



Fra recovery til discovery

– børns og unges udvikling som et fælles anliggende

Søren Hertz & Jørn Nielsen

hertz@psykcentrum.dk

jn@kliniskpsyk.dk

Børn og unge er i konstant udvikling – og det er vores fornemste opgave at skabe og deltage i de bedste kontekster for udvikling. Vores opgave er at få øje på, at «discover» uanede muligheder for udvikling. De uanede muligheder tilhører ikke individet, men bevægelserne i fællesskabet. Der er tale om muligheder, som anes mere og mere, når vi ser efter dem med særlig opmærksomhed. De virkeliggøres, når vi forventer at forandring er mulig, og når vi sammen med signifikante andre deltager i processer, der bygger på en foretrukket faglig forståelse af problemer som invitationer til forandring.

Udvikling som fælles anliggende

Begrebet «recovery» oversættes almindeligvis som «at komme sig». Børn og unge er i konstant udvikling – og vores opgave som fagpersoner er at deltage i at skabe de bedste kontekster og de bedste processer for udvikling. Vores opgave er at få øje på børns og unges – og også vores andres – uanede muligheder (Hertz, 2008). Uanede forstået som de muligheder, der dukker op og som vi begynder at ane, når vi særligt er på udkig efter dem og deltager i en proces, hvor det uanede bliver mere og mere anet.

Begreberne psykisk sygdom og handicap lægger vægten på individet og er således udtryk for vor tids individuelle fokusering og for en dominerende faglig opfattelse af, at problemer er iboende individet (Brink-

mann, 2010; Ekeland, 2007). Individet der fejler noget og ikke fungerer optimalt. Disse fortællinger internaliseres let til en selvopfattelse præget af oplevelsen af personlig utilstrækkelighed. De problemmættede identitetskonklusioner bliver meningsdannende for det, der derefter bliver oplagt at bidrage med, kontekst for det fortsatte samspil.

Vi er derimod optaget af, at al adfærd, også problemadfærd, har karakter af kommunikation. Udgangspunktet er, at alle børn og unge ønsker at indgå i et udviklende fællesskab. Adfærden må forstås som det bedste, børn og unge formår at vise ud fra deres forudsætninger på et givent tidspunkt, deres måde at forstå deres liv på og deres levede erfaringer. Dette implicerer, at vi

må være nysgerrige efter at forstå, nysgerrige for at «discover», hvordan det, som kan se så problemfyldt ud, også kan være det bedste: Hvordan dette giver mening? Det er et antropologisk udgangspunkt, der inviterer os til at få øje på, hvilke kontekster vi skal inddrage for at forstå sammenhænge – og ikke mindst skabe udvikling. Når børns og unges adfærd fremtræder problemfyldt, begrænset eller sygt, må det samtidig forstås som en invitation til at «discover» udviklingsmuligheder. De inviterer til en bevægelse, der ikke blot handler om symptomreduktion og adfærdskorrektion, men til at gøre det, vi skaber sammen, stort og omfattende, så det ikke kun bliver til lærdom for barnet eller den unge, men til udvikling på tværs af de kontekster, hvor børn og unge vokser op. De inviterer til deltagelse i et samspil som grundlag for dannelsen af identitet. Udvikling er ikke et individuelt men et fælles anliggende. Samspillet med andre er afgørende.

Et konstruktivt modsvar til beskrivelserne af identitetsmæssig utilstrækkelighed findes i forståelsen af identitet som en måde at orientere sig i tilværelsen på (Taylor, 1989). At finde vej i tilværelsen kræver et samspil, hvor den enkelte føler sig set og mødt med kærlig insisteren på, at udvikling og bevægelse altid er mulig. Talen om anderledes konstruktive identitetskonklusioner lægger fokus på samspillet, meningsgivende kontekster og udviklende erfaringer.

Fænomenet ADHD er et godt billede på dette. Vores fokus er, at selve forkortelsen forstyrrer vores nysgerrighed (Hertz, 2010). Med-betydningerne, de tilsyneladende sandheder forbundet med at se fænomenet som medfødt, livslangt, et handicap, en

biologisk mangeltilstand, der kræver medicinsk behandling, gør, at det bliver svært at møde børn og unge med tilstrækkelig nysgerrighed, svært at se ved siden af, se igennem de umiddelbare fremtrædelsesformer og dermed inddrage de kontekster, som kan «discover» nye sammenhænge og muligheder for udvikling:

En 9-årig dreng blev henvist til udredning for ADHD. En psykolog på skolen havde testet drengen, alle mente, at han måtte have ADHD. Første samtale blev med drengen, hans lillebror og forældre, de ønskede at komme uden skole og psykolog. Drengen opførte sig ADHD-agtigt i samtalerummet, impulsivt, med problemer med koncentration, hyperaktivitet og udfordrende adfærd. Samtidig blev det undervejs tydeligt, der var etableret et «specialregime» omkring ham, hvor der blev taget mange særlige hensyn til ham. Dette åbnede for, at forældrene blev opmærksomme på, hvordan alle de særlige hensyn også skabte et meget højt serviceniveau, i og udenfor hjemmet. Forældrene ønskede at ændre på dette. Hvis udredningen var sluttet på daværende tidspunkt, ville konklusionen let være blevet ADHD. Ved næste samtale fremstod drengen anderledes: samarbejdsvillig, oplagt og interesseret i at indgå på en hyggelig måde. Dette afstedkom overvejelser om, hvordan forskellene skulle forstås? Forskellene handlede tilsyneladende om, at der i den mellemliggende periode var opstået en ændring af de indbyrdes samspilsmønstre i familien – og at forældrene mødte op til den anden samtale med et ønske om samarbejde, til forskel fra den første samtale,

hvor drengen også viste sin loyalitet med den ambivalens, forældrene havde i forhold til selve det at få deres barn undersøgt. Forældrene fortalte om de mange særlige hensyn, som også skolen havde taget til deres søn, de mange støttetimer, han havde fået tildelt. Det kunne se ud, som om han havde behov for at «komme på afvænnning» fra de mange støttetimer – ud fra den ide, at den massive psykosociale støtte også havde fået identitetsmæssig afsmitning. Temaet om at komme på afvænnning afstedkom mange ønsker til nye samarbejdsformer – og en proces opstod, hvor skolen også blev involveret i alternativer til den massive støtte. Drengen selv kunne efterfølgende beskrive, hvordan han fik «en god ro i maven, når hun (støttepædagogen) gik rundt i klassen og også hjalp de andre børn.

I efterforløbet udviklede det sig, så drengen ikke længere fremstod som en dreng med ADHD-symptomer. ADHD er jo ikke en forklaring, men et udvalgt øjebliksbillede, som inviterer til en proces, hvor vi discover de sammenhænge, der kan hjælpe med til, at vi ikke blot gør mere af det samme, men bliver optaget af, hvordan det, der er gjort i den bedste mening, nogle gange har været med til at forstyrre den nødvendige udvikling.

Nogle vil måske hævde, at «så havde drengen jo ikke ADHD». Argumentationen i sig selv bygger på en essentialistisk biologisk mangelforståelse. Vores udgangspunkt er, at diagnoser er øjebliksbilleder, fremtrædelsesformer, som er afhængige af den kontekst, de er en del af. Fremtrædelsen ændrer sig afhængigt af ændringerne i forståelsen og tilgangen i de afgørende sammenhænge. Børns

uro kan hænge sammen med mange komplekse forhold – casen illustrerer, hvorledes etablerede mønstre omkring en fremtrædelsesform spiller ind på denne.

Det fælles anliggende

Vi lever i en kultur, hvor fænomener let reduceres ind i meget individuelle forståelsesformer uden tilstrækkeligt fokus på de sammenhænge, fænomenerne indgår i (Montuori, 2005). Vores udgangspunkt er, at den mindste forståelsesenhed aldrig må være individet, men altid individet i kontekst og individet i mulig forandring. Det afgørende er at få beskrevet og kvalificeret de processer, der fremmer den enkeltes udvikling og samtidig styrker de udviklings-systemer, barnet eller den unge indgår i. Vi må opbygge processer, der baserer sig på, at forandring er mulig. Hvis vi på forhånd har en ide om begrænsede udviklingsmuligheder, bliver ideen eller forestillingen i sig selv begrænsende, en selvforstærkende spiral, en selvopfyldende profeti. Tiden må vise, hvilke muligheder der kan opstå. Vores opgave handler om at deltage i den udvikling, som barnet eller den unge viser, der er brug for. Jo mere trykke vi kan være i kraft af ikke at føle os alene i mødet med det specielle, jo mere almindeligt – og jo mere kreativt – kan vi forholde os i processen. Nysgerrighed og mod til at være i processerne er afgørende for at undgå fastlåste situationer.

Ofte når børn og unge på baggrund af en oplevet, påfaldende anderledeshed i deres fremtrædelse henvises til udredning og foranstaltning, sker det på baggrund af andres tvivl og afmagt. Tvivl og afmagt kan føre til en forestilling om, at såkaldte eksperter via en individuel udredning kan afklare, hvilke foranstaltninger, der er til

«barnets bedste». Dette ønske er på mange måder forståeligt, men rummer samtidig et begrænset udbytte – og et paradoks: udredningen fører let til et fokus på, hvad man skal stille op med et givent barn eller ungt menneske – og dermed indirekte et fokus på, at det er barnet eller det unge menneske, der er særligt udfordrende, og det individualiserede fokus forstærkes. Det er her, paradokset kommer ind: Ønsket om individuelle udredninger kan forstærke oplevelsen af, at det «blot» er barnet eller den unge, der er problemet.

En anden måde at komme videre fra oplevelsen af tvivl og afmagt er at få skabt platforme for nye forståelser, der rækker ud over det, der fastlåser – som beskrevet i ovenstående case. Dermed skabes nye muligheder rækkende ud over det begrænsende, ind i en oplevelse af at være del af et fællesskab, der formår at skabe udvikling.

I disse udviklingsrum er det oplagt at invitere eksperter, som har særligt kendskab og viden om mulighederne for udvikling. Eksperter er ikke bare eksperter, derfor er vi særligt optaget af at være den form for eksperter, der bidrager med viden om mulighederne for bevægelse og udvikling af det, der fremtræder fastlåst. Vi ønsker som denne form for eksperter at hjælpe med til at håndtere tvivl og afmagt via dialog og fælles drøftelser, hvor alle relevante aktører, inklusive barnet eller den unge selv, bidrager med at skabe mening og gode udviklingsrum. Når vi eksplicit nævner børnene og de unge hænger det sammen med, at børn og unge ofte ikke selv får mulighed for at deltage i de sammenhænge, hvor voksne omkring dem drøfter temaerne om «til barnets bedste».

Mere om begrebet recovery

Det er oplagt at vende tilbage til begrebet «recovery». Begrebet og fænomenet recovery udvikler sig i en kultur, hvor det udfordres af mere adskilte og individualiserede tilgange. Recovery må ikke forstås som løsrevne fænomener adskilt fra de livsomsændigheder, barnet og den unge indgår i. Sker dette, bliver recovery reduceret til individuelle, nærmest tilfældige anliggender. Sådan er recovery som idé og forståelse heller ikke opstået (Topor, 2005): Børns og unges udvikling finder sted i kraft af de afgørende samspil og sammenhænge, de indgår i. Recovery handler om at bidrage til processer, der rækker ud over barnets eller den unges forventninger, oplevelserne af at blive set på som mere og andet end det, der i det moderne samfund bliver beskrevet som diagnose, sygdom og handicap – og i forlængelse af dette en oplevelse af ikke at få tiden ophævet i kraft af livslange mangelbeskrivelser. Recovery opstår i kraft af oplevelsen af at indgå i samspil præget af gensidighed og nysgerrighed, dér hvor fællesskabet fokuserer på det, der rækker ud over umiddelbare fremtrædelsesformer og reducerede forventninger. Her fremmes et (stedfortrædende) håb og ikke mindst opbygning af udviklende hverdags erfaringer og handlinger, der kan gøre en afgørende forskel.

Recovery-fænomener indgår som grundlag i de afgørende fællesskaber for at fremme udvikling og få skabt bevægelse i det fastlåste. Fokus flytter sig fra individuelle fejl og mangler til i langt højere grad at dreje sig om at etablere kontekster, der bygger på forventninger om, at forandring er mulig, når der følges op med handlinger, der gør forskelle. Recovery bliver derved til discovery af de veje, der fremmer uanede muligheder

for udvikling. Discovery af det, der dukker op ud af nysgerrighed efter at forstå sammenhænge og – som i ovenstående case – det, der dukker op, når man fokuserer på forskellene mellem fremtrædelsesformerne i den første og den efterfølgende samtale.

Vi lever i en tid, hvor social uorden ofte bliver beskrevet som individuel uorden, knyttet op til biologiske mangelforståelser. Problemfyldte beskrivelser knyttes til det enkelte individ og bliver båret af et medicinsk sprog, præget af udtryk som psykisk sygdom, handicap m.v. Afgørende sociale og kontekstuelle forhold tillægges begrænset betydning. Som eksempel kan nævnes en svensk undersøgelse (Hörne & Säljö, 2003), hvor to forskere observerede elevkonferencer på en skole og kunne beskrive, at når muligheden for ADHD blev nævnt i forbindelse med et uroligt, ukoncentreret barn, blev det ikke længere så oplagt at drøfte de konkrete samspilmønstre og de sammenhænge, hvor det problematiske dukkede op. Beskrivelser af samspillet og relationernes betydning blev ikke tillagt samme betydning. ADHD blev den ultimative forklaring, en forenklet og individualiseret forståelse af et udviklings- og samspilfænomen – og også en vej ud af en række institutionelle dilemmaer, indenfor skolens rammer og også imellem de forskellige opdragelses- og socialiseringsformer barnet indgik i, eksempelvis i hjem og skole.

De biologiske mangelforståelser får karakter af en essentialistisk tilgang, båret af en dominerende patologiorienteret faglig diskurs. Synet på, at det er barnet eller den unge, der fejler noget, fastholdes. Essensen ligger i individet – udviklingsmulighederne forstås som begrænsede. Selve de begrænsede forventninger om udvikling medfører

forestillinger om behovet for kompenserende foranstaltninger. En sådan faglighed trænger til et modsvar baseret på en anderledes foretrukken viden:

Børn og unge ønsker at lykkes, de ønsker bevægelse og udvikling. Når ønsket ikke opfyldes, opstår inkongruens mellem deres ønsker og det faktisk levede liv. Heraf opstår symptomer, vanskeligheder og lidelse. Inkongruens forstået som det, der umiddelbart ikke hænger sammen. De adfærdsmæssige og emotionelle udtryk, som børn og unge i vanskeligheder viser os, ser vi som en kommunikation til omverdenen om inkongruensen, et billede på deres egne måder at kompensere for deres tvivl om deres muligheder i samspil med andre. Udtrykkene er ikke essentialistiske fænomener, de eksisterer ikke i sig selv uafhængigt af de meningskabende sammenhænge. Børns og unges adfærdsmæssige og emotionelle udtryk er kommunikation, invitationer der kræver et gensvar – og det er bestemt ikke ligegyldigt, hvilket gensvar der gives. Svarene handler om de processer og den udvikling, der kan gøre inkongruensen mindre og derved fremme de muligheder, vi endnu kun har set kimen af, eller som vi kan ane – ud fra vores særlige viden, erfaring, tro og mod.

Foretrukken viden medfører foretrukne handlinger

Forestillingerne om uanede muligheder bygger blandt andet på moderne hjernevidenskab, udviklings- og tilknytningsteori. Disse teorier bygger på, at det vi er, er vi i kraft af hinanden, og at vi, med Sterns udtryk, er født til at deltage i udviklingen af hinandens nervesystem. Biologiske mangelforståelser risikerer at reducere komplekse menneskelige, mentale og adfærdsmæssige problemstillin-

ger til et spørgsmål om neurologiske processer i sig selv – til forskel fra at se dem som processer i samspil mellem en biologi, der er foranderlig i kraft af det sociale samspil i de afgørende relationer. Dette gør temaet om, hvordan vi skaber optimale udviklingsprocesser til et komplekst anliggende. Vi må være optaget af sprogets betydning for det, vi får mulighed for at skabe sammen. Udvikling af både de biologiske processer og de samspilmæssige udviklingsmiljøer bliver et fælles anliggende.

Hvis børn er født med en biologisk umodenhed eller særlig sårbarhed, betragtes det som invitation til udvikling – ikke en prædiktion, ikke en forudsigelse. Der er tiltagende evidens for, at selve den biologiske arvemasse er foranderlig afhængig af samspillet med omgivelserne, det bliver derfor helt afgørende, hvordan denne invitation, denne information om umodenhed / særlig sårbarhed forstås som en anledning til at få øje på, hvad der især skal være fokus på i den fortsatte modningsproces og udvikling. Derved bliver spørgsmålet om foretrukken faglighed centralt. Forskningen indenfor det bio-psyko-sociale område viser hvorledes tilgangen, forventningerne, forestillingerne er med til at skabe udviklingen. Vi gentager, at hvis man skal lykkes som individ er dette ikke et individuelt, men et fælles anliggende.

Disse moderne teorier erstatter det biologiske mangelsyn og de dermed forbundne selvopfyldende profetier præget af tilstandsbilleder. Der er tale om et bio-psyko-socialt perspektiv, der fremhæver, at hjernen er plastisk, foranderlig, med uanede – ikke uendelige – udviklingsmuligheder. Hjernen udvikler sig i det sociale samspil i de afgørende relationer. Vi må derfor have særligt

fokus på, hvordan børn og unge kan få lyst til, mod på og ikke mindst tillid til selve det at deltage i det sociale samspil, som også udvikler hjernen.

Hvis vi forestiller os, at nogle af de psykiske forstyrrelser, som børn og unge viser os, alt andet lige har en mere oplagt biologisk komponent end andre, er det vigtigt at være særligt opmærksom på, at disse børn og unge må få erfaringer i deres hverdagsliv, så hjernens plastiske muligheder udvikles. Casen tidligere i artiklen illustrerer dette. Selve ideen om afvænnning bygger på, at drengen fremtrådte som en dreng, der af mange grunde havde begrænsede erfaringer med at indgå i mere forpligtende samspil med andre. Han havde dermed brug for at kunne spejle sig i en tro på, at han formår mere end det, han umiddelbart viste:

Hjerneforskningen om spejlnerveceller understreger, at det over tid ikke er muligt at skelne mellem egne følelser, tanker og intentioner – og andres (Bauer, 2006). Derfor er det vigtigt, at drengen i ovenstående eksempel spejler sig i vores tro på muligheder og i vores samarbejde for at «discover» muligheder – i stedet for at spejle sig i bekymring, usikkerhed og tvivl. Der kan ofte opstå en særlig bekymringskultur, når individet bevæger sig ud over det tilsyneladende almindelige. Det er her, en udviklingsorienteret faglig diskurs fokuserer på at transformere oplevelsen af afmagt, bekymring og tvivl, der havde udløst de mange særlige hensyn til en fælles indsats om etablering af nye erfaringer og relationer som grundlag for udvikling og læring.

Alt i alt understreger dette, at biologi og genetik ikke har karakter af uforanderlige

størrelser, men derimod er plastiske fænomener i kraft af et udviklende socialt samspil – og dermed betydningen af det, vi selv (ikke som individ, men som fællesskab) bidrager med.

Invitationer – hvad handler de om?

Når vi vægter børns og unges invitationer som vejen til at «discover» uanede udviklingsmuligheder bliver det relevant at udfolde dette begreb: hvad er det, barnet eller den unge inviterer os til? Hvilke kontekster inddrager vi for at forstå invitationerne – og for i sidste ende at skabe den udvikling, som børnene og de unge inviterer os ind i. Det er vigtigt at tage børnene og de unge alvorligt, men ikke for bogstaveligt: Deres invitationer er båret af tvivl på, om forandring er mulig. Invitationerne kan dermed fremstå paradoksale, i modsætning til det, de ønsker. Det er vigtigt at være opmærksom på, at det er børnene og de unge, der med deres adfærd viser, om vi har forstået og dermed handlet på deres invitationer på de mest udviklingsfremmende måder. Deres forandrede adfærd er i sidste ende guideline for vores indsats. Invitationer som:

- Når børn via deres forudsætninger, deres erfaringer og levede historie har udviklet tvivl på egne muligheder bliver det afgørende, at der etableres sammenhænge, hvor de oplever at ting lykkes for dem – i fællesskab med andre.
- Når børn har udviklet mistillid – til sig selv og til andre – ser vi dette som en udvikling, der er gået i stå. Barnet har ikke, i hjem, skole og andre steder fået tilstrækkelige erfaringer med at have tillid til andre børn, unge og voksne. Invitationen er klar: her må der skabes en forståelse og et hverdagsliv, der (gen)etablerer den nødvendige tillid. Konkret kan dette

føre til et fokus på familiens historie og liv, de- og rekonstruktion af skolehistorier, et anderledes samarbejde mellem skole og hjem og i sidste ende anderledes hverdagserfaringer – derved skabe bevægelser i de afgørende kontekster, der kan få udviklingen til at flyde igen.

- Når børn og unge gennem livet har opbygget begrænsede erfaringer med at bede om og få relevant hjælp er dette ofte udviklet på baggrund af en række skuffelser. Opbygning af nye hverdagserfaringer, hvor man kan bede om og få god hjælp (og samtidig blive bedt om og kunne give hjælp) bliver afgørende. Der må etableres kontekster, hvor barnet kan indgå på måder, så forskelligheder bliver til gensidig berigelse; en lærings- og udviklingsbetingelse.
- Når børn og unge har fået en oplevelse af at være sat udenfor de almindelige fællesskaber, kan der have udviklet sig en oplevelse af ensomhed, der medvirker til, at de søger «alternative fællesskaber». Invitationen forstås her som et ønske om at være en del af et fællesskab – og dermed mulighederne for at være «forskellig» uden at være for forskellig, et ønske om at der skabes forbindelser og sammenhænge, der kan rumme forskelligheder – i skole og hjem, og også i de større sammenhænge (Nielsen, 2010).

Inklusion som tidstypisk tema – visionære løsninger.

I denne tid rejses temaet om inklusion såvel i skolesammenhænge, i institutionerne og mere generelt indenfor det sociale område. I de fleste vesteuropæiske lande har der indenfor socialt, klinisk og pædagogisk arbejde været stort fokus på inklusion: hvordan kan det lykkes at inkludere børn med såkaldt

særlige vanskeligheder i mere almindelige sammenhænge? I Danmark udløses temaet også af politisk-økonomiske årsager. Kommunernes økonomi presses i tiltagende grad. Som illustration bliver ¼ af bevillingerne til skolerne brugt indenfor det specialiserede område. Afstanden mellem det almene og specialiserede område bliver større og større. I tiltagende omfang er der fokus på individuelle rettigheder i form af «what's in it for me». Samtidig ses en specialpædagogisk tilgang, der i vid udstrækning bygger på kompensation forstået ud fra forestillingerne om begrænsede muligheder for udvikling.

Vi selv er også optaget af temaet om inklusion. Vi vil i det følgende fokusere på, at presset økonomi kræver visionære løsninger. Og at inklusion aldrig udelukkende må blive et anliggende for skoler og institutioner. Børn og unge vokser op, de socialiserer sig i de mange sammenhænge, der har som opgave at bidrage til udvikling – på tværs af de kontekster, som børnene og de unge vokser op i. De visionære løsninger, som bygger på ideerne om invitationer og uanede udviklingsmuligheder.

Inklusion handler ikke blot om at integrere enkeltindivider

Som beskrevet er et stort antal børn og unge i dag placeret i segregerede og kompenserende special- og socialpædagogiske foranstaltninger; adskilt og udskilt fra det såkaldt almindelige område. Flere og komplekse forhold ligger bag denne udvikling. En afgørende del hænger tæt sammen med temaet om multisocialiseringen, selve det at ansvaret for børns og unges udvikling er delt mellem mange aktører. Når børn og unge udvikler sig udenfor rammerne for det almindelige, opstår der ofte en usikkerhed, en oplevelse

af afmagt og tvivl – og andre gange eskalerede konflikter mellem børnene og de unge og de andre vigtige aktører i det fælles liv eller indbyrdes blandt de vigtige voksne. Der udvikles en bekymringskultur, som børnene og de unge spejler sig i. I en sådan kultur begrænses børns og unges muligheder for udvikling, også i kraft af begrænset tillid og fokus på, hvem der skal gøre noget andet – frem for en fælles opmærksomhed på, hvordan man sammen kan møde børns og unges invitationer til en mere kraftfuld udvikling. Og når afmagt, tvivl og usikkerhed fylder, vokser usikkerheden på, hvad det er godt at gøre, børnene og de unge vælger deres «overlevelsese-strategier», de strategier som vi tidligere i artiklen beskrev som deres kompenserende strategier.

Det er i den sammenhæng, at vi må møde børnene og de unge med troen på «uanede muligheder» og derved invitere dem ind i de fællesskaber, hvor de får mulighed for at udvikle det, der rækker ud over de umiddelbare fremtrædelsesformer. Hvis vi vælger at kompensere for deres besvær – ved at møde dem med forestillingerne om kun begrænsede udviklingsmuligheder, risikerer vi let at forstærke deres tvivl om egne muligheder. Det er derfor afgørende også at inspirere de andre voksne i skole, hjem og andre steder med dette udviklingsfokus.

Risikoen er selvopfyldende profetier, hvis børn og unge, der ikke lever op til de i sidste ende samfundsmæssigt betingede normer og standarder, bliver undersøgt for individuelle begrænsninger og mangler. Disse undersøgelser fører til problemmættede beskrivelser indenfor en patologibaseret forståelsesramme, der igen kommer til at ligge til grund for, at det «bedste» for barnet er

en special- og socialpædagogisk placering eller tilsvarende segregerede foranstaltninger. Effekten af sådanne placeringer er ifølge forskerne tvivlsom, risikoen er afhængighed af den særlige tilgang, der i mange tilfælde bygger på forestillinger om kun begrænsede udviklingsmuligheder og et markant fokus på, at det er barnet eller den unge, der har brug for behandling eller anden form for særlig indsats.

Der er i disse år et fokus på børns og unges særlige behov. Vi er optaget af børns og unges særlige behov for at være del af et fællesskab, der udvikler sig, også fordi de selv er en del af dette særlige fællesskab. Det er selve kvaliteten og indholdet i de afgørende sammenhænge, og ikke de formelle placeringer, der er afgørende for, om muligheder for udvikling er til stede.

Dette får os til at fremhæve nytten af konstant at være opmærksom på de værdier, forståelsesformer, systemer og praksisformer, der på trods af alle intentionerne om «barnets bedste» fremmer segregering, foranstaltninger og individuelle behandlingsformer. Vi understreger dermed, at vanskeligheder, forstyrrelser og lidelser – også som de evt. udtrykkes i form af diagnoser – må forstås og mødes som øjeblikbilleder. Ikke forstået som det, der opstår fra det ene øjeblik til det næste, men som en opmærksomhed på, hvordan vi selv kan indgå på måder, der rækker ud over det, der lettest falder i øjnene, således at vi selv kan bidrage til nye og anderledes øjeblikbilleder.

Hvordan skabes gode lærings- og udviklingsmiljøer?

Når vi får øje på de særlige invitationer bliver inklusion til et spørgsmål, der rækker

langt ud over spørgsmålet om at inkludere enkelte elever til et spørgsmål om, hvorledes vi etablerer lærings- og udviklingsmiljøer til gavn for alle. En sådan udviklingsorienteret faglig diskurs præget af afgørende tryghed og mod vil skabe mulighed for at vende den afmagt, bekymring og tvivl, der ofte dominerer billedet til fælles indsats om etablering af nye erfaringer og relationer som grundlag for udvikling og læring.

Hvis inklusion alene bliver til et spørgsmål om, hvorledes enkelte børn og unge inkluderes, bevares det individuelle fokus – og givetvis også de deficit-orienterede forståelsesformer. Inklusion må række ud over indsatsen overfor enkelte børn og unge, hvor relevant denne end må være. Inklusion bliver i langt højere grad et spørgsmål om at opnå en transkontekstuel og transdisciplinær udvikling og læring for de mange i barnets udviklingssystemer. Inklusion bliver til et spørgsmål om at etablere udviklings- og læringsmiljøer for alle; miljøer der fremmer det bedste i hinanden og derved udvikler det, som vi endnu kun har anet. Inklusion rækker langt udover styrkelse af den enkeltes identitet til et spørgsmål om udvikling i forbundethed: fra «I-identity» til «We-identity». Det var også det, der skete i artiklens case, hvor betydningen af de nyetablerede erfaringer smittede fra den ene kontekst til de andre, så alle blev opmærksom på dilemmaerne forbundet med den etablerede støtte.

Vi lærer og udvikler os i kraft af forskelle. Uden forskelle vil livet gå i stå og læring forsvinde. En transkontekstuel og transdisciplinær tilgang udvider fokus for indsatsen: Her er alle aktører i et fællesskab. I den kontekst bliver handleplaner m.v. ikke individuelt orienterede men bygger på alles deltagelse

i det at samskabe mening og forbundethed. Børn og unge i vanskeligheder får en særlig position som skolens, familiens – og samfundets – salt. De skærper vores bevidsthed om det, der endnu ikke er taget vare på. De skærper vores dygtighed til at indgå i udvikling af de strukturer, barnet eller den unge skal være en del af. Derved vil forståelsen af det særlige få en helt afgørende, udviklende og generativ betydning for det almene område. Det særlige og det almene vil kunne udvikle sig i kraft af hinanden, sameksistere som komplementære fænomener. Det er set fra vores perspektiv selve eksistensberettigelsen af specialpædagogik. Det giver en anderledes inspiration til det almene end det «specialregime» (Pedersen, 2009), der er opbygget over en årrække med fokus på, at særlige problemstillinger skal varetages af særligt uddannede i særlige positioner. Inklusion drejer sig således ikke alene om at skabe udviklingsmuligheder for enkelte børn og unge.

Begreberne recovery og discovery af uanede muligheder er ikke alene knyttet til forståelsen af enkelte børns og unges lidelser og problemadfærd, om end opmærksomheden på de enkelte tilfælde naturligvis har sin oplagte berettigelse. Begreberne rækker ud over håndteringen af enkelte børn og unge – og ind i temaet om, hvorledes vi som samfund skaber gode udviklings- og læringsmiljøer for alle. Børn, unge og voksne udvikler sig i kraft af hinanden. Vi er indbyrdes forbundne, udvikling må ikke reduceres til at

handle om individuelle rettigheder. Det at tilhøre et udviklende fællesskab er et afgørende, menneskeligt grundvilkår. Livet bliver rigere, hvis vi lærer at leve med og udvikle forskelligheder. Recovery og discovery er derfor begreber, der peger på afgørende spørgsmål om, hvorledes vi som samfund ønsker at tage vare på udviklingen i kraft af forskellighederne iblandt os.

Litteratur

- Bauer, J. (2006). *Hvorfor jeg føler det, du føler*. København: Borgens Forlag.
- Brinkmann, S. (red.) (2010). *Det diagnosticerede liv*. Århus: Forlaget Klim.
- Cicchetti, D. (2002). How a child builds a brain. Insights from normality and psychopathology. I Hartup, W. & Weinberg, R. (red.). *Minnesota Symposia on Child Psychology in Retrospect and Prospect*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Ekeland, T.-J. (2006). Biologi som ideologi. *Vardøger*, 30, 65–85.
- Ekeland, T.-J. (2007). Psykoterapi – ein kulturkritikk. *Matrix. Nordisk Tidsskrift for Psykoterapi*, 2, 101–21.
- Hertz, S (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Hörne, E., & 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. *Journal of Language, Identity and Education*, 3(1), 1–24.
- Montuori, A (2005). Gregory Bateson and the promise of transdisciplinarity. *Cybernetics and Human Knowing*, 1–2, 147–58.
- Nielsen, J. (2010). Fællesskaber, der rækker ud over skolen. *Liv i skolen*, nr. 4., 30–34.
- Pedersen, C. (2009). Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Topor, A. (2005). *Fra patient til person*. København: Akademisk Forlag.

Summary

Søren Hertz & Jørn Nielsen

From Recovery to Discovery

– The Development of Children and Adolescents as a Shared Obligation

Children and adolescents are constantly developing – and our finest professional obligation is to create and participate in the best contexts for development. Our task is to spot the not yet seen or experienced potentials that every child and adolescent possess (as we all do). We have to discover the possibilities that develop when we look for them with special care and interest. They develop when we expect change to happen and when we, together with significant others, participate in processes built on our preferred professional understanding of problems as invitations to change.