

Abstract

Jørn Nielsen: Inklusion og eksklusion. – en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver.

Inklusion har været på dagsordenen i mange år. Der er satset stort – men med begrænset succes. Artiklen diskuterer nogle af de overordnede kulturelle og faglige diskurser, der er med til at forklare denne situation. Der lægges særlig vægt på tendensen til at individualisere og patologisere hverdagslivet, på den dominerende faglige diskurs og på skolers og daginstitutioners koder. Ud fra denne kritik gives et inkluderende perspektiv, der bygger på etablering af fællesskaber, der rækker ud over skolen, på en foretrukket faglighed baseret på det endnu ikke udviklede og på implementeringen heraf i pædagogisk praksis.

Inklusion og eksklusion

– en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver

af Jørn Nielsen

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.

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 magtudøvende praksis; en form for ”governmentality”, hvor styringen af individet iklædes 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 interesseorganisationer, 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 enkeltindivider 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 individuelle, biologiske (især neurobiologiske og genetiske) forklaringsmodeller på problemadfærd, uden der sættes væsentlige spørgsmålstegn 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 spørgsmålstejn 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 personlighedsmæssigt 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 afvigelse 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 indfrielse 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 afvigerne, 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 (Böttger-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 spørgsmålstejn 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 hverdagserfaringer – 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 hverdagserfaringer. 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 modsvar 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-psyko-social 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 jævnligt 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 forståelsesformer. 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 hverdags erfaringer.

I forhold til visitationsprocedurer vil perspektivet være, at børn ikke længere 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 hverdagserfaringer.

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 skabelse 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 sociale 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 grad 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.

Jørn Nielsen: Inklusion og eksklusion. – en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver. English summary:

Inclusion vs. exclusion has got a lot of professional, political and cultural attention for quite some years. In different ways has attempts been established in order to provide a more inclusive educational system – with minor success. This article discusses some of the current cultural and professional preferred understandings as background for the expansive exclusion of children, we are seeing. The cultural focus on individualism and the professional focus on deficits and categories are suggested to be met with focus on common efforts on developing abilities and identities not yet seen.

Jørn Nielsen, klinisk psykolog, ph.d.; privatpraktiserende psykolog, Vejle. Træffes
JN@kliniskpsyk.dk

Litteratur

- Brinkmann, S. (2010). Patologiseringsten: diagnoser og patologier før og nu, I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Kap. 1. Århus: Klim.
- Bøttger-Rasmussen, N. (2009). Folkeskolen som det samlende 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.