige former for viden – med focus på professionsviden. Der er focus på forskellige læringsmedier og betydningen af at inddrage forskellige medier med forskellige optikker. Det efterlader 3 interessante spørgsmål:

- Skal skolen tage videnssamfundets digitale læringsmetoder alvorligt?
- Vil det bryde med den traditionelle dannelsesforestilling?
- Udfordrer medialiseringen vores forståelse af samfundet i dag og de læringsforestillinger og professionsforståelser, der er herskende?

Forfatterne har som overordnet mål at gøre op med det traditionelle undervisningssyn, hvor obligatoriske litteratur-

lister og kompendier er udgangspunkt og omdrejning for undervisning. I stedet vil man have et professionslæringsbegreb, der placerer sig i spændingsfeltet ml. professionsudøvelse og professionsudvikling, og som udfordrer traditionelle lærings – og undervisnings forestillinger. (s. 5 Forordet)

Focusgruppen er naturligt lærere på videregående uddannelse.

Bogen belyser forskellige vidensformer, teori – og praksisforholdet, nye læringsrum – og former og et nyt syn på læringsmidler. Den tager udgangspunkt i et udviklingsprojekt: Udfordrende Professionsdidaktik (2008 – 2009) og er inddelt i 5 kapitler.

Kapitel 1: Professionslæring og medialisering tager fat på skolernes problem med pc'erne. Der er for få, og lærerne er ikke tilstrækkeligt uddannede. Focus er på udvikling af en almen digital medieforståelse og ikke mindst udvikling af en ny dannelsesforestilling. Derved bliver også udvikling af nye læringsmiljøer central.

Kapitel 2: Når lærere skal lære indledes med teoretiske definitioner af forskellige former for viden. Derefter tages der fat på teori/praksis forholdet, hvor Callewaerts definition (s. 56) fremhæves. Akademisk metode/ akademiseringsbegrebet diskuteres.

Er det teorierne, der skal være styrende???? Eller er det problematikkerne der er udgangspunkt for teorierne???

De studerende skal lære at tænke teoretisk. Gode spørgsmål er centrale!!!! Hvad skal læses? Kompendiets berettigelse diskuteres.

Kapitel 3: Læringsrum og ny didaktisk platform. Vigtigheden af læ-

ernes aktive deltagelse fremhæves således, at forskellen ml. deltager og underviser understreges.

Focus skifter fra undervisning til læring med behov for udvikling af fysiske og virtuelle læringsrum. Deltageraktivitet i stedet for fastlagt pensum!!!! Den åbne platform: WIKI beskrives.

Kapitel 4: Ressourcer og læremidler beskriver krav til undervisningslokalet og diskuterer fordele og ulemper ved litteraturliste, som forfatterne betegner resourcelister.

Kapitel 5: Undervisning og vejledning. Begreberne beskrives og diskuteres. Hvornår gør vi hvad???? Fig.19 s. 116 er et udmærket eksempel på et vejledningsskema. Kapitlet slutter med 7 teser som udgangspunkt for kollega-vejledning og 7cases, der kan lægge op til diskussion .

Bogen sætter gang i refleksioner over, hvordan medieudviklingen kan integreres i videreuddannelse af lærere. Den stiller spørgsmål til skolens dannelsesgrundlag! Den lægger op til refleksion over læringsrum og ressourcer, således at praksiserfaringer sættes i højsædet..

Interessant ville det være at kunne diskutere det helt overordnede: Hvem/ hvad skal definere mål og krav?????

Bogen ville vinde ved, at nye ord/ fremmedord blev forklaret første gang de optrådte.

Den er skrevet af fagfolk og henvender sig til fagfolk, men kunne med fordel udbredes til en langt bredere gruppe i en enklere udgave .

*Birgit Marott
Aut. Psykolog.
Lektor i psykologi*

Eksistentielle Terapier

Mick Cooper: Eksistentielle Terapier. Dansk Psykologisk Forlag 2011, 272 sider, 298 kr.

I *Eksistentielle Terapier* introducerer Mick Cooper, som er professor i Glasgow og eksistentiel psykoterapeut, den europæiske og amerikanske eksistentielle psykoterapi.

Han indleder bogen med en fremragende gennemgang af det filosofiske grundlag for de eksistentielle terapier. Det filosofiske overblik indledes med Kierkegaard, går over Nietzsche, Buber, Jaspers, Tillich, Marcel, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty og afsluttes med Camus. Mick Cooper formår at formidle et traditionelt meget tungt stof så letlæseligt, at det er ren fornøjelse for læseren at gå til.

Hovedparten af resten af bogen uddyber seks forskellige tilgange til eksistentiel psykoterapi:

- Daseinanalyse
- Logoterapi
- Amerikansk eksistentiel humanistisk psykoterapi
- R.D. Laing
- Den britiske skole for eksistentiel analyse (primært Ernesto Spinelli og Emmy van Deurzen)
- Eksistentiel korttidsterapi.

Under sin gennemgang af de enkelte terapiformer trækker Mick Cooper løbende tråde tilbage til det filosofisk teoretiske kapitel, fremhæver ligheder og forskelle mellem de forskellige skoler og illustrerer fremstillingen med konkrete cases og gengivelser af terapeut-klient-samtaler.

Mick Cooper introducerer således læseren for et bredt udsnit af eksistentielle terapiformer, dvs. terapiformer, som har det til fælles, at de bygger på en forståelse af, at der findes almene grundvilkår i menneskets tilværelse som f. eks. frihed, angst og søgen efter mening. Men han fastholder og understreger også diversiteten mellem de forskellige eksistentielle terapiformer uden at forsøge at plædere for en bestemt retning. Det er én af måderne Mick Cooper giver udtryk for den åbenhed, som er selve nerven i megen eksistentiel terapi, nemlig at der er mange måder at være eksistentielist på. Ydermere byder forfatteren den postmodernistiske udfordring velkommen, og ser den som en kærkommen påmindelse om, at der i det hele taget er mange måder at forstå verden på, og at et eksistentielt livssyn ikke er en bestemt sandhed, men blot én måde at anskue verden på, som altid er åben for spørgsmål og tvivl. Dermed afskriver forfatteren også ørkesløse diskussioner om, hvem der har ret, og hvem der tager fejl.

Gennem læsningen af *Eksistentielle Terapier* blev jeg inspireret til at fordybe mig yderligere i Den Britiske Skole, som bl.a. repræsenteres af Ernesto Spinelli og Emmy van Deurzen, fordi den på en befriende måde bevæger sig væk fra den aktuelt meget dominerende trend, at alt skal kategoriseres. Tænkningen i diagnoser, sygeliggørelse og værdidomme fravælges af Den Britiske Skole til fordel for en deskriptiv, fænomenologisk undersøgelse af klienternes levede verden og livsproblemer.

Eksistentielle terapier er både en oplagt grundbog for studerende, som ønsker at

blive indført i eksistentia­listisk tænkning og i dominerende retninger inden for eksistentiel terapeutisk praksis og en gave til den erfarne terapeut, som ønsker et overblik over sammenhænge, forskelle og ligheder mellem forskellige eksistentielle terapier og deres teoretiske grundlag.

Bogen vil være en oplagt inspirationskilde til læserens eget arbejde og en invitation til debat både indenfor og udenfor det eksistentielle terapifelt.

Henning Strand

Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger

Poul Rask Nielsen: "Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger". Dafolo, 2010, 198 s., kr. 220

Omkring 200.000 børn er elever i indskoling og går desuden i SFO. Hvordan kan det være, at der er så lidt samarbejde mellem disse børns lærere og pædagoger? Det kan siges at være en af de største, uudforskede pædagogiske arenaer i folkeskolen i dag.

Poul Rask Nielsen har været lærer i folkeskolen og på et pædagogseminarium og er nu projektleder i Frederikshavn kommune.

Bogen er inddelt i tre hovedafsnit: teoretiske overvejelser – nyere dansk og skandinavisk forskning – metoder og værktøj til øget samarbejde.

Bogens første 30 sider er dels en redegørelse for vigtige dele af Luhmanns teori om sociale systemer; en socialpsykologisk tilgang fravælges eksplicit. –

Man skal hen i de sidste dele af bogen, førend Luhmann tages i anvendelse; det havde nok været et bedre redaktionelt valg at anbringe afsnittet om ham i den del af bogen. Det er lidt ærgerligt, at forfatteren først et stykke inde i bogen "går til biddet", for han har meget på hjerte, som det skal vise sig.

De følgende 10 sider er en indledende udredning af problemkomplekset; hvad er problemerne omkring samarbejdet? Der peges på forskelle i løn, identitet, forskellen mellem undervisningspligt og daginstitutionstilbud, og der er en drøftelse af to forskellige muligheder for en løsning: en konsensus­­søgning, som dog nok vil føre til en uønsket tilpasning mellem udøverne og et konflikt­­perspektiv, der kunne føre til gode refleksioner.

Det skal nævnes, at der her og sidst i alle kapitler er nogle gode arbejds­­spørgsmål for lærere og pædagoger.

Hele kap. 3 (37 s.) er en udmærket redegørelse for en svensk undersøgelse af Monica Hansen. Den viser sig at rumme rigtig mange brugbare resultater og synspunkter på bl.a. lærernes og pædagogernes forskellige roller og opgaver. Hendes hovedbudskab er, at man bør forstærke betydningen af pædagogernes relationelle kompetencer. Pædagoger har en fremtidig rolle som lærere i sociale kompetencer, arbejde med grupperelationer og social udvikling inden for skolens rammer.

Inspireret heraf gennemfører forfatteren en (meget) lille undersøgelse med lignende resultater, der gennemgår nogle danske undersøgelser af SFO området på udmærket vis, og der samles op.

Så – endelig – nås der frem til kap.8 (s.113-149) om professionssamarbejde. Det er et vældig godt kapitel, der er bygget op over en rundkørsel metafor. En rundkørsel adskiller sig fra et T-kryds derved, at der er flere afkørsler. Her kan afkørsel 1 være traditionens vej, 2 er handlingens vej, 3 samtalens vej, 4 refleksionens vej, hvor der gås videre med den tidligere omtalte valgmulighed mellem konsensus og konflikt. En hel række af væsentlige områder belyses: samarbejdsstruktur, ledelsesformer, skolens fysiske indretning og en udmærket model for samarbejde lægges frem: komplementær eller konvergent samordning?

Kap.9 redegør for flere undersøgelser af god undervisning mv. (Hilbert Meyer, Per Fibæk Laursen, Dansk Clearing House, Thomas Nordahl og Lars Qvortrup).

Kap. 10 handler om kommunikation à la Luhmann. Det virker lidt påklistret i bogens sammenhæng. Det samme kan siges om kap. 11 om konklusioner og perspektiver; der tilføres ikke rigtig noget vigtigt.

Sammenfattende mener denne anmelder, at Poul Rask Nielsen har fået udgivet en dårligt redigeret bog med to virkelig gode og vigtige kapitler (8 og 9), der vidner om stor erfaring og stor viden og en fin evne til at forklare og til at udfordre. Her har han budskaber til alle aktører i indskolingen og i SFO'erne. Læs, diskuter og læg lokale planer for et forbedret samarbejde. Bogen burde bestemt også indgå i uddannelsen af lærere og pædagoger.

Bjørn Glæsel

Pædagogiske umuligheder – Psykoanalyse og pædagogik

Red. Kirsten Hyldgaard

Aarhus Universitetsforlag, 220 s., kr. 228

Med bogen Pædagogiske umuligheder har Kirsten Hyldgaard samlet en antologi, der stiller skarpt på de dynamisk ubevidste dimensioner i ethvert lærings og pædagogisk forhold imellem elev og lærer, barn og pædagog. Bogen er med sit udgangspunkt i psykoanalytiske grundantagelser en understregning af, at forestillingen om en evidensbaseret pædagogik, der kan give os endegyldige handleanvisninger på hvad der virker mht. opdragelse, læring, didaktik og pædagogik, tilnærmelsesvis er en illusion. Bogen fremhæver, at drivkræften bag dannelse og læring, skal findes i bl.a. ubevidste identifikations og overføringsprocesser imellem lærer og elev, og i langt mindre grad ved den måde læreren eller pædagogen aktivt og planlæggende søger at præge barnet.

Bogen bevæger sig på mange niveauer. Forfatterens pointer fremhæves via eksempler fra den daglige pædagogiske og læringsmæssige praksis. Og teoretiske, metodiske og filosofiske overvejelser omkring forholdet imellem pædagogik og psykoanalyse bringes i spil på et metateoretisk niveau.

Med udgangspunkt i psykoanalytiske erkendelser og begreber som identifikation, modstand, overføring og det dynamisk ubevidste, argumenterer bogen for, at det oftest er ubevidste mekanismer imellem lærer og elev, der kan komme til at stå som den største hindring og dermed også som den største mulighed for, om barnet tager fra så at

sige, indlæringsmæssigt såvel som dan-
nelsesmæssigt.

Bogen er en god men også kompleks og meget akademisk indføring i forholdet mellem pædagogik og psykoanalyse, både som videnskabelige discipliner så vel som meget praksisnære arbejdsfelter. Psykoanalysens subjekt begreb introduceres og forklares, og anvendes til at udfolde, analysere og illustrere hvorfor bevidst planlægning af pædagogiske og læringsmæssige handleplaner ikke kan give endelig garanti for barnets udvikling og læring. Bogen er fyldt med spændende vinkler på pædagogiske forhold og bogen har mange teoretiske og filosofiske diskussioner.

Jeg læste bogen for at få viden om, hvordan psykoanalysens erfaringer kan anvendes til at analysere og forstå de pædagogiske og læringsmæssige problemstillinger, man som psykolog i PPR så ofte indlemmes i via andre faggrupper. Disse forventninger fik jeg til fulde indfriet. Men der er også mit indtryk, at bogen i særdeleshed retter sig mod fagfolk, der beskæftiger sig med pædagogik på et mere akademisk niveau. Fremmedordene er mange og forfatterens afsluttende kapitel er en stor hjælp til at få samlet op på bogens budskaber.

Benjamin Viberg Jensen

Spilleregler i klassen

Mads Hermansen (2010): "Spilleregler i klassen. Læringsledelse i teori og praksis", Profession serien Akademisk Forlag. 132 s., 197 kr

Klasseværelset er et omdrejningspunkt for kulturformidlingen i skolen. Sådan har det været så længe, der har været skoler til. Der er samtidig tale om en organiseringsform, der, bortset fra enkelte kendte forsøg på at bryde med organiseringsformen – noget der i øvrigt sjældent er gået stille af – i det store og hele kan betragtes som en del af skolens "natur". I lydighedssamfundets tidsalder, hvor der herskede kæft, trit og retning i skolen, var der en del angst knyttet til det at være elev. I dagens demokratiske skole med krav om alsidig udvikling og udvikling af handlekompetence opstår den paradoksale situation, at eleverne kan være urolige og vanskelige at tilføre en (opdragende) undervisning. Hvorfor nu det?

"Spilleregler i klassen" søger at give nogle forklaringer og anvisninger på demokratisk klasseledelse, men det er ikke en bog, der leverer decideret enkle opskrifter på at styre og lede en skoleklasse. Der gøres udstrakt brug af forskningsmæssige observationer og af (gode) læreres egne fortællinger. I et enkelt tilfælde i bogens start, refereres der til "en lidt mørkere praksis" i et forsøg på at indkredse, hvornår en lærer laver noget skidt.

Bogen udgør et godt supplement til didaktikken og metodikken, og den er herudover på det psykologiske plan optaget af den professionelle lærers personlige kompetencer, såvel som lære-

rens kompetence i bevidst, struktureret læringsledelse. Lærerrolle og spilleregler hænger sammen og kombineret med fag- og almen didaktisk viden om god undervisning, søger bogen et praksisnært bud på, hvad en kommende lærer kan øve sig i at udføre, ligesom etablerede lærere gives stof til eftertanke.

Bogen tager sit erkendelsesmæssige afsæt i forskningsprojektet Dansk Skolekultur, hvor begrebet læringsledelse er et centralt begreb. I forskningsprojektet viste det sig ifølge forfatteren, at *måden at organisere undervisningen på, herunder hvor markant indflydelse det havde på elevernes faglige fremskridt, at der var funktionelle spilleregler for det, der foregik i klassen*, var centralt (s.7).

Udgivelsens force er de mange casebaserede iagttagelser, dens opstilling (på et forskningsmæssigt grundlag) af fire typiske lærerroller, der bestemt ikke er lige efterstræbelseværdige, hvis det drejer sig om at dæmpe uro og sikre faglig udvikling og kompetenceudvikling hos eleverne.

Kapitlerne indeholdende praksisfortællingerne forekommer mig mere interessante i en undervisningssammenhæng end bogens ret fyldige kapitel 4 vedrørende lærerrollens almene psykologi, som muligvis kunne være reduceret en kende til fordel for det andet.

Lars Grønback

Dissociations fænomener

Redigeret af Susan Hart; "Dissociations fænomener" Hans Reitzels forlag, København 2011. 452 s. pris 398 kr.

Redigeret af Susan Hart; er psykolog og har tidligere udgivet bøgerne "Den følsomme hjerne" (2005). "Hjerne samhørighed, personlighed" (2006). Sammen med Rikke Schwartz "fra interaktion til relation" (2008).

Susan Hart har redigeret denne bog som er det første samlede overblik over dissociationsfænomener på dansk.

Det er en række velrenommerede traumeforskere og forfattere, der har lavet de forskellige afsnit og dermed deler de deres kundskab og forskning omkring Dissociationsfænomener med os i dette samlede værk.

Dissociation er et ikke så let forståeligt symptom på PTSD

Susan Hart beskriver i indledningen Af bogen fænomenet PTSD, *"at for mennesker, der ikke har kunnet overvinde traumer, er fortidens tyranni kommet til at farve alle de fremtidige oplevelser således at nutiden synes glædesløs og fratager dem evnen til at være opmærksom på nye og velkendte situationer der tidligere har, kunne vække ro og behag"*

Jeg synes dette er en rammende beskrivelse på PTSD. Dissociationen som symptom på PTSD mener jeg forstås som en adskillelse mellem f.eks. hoved og krop, tanker og følelser eller mellem bevidst-

hed og dele af kroppen, der måske har været udsat og involveret i traumer.

I bogen gennemgår de forskellige forskere og forfattere bl.a. emnerne: dissociation som selvbeskyttende strategi hos dyr og mennesker, neurofysiologi, neurobiologi og dissociation, hvor det bl.a. er beskrevet hvorfor og hvordan vores menneskelige hjerner formår og indpasse sig i de forskellige situationer, og hvordan forskerne har observeret ser en ændring af hjernens struktur og funktion ved traumatiske hændelser, og dermed de langsigtede virkninger af traumer.

Jeg har først og fremmest i bogen hæftet mig ved kapitlet: "Barndomstraumer og dissociation", dette er nok grundet mit arbejdsfelt omkring børn, her præsenteres en model som påviser årsagsrelationen imellem desorganiseret tilknytning og senere dissociativ forstyrrelse, i kapitlet beskrives hvordan barnet, i denne situation er i et voldsomt dilemma, da det er overfor en forælder, der på samme tid er kilden til frygt, og samtidig den eneste mulige person til at beskytte barnet, og hvilket er grunden til at denne oplevelse er særligt traumatiserende. Jeg tænker at kapitlet blandt andet kan bruges til forståelsen af hvor essentiel den tidlige tilknytning og samspil mellem mor og barn er og hvor vigtigt det er at vi som behandlere er opmærksomme den tidlige indsats vedr. relationen mellem mor og barn, for på den måde at foregribe omfattende psykiske vanskeligheder for barnet senere i livet.

Bogen henvender sig til psykologer, psykiatere og andre, som i deres arbejde møder traumatiserede mennesker. Jeg mener bogen er skrevet i et godt forståeligt sprog, og samtidig på et højt fagligt niveau. Bogen giver et rigtig godt indblik i hvordan disse traumatiske begivenheder kan have følger på alle niveauer i nervesystemet og hvordan psyken og fysikken, som det også bliver underbygget i højere og højere grad i forskningen er tæt forbundet.

Jeg har som psykolog bl.a. arbejdet omkring og med større børn, der har været traumatiserede i deres barndom, og mener at jeg kan bruge mange af de forklaringer både i forhold til min egen viden og tilgang til de unge, men jeg mener faktisk også at jeg kan bruge mange af forklaringerne til at give disse unge en beskrivelse af de oplevelser, de mærker (eller mangel på samme) i deres krop både fysisk og psykisk. Både imens den traumatiske begivenhed var aktuel, og de efterfølgende reaktioner.

Hannah Wang-Dantzer

Fordybelse

KVAN 88 Fordybelse 2010, 65 kr. + forsendelse.

Man åbner altid begærligt det næste nummer af KVAN, denne gang om *fordybelse*. Men som mange gange før bliver man skuffet over redaktionens sløse arbejds. Som altid er det næsten kun en lille lukket kreds omkring dansk, medier og pædagogik, der kom-

mer til orde. Hvorfor inddrages matematik, naturvidenskaberne, sprogfagene og de musisk-kreative fag ikke? Redaktionen ved tilsyneladende ikke, at de findes og nok havde haft væsentligt at bidrage med til temaet. Og hvad værre er: En række af nummerets forfattere forholder sig ikke eller næsten ikke til det valgte tema. Redaktionen burde have sendt indlæggene tilbage. Det gælder Martin Jørgensens artikel om faglighed og fordybelse i danskfaget. Sikkert en glimrende intro til dansk, men fordybelse berøres kun sporadisk. Det gælder en tynd kop te af Karen E. Andreasen om to elever i Folkeskolens afgangsprøve. Det gælder artiklen om flow af Frans Ørsted Andersen et al. Her får vi aldrig at vide, hvad flow egentlig er, hvordan man opnår det, eller hvad det har med fordybelse at gøre. Det får vi så at vide i den næste artikel af L. Konzach, at det ikke har. Artiklen handler om det engelske Wikipedia men berører aldrig fordybelse.

Så først sker der noget: Christian Kochs fremragende indlæg om at komme under overfladen i den politiske debat nævner ikke fordybelse, men gennemgår ud fra retorikerens synspunkt modsætningen til fordybelse og deliberation (og inkommensurabilitet): politisk spin. Den politiske proces, hvor det ikke handler om at forholde sig til argumenter men kun om at score points i en duel. Synspunkter han i andre sammenhænge har skrevet udførligere om,

og som man bliver sulten efter at fordybe sig yderligere i.

Det samme kan siges om Svend Brinkmanns artikel om ”uren pædagogik i en overfladisk tid”, som han også tidligere har været fremme med. Han hudfletter performativitet, viden der kan betale sig, metalæring, kompetencer, flow, SKUB og andre eksempler på form med tyndt indhold. ”Mange (børn) fordyber sig faktisk gerne, når de har adgang til et synligt praksisfællesskab.”

O. Pedersen et al. giver en velskrevet gennemgang af læreruddannelsens historie i Danmark ud fra fordybelses-synspunktet med pointen: Fordybelse tager tid. En lille fejl: Natur/teknik kom ikke ind som fællesfag med 91-loven men naturfag, som ikke helt var det samme, det manglede teknik-delen.

John Engelbrecht skriver om tid som mangelvare. Et meget underholdende indlæg med vittige sproglige pointer, nu og da lidt krukke. Man fornemmer at læse manuskriptet til et pep-talk-foredrag lidt á la Møllehave. Men konklusionen, at fordybelse tager tid, kræver tid, og er det værd, står klart tilbage. Til slut et lille essay om poetisk læsning af Jesper Feldthus. Det kunne være udbygget med fordel fra det anekdotiske til det mere didaktiske.

*Helge Kastrup
Seminarielektor
BlåDAS – UCC*

