

Kapitel 25

Børnefællesskaber som del af noget større – og som et svar på individorienterede løsninger

Jørn Nielsen

På trods af betydelig viden om, at al udvikling finder sted i samvær med andre, ses i dag en overvejende tendens til, at indsatsen over for børn, der skiller sig ud fra de almindelige fællesskaber, retter sig mod det enkelte barn og dets symptomer. Sådanne foranstaltninger risikerer at fastholde barnet i særlige positioner. I dette kapitel argumenteres der for, at en udviklingsorienteret faglighed må rette sig mod det samspil og de afgørende kontekster, børnene indgår i. Det kræver et skifte i vores faglighed og i vores forståelse af problemer fra det individorienterede fokus til et fokus på barnets adfærd som meningsfulde svar på dets livsvilkår. Børns adfærd skal ses ud fra de temaer, de tager med sig fra forskellige arenaer og sammenhænge, herunder de sammenhænge, adfærden optræder i. Det handler om det totale liv. Vi må derfor starte med at stille andre spørgsmål, end vi traditionelt gør.

Beautiful answers come out of beautiful questions¹

Selve udtrykket “børn og unge i udsatte positioner” er interessant. Man kan ikke være udsat i sig selv – man er altid sat ud fra nogen eller noget, og et fokus på “de udsatte” vil derfor risikere at marginalisere forbindelsen til dem og det, de er udsat fra og udsat for. Yderligere risikerer begrebet at forstærke en magtfuld adskillelse mellem “dem” og “os”. Selve kritikken og de risici, der er forbundet med udsathedsdiskursen, er omtalt af Søren Hertz i kapitel 17, og dette kapitel tager afsæt i kritikken.

Når et barn skiller sig ud fra det såkaldte almindelige, er det oftest i kraft af symptomer og adfærdsformer, der i sig selv ikke forklarer noget, men som virker belastende både for den enkelte og for omgivelserne. Frustrationen fører i praksis ofte til, at problemadfærden mødes med spørgsmålet: “Hvad er der med ham?”

Spørgsmålet “hvad der er med ham?” er naturligt nok: Forældre og personale vil gerne forstå det, som er belastende både for barnet/den unge – og for dem. Selve formuleringen bygger imidlertid på en præmis, der ikke er neutral, men er baseret på et individ- og patologiorienteret paradigme: “Hvad er der med *ham*?” Man kan ikke hævde, at spørgsmålet er forkert, men det kræver en bevidsthed om præmissen, om selve konstruktionen, nemlig at problemet og adfærden er knyttet til individet. Præmissen og konstruktionen står stærkt i vores tid og bygger på sociale og kulturelle værdier om individualisering og på en foretrukken individ- og patologiorienteret faglighed (Ekeland, 2005, 2009; Brinkmann, 2010).

Hvis spørgsmålet “hvad er der med ham?” bliver det styrende spørgsmål for den efterfølgende praksis, havner vi i et fokus på, hvad vi kan gøre for og ved “ham”. Hvad stiller vi op med ham, så han kan udvikle sig og igen fungere i fællesskab med andre? Interventionen bliver rettet mod individet, og hvorledes omgivelserne kan medvirke til, eventuelt som co-terapeuter, at barnet ændrer og udvikler sig. Og her begynder det individfokuserede spørgsmål om, hvad der er med “ham”, at blive unyttigt. Et mere nyttigt spørgsmål vil være: “Hvad er det, barnet inviterer til?” Invitationer er fra nogen til andre om noget og bygger således på en kontekstuel og relationel forståelse.

Moderne udviklings-, tilknytnings- og hjerneforskning hævder i stadig større omfang, med stigende nuancering og på en voksende forskningsbaseret baggrund, at al positiv udvikling finder sted i samvær og i samspil med

¹ Overskriften er hentet fra den engelske præst og familierapeut Peter Lang.

andre. Megen forskning (se eksempelvis Horsdal, 2009) understøtter Sterns (2000) udsagn om, at vi alle er født til at deltage i hinandens nervesystem, og at udviklingen finder sted som samspil og i gensidig påvirkning. De neurologiske strukturer bestemmer de interaktioner, barnet kan have med omgivelserne, og det svar, det får tilbage, er med til at ændre strukturen. I udviklingen findes der således ikke et indenfor eller et udenfor.

Den gensidige udvikling finder ikke alene sted i dyadiske relationer. De samspil, barnet indgår i, er en del af en større sammenhæng. Børn befinder sig i dag i mange forskellige arenaer og kontekster, som alle med deres diskurser og foretrukne samværsformer har indflydelse på udviklingen. Alt er en del af noget større, og det, som er større, er med til at skabe mening for det, som er mindre – og omvendt.

Herved fremhæves, at både den individuelle udvikling, tilknytningen og den fremtrædende adfærd skal ses i større sammenhænge. Udviklingen af eksempelvis neurologisk betingede tilstande, men også af adfærdsmæssige og sociale problemstillinger, er indlejret i større sociale og kulturelle sammenhænge med betydning for og samtidig under indflydelse fra det, som foregår i praksis både i familie, institutioner og fritid. Opmærksomhedsforstyrrelser, problemadfærd, mentale og affektive lidelser er ikke noget i sig selv og skal altid ses i forhold til noget og til nogen. I Nora Batesons film (2011) om sin far, Gregory Bateson, siger han således: “Uden kontekst har ord og handlinger ingen mening overhovedet.”

Symptomer og adfærdsformer er alene fremtrædelsesformer, ikke forklaringer. Ting hænger sammen og er indbyrdes forbundet. Forståelsen af denne kompleksitet er afgørende for ikke at havne i det, Bateson advarer mod: reduction (simple forklaringer på komplekse problemer) og disjunction (adskillelse af det, som er forbundet). I filmen siger han: “Tendensen til at bryde ting op i dele synes at være et spørgsmål om bekvemmelighed.” Det vil nok være for simpelt at gøre risikoen for reduction og disjunction til et spørgsmål om magelighed, men i praksis ses en stigende tendens til individuel udredning og beskrivelse af symptomer med henblik på kategorisering, matchning og intervention baseret på symptomreducerende programmer og foranstaltninger (Ekeland, 2005; Ekeland m.fl., 2014; Brinkman, 2010). Tendensen støttes af en dominerende individorienteret faglighed. Må jeg minde om Krishnamurti, der i filmen om Bateson (2011) siger: “Du tænker ikke dine egne tanker, du tænker din kulturs tanker.”

Fastholdes spørgsmålet “hvad er der med ham?” som det eneste eller som det vigtigste, risikerer man ud fra en kontekstuel, relationel og udviklingsorienteret forståelse at fastholde et snævert fokus og derved reducere udvik-

lingsmulighederne både for barnet og for de afgørende kontekster. Og vi risikerer derved at forstærke marginaliseringen. Den snævre individorienterede faglighed kan vise sig at blive til en del af problemet snarere end til en del af løsningen.

Ovenstående betyder ikke, at opmærksomhed på individuelle forudsætninger og aktuelle fremtrædelsesformer er unyttig. Tværtimod. Det afgørende er, hvorledes de individuelle fund og forekomster eksempelvis i forbindelse med udredning forstås. I arbejdet med børn og unge er det afgørende at kunne zoome ind (på de specifikke individuelle forhold) og zoome ud (på de sammenhænge, de individuelle forhold optræder i). Når vi zoomer ind, gør vi det således for at blive klogere, for "study purpose". Derved bliver det tydeligt, at jo større alvorsgrad der findes i de individuelle fund (biologisk/neurologisk, personlighedsmæssigt, socialt m.v.), des vigtigere er det at zoome ud på de afgørende kontekster for at skabe muligheder for udvikling. Gør vi ikke det, risikerer vi (utilstgivet) at "handicappe de handicappede" (Larsen, 2011).

Den individ- og patologiorienterede faglighed står stærkt, men er ikke absolut og ikke neutral. Derfor bliver spørgsmålet om intervention og foranstaltninger i høj grad til et spørgsmål om foretrukken faglighed. Nyttige spørgsmål baseret på en kontekstuel, relationel og udviklingsorienteret forståelse kan være: "Hvordan giver dette mening?" "Hvad betyder dette for os?" og især: "I hvilke sammenhænge findes udviklingsmulighederne?"

De afgørende sammenhænge

De problemer og fremtrædelsesformer, som er med til at marginalisere børn og unge, har en historie. De har udviklet sig over tid og i afgørende sammenhænge. De har aflejret sig og haft deres betydning både biologisk, psykologisk og socialt. Kvaliteten af oplevelserne har afgørende betydning, og de kan i afgørende grad have haft en u hensigtsmæssig og hæmmende virkning på udviklingen:

Hvis mange ting og kontekster er opfattet som afskyelige, farlige eller på andre måder er associeret og mødt med negative følelser i barnets relationer, er det helt klart mere sikkert at blive i velkendt territorium (Horsdal, 2009, s. 93).

Citatet kalder på en faglig forståelse af, hvad der skaber muligheder for udvikling og ændringer i menneskers liv. Der gives mange svar på et så stort spørgsmål, men for børn og unge vil jeg her fremhæve, at al positiv udvikling

finder sted gennem aktiv deltagelse i praksisfællesskaber. Udvikling finder sted på baggrund af engagement i meningskabende begivenheder i samvær med andre, og den emotionelle kvalitet og vitalitet har afgørende betydning. Begivenhederne aflejres som erfaringer, bevidsthed og erkendelser og er formende for den måde, nye erfaringer tilegnes på og i sidste ende for identitetsdannelse og socialisering.

En sådan komprimeret fremstilling kalder på en øget opmærksomhed på samspillet mellem børn og unge og de afgørende sammenhænge, de deltager i, uanset om der er tale om familien, skole/daginstitution, terapilokaler eller andet og ikke mindst det indbyrdes samspil mellem disse sammenhænge.

Forståelsen heraf forpligter. Vi taler om problemadfærd som invitationer, der skal forstås som invitationer, som ikke må afslås. Invitationen drejer sig om etableringen af kontekster, der muliggør nye erfaringer, nye aflejringer, nye fortællinger om individet i samspil med andre. Kontekster er ikke noget, vi alene afdækker for at forstå. Det er noget, vi skaber for at muliggøre bevægelse og udvikling.

Bevidstheden om, at udvikling finder sted i forbundenhed i mange afgørende sammenhænge, skal sammenholdes med, at nogle børn i vanskelige situationer fremtræder depriverede, usikre på deres position og måske på denne baggrund ude af stand til på almindelig vis at indgå i de afgørende fællesskaber. Denne forståelse kalder blandt andet på, at nogen rækker ud efter dem, at deres invitationer besvares adækvat, og at der skabes muligheder for dem for i gensidighed at indgå i nye relationer og begivenheder. Den kalder på en kybernetisk forståelse af processerne i komplekse situationer med henblik på overskridelse af disse, således at nye processer kan opstå. Den store udfordring bliver at skabe forbindelser og begivenheder, der rækker ud over det, der "er". Vi må have blik for det, der er på vej til at blive.

Udtrykket "at række ud efter" bygger her på, at alle børn og unge – uanset forudsætninger – har intentioner om at ville lykkes og om at høre til, at være forbundet. Skabes der betingelser herfor, besvares invitationerne, og gives der muligheder for nye erfaringer og fortællinger om sig selv og andre.

Børnefællesskaber – et vigtigt eksempel

Blandt de mange fællesskaber, der alle er potentielle arenaer for gensidig berigelse og udvikling, er der ét, som ofte overses, nemlig børnefællesskaberne. Børn bruger dagligt mange timer i daginstitution/skole, og samværet med jævnaldrende har afgørende betydning for alles trivsel og læring. Børnene

er så at sige kontekst for hinandens udvikling, og etableringen af udviklende børnefællesskaber kan således blive ét blandt flere eksempler på svaret på de mange individorienterede foranstaltninger.

Børnene skal inviteres ind i en kultur kendetegnet ved leg og andre udviklende aktiviteter, de skal inviteres til at kunne deltage i og forpligtes til at bidrage til fællesskabet. Miljøerne i institutioner og skoler må skabe fællesskaber, der modvirker marginalisering og eksklusion. Dette er afgørende ud fra et lærings-, trivsels- og inklusionsperspektiv, og det er afgørende ud fra et børneperspektiv, da børn er stærkt optaget af kontakten til andre børn og af at være en del af fællesskabet.

Det går imidlertid ikke så let, som man kunne ønske sig. Fællesskaber og deltagelse heri er i sig selv hverken godt eller skidt. Eller med andre ord: Det kan være begge dele. Kræfterne i et børnefællesskab kan være ganske potente både i en udviklingsorienteret retning og i en udstødende og hæmmende retning. Kvaliteten af det samspil og den kultur, der kendetegner det konkrete fællesskab, er afgørende (Berliner, 2011).

For børn med forskellige former for vanskeligheder ses det, at etableringen af venskaber er begrænset, deltagelsen i det sociale samspil er reduceret både kvantitativt og kvalitativt, deres status er lavere, de betegnes sjældent som populære, andre børns syn på dem er negativt, og de gensidige forventninger er begrænsede – og derved begrænsende for udviklingen (se eksempelvis Bengtsson m.fl., 2011; Dyssegaard m.fl., 2013). Konsekvenserne er oplevelse af marginalisering og ensomhed, hvilket er bekymrende i forhold til både læring, motivation, trivsel og udvikling generelt.

I stort set al litteratur om multipel socialisering fremhæves børns deltagelse i fællesskaber med andre og jævnaldrende børn som en vigtig faktor – men alligevel ses det, at interventioner over for børn i og med vanskeligheder stort set kun rettes mod barnet og mod de voksnes måder at møde barnet på. Risikoen er, at vi ved for snævert at rette tiltagene individuelt mod børn i vanskeligheder risikerer at fastholde dem i deres marginaliserede position og flytte fokus fra den kontekst og det (mangelfulde) samspil, børnene indgår i. Dette er veldokumenteret – og desværre ikke noget nyt (se eksempelvis Christiansen & Hohnen, 2002), og det er stadig tilfældet (Larsen, 2011). Det er derfor åbenlyst stadig en udfordring at udvikle forståelse, begreber og metoder, der kan styrke børns deltagelse i fællesskaberne. Det er egentlig besynderligt, da det er veldokumenteret (se bl.a. nedenfor), at det direkte arbejde med børns aktive deltagelse i fællesskabet er med til at optimere alle børns trivsel og potentialer for udvikling, når der vel at mærke er tale om tiltag, der retter sig både mod det almene miljø og mod de særlige situationer omkring enkelte

børn og børnegrupper. Tiltagene skal være begrundet i en opmærksomhed på og bevidsthed om de mønstre og processer, der finder sted i børnefællesskabet. Tiltagene skal bryde fastholdelsen af børn i bestemte positioner og skabe mulighed for nye erfaringer og nye samspilsmønstre.

Afdækning af forskning – og hvad betyder det for praksis?

Undertegnede har medvirket i en vidensarbejdsgruppe nedsat af undervisningsministeriet med det formål at afdække eksisterende forskning og viden om “særlige undervisningsmæssige behov” (Nielsen m.fl., 2014).

Afdækningen viser bl.a., at børn med særlige problemstillinger har brug for en meningsfuld og involveret kontakt med deres jævnaldrende for at kunne modvirke den oplagte risiko for udvikling af lav selvopfattelse. Etableringen af et struktureret samarbejde mellem alle børn, herunder børn med særlige problemstillinger, viser sig at have en positiv effekt på alles trivsel.

En af vejene hertil er det bevidste arbejde med udvikling af gensidig respekt og tolerance, opbygning af interpersonelle færdigheder, gruppeidentitet og -tilhørsforhold samt udvikling af et børnemiljø baseret på tryghed. Opbygningen af gruppeidentitet og -tilhørsforhold styrker oplevelsen af en “we-identity” både som ramme for og som modsvar til det snævre fokus på “identity” (Nielsen, 2011). Dette kræver innovative metoder og en aktiv indsats, hvor forskelle fremhæves som en berigelse og som en læringsbetingelse.

Børn med og i vanskeligheder er i risiko for at udvikle en lav faglig og social selvopfattelse. Afdækningen viser, at de profiterer af støtte til at opbygge en meningsfuld kontakt, sociale relationer og venskaber i deres børnegruppe. De profiterer af at indgå i et fællesskab, hvor forskellighed ses som en berigelse, der fremmer trivsel og inklusion. I et sådant fællesskab kan individuelle opgaver udføres i samarbejde mellem børn og med inddragelse af de samlede færdigheder og viden. Deltagelse i gruppeaktiviteter viser sig at være støttende for udviklingen af positive relationer mellem alle børn, og afdækningen viser, at børn med særlige problemstillinger trives bedre i sammenhænge, hvor der forekommer forskellige former for aktiviteter og interaktionsformer.

Afdækningen viser også, at et struktureret samarbejde mellem børn i såkaldt almindelige positioner og børn med vanskeligheder har en positiv effekt på alle børns trivsel og udvikling. Bevidst arbejde med børnefællesskaberne kan medføre, at alle børn i højere grad oplever at blive valgt og i stigende grad

at blive populære. De synes at opleve sociale relationer, venskaber og at spille en rolle i fællesskabet.

Opbygningen af udviklende børnefællesskaber kommer ikke af sig selv. Det kræver en vilje på børns vegne kombineret med en opmærksomhed på børnenes intentioner og interesser. Børns handlinger skal forstås som meningsfulde svar på deres livsvilkår, på det totale liv og på deres deltagelse i fællesskaber. Vi skifter fra, hvordan barnet “er”, til, hvad det er i sammenhængen, der begrunder dets adfærd; vi skifter fra, hvad der “er med ham” til “hvilke sammenhænge skal etableres, for at hensigterne muliggøres?”

Børns adfærd skal ikke forstås som individuel adfærd, men som deltagelse i fællesskaber baseret på forudsætninger, intentioner og besvarelse af invitationer. Ved at skifte fra at se “på” barnet til at se “med” barnet (Larsen, 2011) opnås et perspektivskifte, hvor arbejdet med betingelserne i fællesskabet, udviklingen af børnenes livstemaer samt etableringen af muligheder for udviklende erfaringer i fællesskab kommer til at dominere praksis frem for de individuelle tiltag.

En fællesskabsorienteret praksis har en interesse (“vilje”) i at skabe fællesskaber, der omfatter alle muligheder for aktiv deltagelse, fælles ansvarlighed, trivsel m.v. En sådan praksis må bygge på en viden om, at såkaldt trygge grupper er baseret på bl.a. fælles erfaringer, positive ændringer, oplevelsen af samhørighed, ingen fordømmelse, solidaritet og dialog om det, der er vigtigt (Berliner, 2011). Trygge grupper skabes gennem en læreproces, hvor også daginstitutioner, skoler, forældre o.a. får mulighed for at lære og udvikle sig.

Børn trives i fællesskaber, hvor de deltager aktivt og har sociale roller, og hvor samværet er meningsdrevet, således at børnene oplever sig selv som betydningsfulde for den organisation og det lokalsamfund, de er en del af. Børn er eksperter i at være børn i de institutioner og sammenhænge, de lever i, og alle forslag og beslutninger bør forelægges dem.

Den tidligere omtalte afdækning viser, at opbygningen af børnefællesskaber afhænger af mange ting, bl.a. personalets og forældrenes aktive tilgang og forventninger til alle børn, herunder børn med særlige problemstillinger. Børnefællesskaber eksisterer ikke uafhængigt af, men skal ses som forbundet med det, der sker i voksenfællesskaberne. Opbygning af udviklende børnefællesskaber er ikke kun et pædagogisk anliggende, men et fællesskabsanliggende for både personale, forældre og børn. De voksnes samarbejde omkring opbygning af udviklende børnefællesskaber er måske en af de mest visionære løsninger.

Forhold som de voksnes forståelse af opgaven og specialpædagogisk viden, mental indstilling, naturlig autoritet, anerkendelse, faste rutiner, skif-

tende aktiviteter, involvering og arbejdet med børnenes ansvarlighed over for hinanden og samarbejdet mellem personale og forældre viser sig afgørende (Nielsen, 2011; Nielsen m.fl., 2014).

I afdækningen fremhæves bl.a., at opbygningen af børnefællesskaber indebærer skift for de voksne fra interaktion med enkelte børn til ledelse af børnegruppen, fra reaktiv disciplin til proaktiv indarbejdelse af gode procedurer, vaner og samværsformer, fra håndtering af enkelte episoder til langsigtet socialisering, fra beherskelse af adfærd til engagement i aktiviteter, fra envejskontrol til udvikling af børnenes ansvarlighed og selvregulering.

Afslutning

Det, der foregår i børnefællesskaberne, er del af noget større og kan ikke ses uafhængigt heraf. Børnefællesskaberne er indlejret i organisatoriske, faglige, kulturelle, politiske og økonomiske sammenhænge. Disse niveauer må inddrages og selvkritisk begynde at definere deres position og selvforståelse i forhold til deres opgave med at etablere udviklende børnefællesskaber. De må orientere deres ressourcer, anvendelsen heraf, samarbejdet og aktiviteterne, så der ikke kun tales om, men også praktiseres trygge børnefællesskaber; således at der ikke kun arbejdes med de børn, der falder ud af fællesskaberne, men også med det, de falder ud af. Kulturens syn på børn og børnefællesskaberne er afgørende for deres muligheder for at være udviklende fællesskaber.

De ovenfor nævnte initiativer til udvikling af børnefællesskaber lykkes bedst, hvis de forskellige arenaer og niveauer støtter hinanden. I dag ses det, at fag, økonomi, beslutninger og organisering langt fra arbejder tilstrækkeligt sammen (se eksempelvis Hansen m.fl., 2014; Larsen, 2014). Aktørerne i de sammenhænge, der er medskabere af livet i børnefællesskaberne, kunne måske lære af børnenes bedste intentioner om at ville hinanden, om at ville lære af hinanden og om at ville bidrage til hinandens udvikling.

Litteratur

- Bateson, N. (2011). *An Ecology of Mind*. En film. San Francisco, CA: The Impact Media Group.
- Bengtsson, S., Hansen, H. & Røgeskov, M. (2011). *Børn med funktionsnedsættelser og deres familier*. København: SFI.

- Berliner, P. (2011). Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 3: 289-295.
- Brinkmann, S. (red.) (2010). *Det diagnosticerede liv*. Aarhus: Klim.
- Christiansen, C. & Hohnen, P. (2002). *Betingelser for børns sociale ansvar*. København: SFI.
- Dyssegaard, C., Larsen, M.S. & Hald, B.M. (2013). *Elever med særlige behov i almenskolen: Inklusion, trivsel og selvværd. En kortfattet systematisk forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Ekeland, T.-J. (2005). Psykoterapi – ein kulturkritikk. *Matrix. Nordisk tidskrift for psykoterapi*, 24(2): 101-121.
- Ekeland, T.-J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I: H. Grimen & L.I. Terum (red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ekeland, T.-J., Aurdal, Å. & Skjelten, I.M. (2014). Når staten vil være terapeut. I: E. Kopperud & H.C. Michaelsen (red.). *Fokus på familien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, J.H., Andersen, B.B., Højholdt, A. & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Findes på: uvm.dk
- Horsdal, M. (2009). Brain Science: The Implications for Biographical Learning and Narrative Research. I: P.K. Hansen (red.). *Borderliners: Searching the Boundaries of Narrativity and Narratology*. Holte: Forlaget Medusa.
- Larsen, M.R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Larsen, M.R. (red.) (2014). *Forældresamarbejde og inklusion – afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Findes på: uvm.dk
- Nielsen, J. (2011). Inklusion og eksklusion – en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 3: 277-288.
- Nielsen, J., Langager, S., Hedegaard-Sørensen, L. & Forsberg, H. (2014). *Afdækning af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov*. Findes på: uvm.dk
- Stern, D. (2000). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.