

Find vejen frem
VIA Videreuddannelse

VIA University College



Udsathed i skolereformens kontekst



Liv i skolen

Nr. 2 · maj 2016 · 18. årgang

Tema:

Udsathed i skolereformens kontekst

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Aarhus N

T: 87551900

Ekspedition:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout:

Boel Reetz

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt: msh@via.dk

Kommentér dette nummer af Liv i Skolen på

Facebook:

www.facebook.com/ViaPaedagogisk

Videregående



Priser

| | |
|-----------------------|------------|
| Årsabonnement | 375 kr. |
| 2 abonnementer | 575 kr. |
| 3 abonnementer | 725 kr. |
| Enkeltnumre 2015-2016 | 125 kr. |
| Enkeltnumre før 2015 | 95 kr. |
| En årgang 2006-2014 | 300 kr. |
| Studerende: | 25 % rabat |

Klassesæt (skoler og studerende):

Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat

Priser er inkl. moms, ekskl. Forsendelse

For køb, kontakt: liviskolen@via.dk

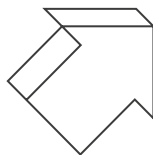
Abonnementsperioden følger kalenderåret

Hent uddrag af artikler fra disse numre på www.liviskolen.dk :

| | |
|----------|-------------------------------------|
| 2 / 2016 | Udsathed i skolereformens kontekst |
| 1 / 2016 | Læringsvejlederen |
| 4 / 2015 | Feedback i naturfagene og matematik |
| 3 / 2015 | Canadisk pædagogik i skolen |

Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a. disse numre på www.liviskolen.dk:

| | |
|----------|-------------------------------------|
| 2 / 2015 | Sociale medier i skolen |
| 1 / 2015 | Læreruddannelser forsker i praksis |
| 4 / 2014 | Målstyret læring i skolen |
| 3 / 2014 | Indholds- og sprogintegreret læring |
| 2 / 2014 | Vejledning og ungdomssud. |
| 1 / 2014 | Motion og bevægelse |
| 4 / 2013 | Udeundervisning i skolen |
| 3 / 2013 | Disciplin og opførsel |
| 2 / 2013 | Fremmedsprog i skolen |
| 1 / 2013 | God undervisning i skolen |
| 4 / 2012 | Matematik i skolen |
| 3 / 2012 | Elevernes forudsætninger |
| 2 / 2012 | Animation i skolen |
| 1 / 2012 | Forsøgsskoleprojekter |
| 4 / 2011 | Teknologi og bevægelse i skolen |
| 3 / 2011 | Æstetik i skolen |



Velkommen til Liv i Skolen nr. 2/2016

Udsathed i skolereformens kontekst

Implementeringen af folkeskolereformen har skabt et øget behov for viden om børn i udsatte positioner og inklusion i bred forstand. Forskningsnetværket "Udsathed i skolereformens kontekst" under Nationalt Videncenter om Udsatte Børn og Unge (NUBU) arbejder dels med at producere en sådan viden og dels med, hvordan forskning og viden om udsathed kan omsættes til praksis.

Netværket udforsker, hvordan skolen kan mindske sin medproduktion af udsatte positioner og øge værdighedsproduktion blandt børn under skolens nye strukturelle og organisatoriske vilkår og på, hvordan øget samarbejde mellem lærere og pædagoger samt øget inddragelse af ressourcpersoner som f.eks. inklusionsvejledere, AKT-vejledere og PPR-medarbejdere kan bidrage til overskridelse af udsathed blandt børn i skolen. Dette nummer af Liv i skolen tager udgangspunkt i forskningsnetværkets arbejde og sætter fokus på, hvordan inklusion af alle elever kan styrkes.

Læs om hvordan man kan tilrettelægge og understøtte samarbejdet i lærer- og pædagog-team, så samarbejdet bidrager til at styrke deltagernes kompetencer til at arbejde inkluderende.

Læs om hvordan ressourcecentre på skolerne får forskellig betydning for børns mulighed for læring og inklusion, alt efter om lærere, pædagoger og ressourcpersoner arbejder i en inklusions-, eksklusions- eller rummelighedsforståelse af konstruktionen.

Og læs om fem forhindringer, som det er nødvendigt for skolerne at overvinde, hvis løftet om en skole for alle skal indfries, og om bud på, hvad der skal til for at overvinde forhindringerne samt om en række andre aktuelle og interessante udfordringer i, men også muligheder for, at skabe en skole for alle.

Velkommen til nummeret og god fornøjelse.

Gro Hellesdatter Jacobsen og Bente Kjeldberg Bro Andersen, *Fagredaktører*
og Morten Stokholm Hansen, *Redaktør*

INDHOLD

6

Udsathed og skolereform – hvordan kan vi forstå det?

I artiklen beskrives, hvordan skolens professionelle kan reducere udsathed blandt børn ved at forstå inklusion som noget, der handler om deltagelse for alle børn, og om at udsathed ikke er noget børn bærer med sig, men noget, der medproduceres i skolen. Den specialiserede viden må ikke skygge for børns grundlæggende behov for at høre til og for gode relationer. Den skal derimod anvendes til at skabe endnu bedre betingelser for, at alle børn kan få en tryk og værdig position i skolefællesskabet.

Af Bente Kjeldbjerg Bro Andersen, lektor og Gro Hellesdatter Jacobsen, adjunkt

14

Pusterum i den danske folkeskole

I denne artikel vises med afsæt i konkrete praksiseksempler fra danske folkeskoler, hvordan det, der f.eks. kaldes ressourcecentret, får forskellig betydning for børns mulighed for læring og inklusion, alt efter om lærere, pædagoger og ressourcepersoner arbejder i en inklusions-, eksklusions- eller rummelighedsforståelse af konstruktionen.

Af Lotte Junker Harbo, lektor og Ina Rathmann, praksisudvikler

26

Den måde børnene deltager på, er forbundet med det, de deltager i

Artiklen præsenterer, hvordan vi kan opnå relevant viden om, hvad problemer handler om i skolen ved at udforske dem fra et børneperspektiv. I den forbindelse beskrives det, at vi må forstå problemer som knyttet

til de sammenhænge i skolen, som børnene skal deltage i. Artiklen indeholder eksempler på, hvordan problemer kan forstås, når de undersøges fra et børneperspektiv, og hvad der i forlængelse heraf bliver relevant at arbejde med for at skabe mulighed for inklusion.

Af Christina Poulsen, lektor

36

Læreres og pædagogers samarbejde er afgørende for inklusion

Folkeskolereformen og inklusionsloven er på dagsordenen for alle skoler og opleves af mange som udfordrende. Ikke mindst lærer-pædagog-samarbejdet og pædagogens rolle i skolen synes at være en udfordring for mange skoler. Artiklen peger på aktuelle muligheder og begrænsninger i lærer-pædagog-samarbejde om mere inklusion.

Af Cristina Gulløv, lektor

48

Fra problem til pointe

I denne artikel analyseres nogle af de centrale udfordringer for lærerpædagog-teams' arbejde med folkeskolereformen og bestræbelserne for at kvalificere inklusion bl.a. ved inddragelse af konsultativ bistand fra PPR og andre resursepersoner knyttet til skole og dagtilbud. Artiklen er baseret på følgeforskning og sætter fokus på, hvordan samarbejdet i lærer- og pædagogteam kan tilrettelægges og understøttes, således at deltagernes kompetencer til at arbejde inkluderende styrkes.

Af Christian Quvang, videncenterkonsulent

60

Skolereform og inklusion – et projekt med forudsigelige forhindringer

Denne artikel bygger på viden og erfaringer fra vores deltagelse i en række kommunale inklusionsprojekter, som er blevet aktualiseret med skolereformen, hvor begrebet inklusion nu er indskrevet som en grundlæggende værdi i folkeskolen. Den skal være en skole for alle børn - det er ikke et lokalt valg, men et alment pædagogisk vilkår.

Af Ole Steen Nielsen, videntcenterchef og Bent Madsen, udviklingskonsulent

72

Skoleudvikling med blik for produktion af udsatte positioner

Inden for forskningen omkring inklusion og eksklusion i folkeskolen konkluderes det i flere sammenhænge, at udsathed ikke er knyttet til pågældende personer i udsatte positioner, udsathed er ikke egenskaber hos enkeltindivider, men udsathed knytter sig til forhold, som placerer mennesker i udsatte positioner i relation til bestemte betingelser i konteksten. I udviklingsledelse af skolen er det således et relevant perspektiv at have for øje, om de nye visions- og organisationsdagsordener i kølvandet på reformen kan komme til at virke medproducerende af nye udsatte positioner

Af Bente Kjeldbjerg Bro Andersen, lektor

82

Udsathed, læring og det unikkes didaktik hos Gert Biesta

I en tid, hvor klassefællesskabet præges af mange forskellige børn, der enten kan have diagnoser eller på anden måde kan være

i risiko for at komme i en udsat position, er det særlig vigtigt, at mødet med det anderledes tillægges en betydning for elevens mulighed for tilblivelse som unikt individ. Her står den professionelle over for at vælge en pædagogik, der både overskrider en ren læremålstænkning og overskrider forestillingen om, at pædagogik drejer sig om udfoldelse af uafdækkede potentialer. I artiklen introduceres til Biestas forståelse af en pædagogik, der gennem tilrettelæggelse af afbrydelser og forstyrrelser skaber tilblivelsesprocesser for eleverne som voksensubjekter.

Af Bjørn Hamre, adjunkt

94

Fra indvandrerbørn til inklusionsbørn – fordelingslogikker og produktion af udsathed i skolen

Mens de såkaldte inklusionsbørn præger den aktuelle skoledebat, var det for ti år siden de tosprogede børn, der var i fokus som en særlig gruppe. I begge tilfælde foretages en kategorisering af børn som nogle, der ikke må være for mange af, og dermed produceres udsathed. For at mindske produktion af udsathed må man være bevidst om de fastlåsningskategorier, der bl.a. finder sted gennem fokus på fordeling af børn ud fra forskellige kendetegn – uanset om det er sort hår eller bogstavdiagnoser. En bevidsthed om disse fastlåsningskategorier kan gøre det muligt at løsne dem og dermed tilbyde børn nye positioner som værdige deltagere i skolens fællesskaber.

Af Gro Helledatter Jacobsen, adjunkt



Udsathed og skolereform

– hvordan kan vi forstå det?



Bente Bro Andersen er cand. pæd. i pædagogisk psykologi og ansat som lektor i Efter- Videreuddannelsesafdelingen i VIA UC.

Gro Hellesdatter Jacobsen er ph.d. og adjunkt i Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, UC Syd.

Baggrunden for dette temanummer af *Liv i skolen* om udsathed og skolereform udspringer af forskningsnetværket "Udsathed i skolereformens kontekst", der blev etableret i sommeren 2014 under NUBU (Nationalt videncenter om Udsatte Børn og Unge)¹. Netværket blev oprettet, da man i NUBU vurderede, at der aktuelt var (og er) behov for mere viden om børn i udsatte positioner og inklusion set i forhold til, hvordan der i praksis kan arbejdes under og med de betingelser, som den aktuelle skolereform stiller op for børn og voksne i skolen.

Vi ønsker i netværket at arbejde med udsathed og inklusion i bred forstand, da vi mener, at både børn, der traditionelt er beskrevet som socialt udsatte (herunder socioøkonomisk underprivilegerede børn), og børn, der traditionelt er beskrevet som havende særlige behov, men også børn, der har etnisk minoritetsbaggrund og alle mulige andre børn, kan havne i en udsat

position i deres skoleliv. Det er derfor ikke børn med bestemte kendetegn, eller børn, der 'er' udsatte, vi er optagede af – i stedet vil vi i netværket gerne udforske, hvordan forskellige former for udsathed kan opstå og produceres i børns møde med skolen. Særligt er vi optagede af, hvordan skolereformen gør en forskel i praksis for skolens ledelse, lærere og pædagoger i arbejdet

UDSATHED OG SKOLEREFORM – HVORDAN KAN VI FORSTÅ DET?

Vi vil i netværket gerne udforske, hvordan forskellige former for udsathed kan opstå og produceres i børns møde med skolen.



med at reducere udsathed og skabe gode deltagelsesbetingelser i skolefællesskabet for alle børn.

I denne udgave af *Liv i skolen* er der således fokus på udsathed og skolereform. Som artiklerne hver for sig belyser, er det vigtigt, at de professionelle i skolen, både lærere, pædagoger, ressourcepersoner og skoleledelse, sætter fokus på, hvordan de fra deres forskellige positioner kan undgå at medvirke til produktion af udsathed, så alle børn får de bedst mulige betingelser for at deltage i skolens fællesskab. Hvordan kan denne inklusionsbestræbelse fastholdes under de nye vilkår for skolens praksis, som skolereformen medfører? Som lærer og pædagog er det relevant at reflektere over, hvilke betydninger tiltag som længere skoledag, målstyret undervisning, understøttende undervisning, lektiehjælp, den åbne skole med flere har for inklusion af alle elever i praksis. Og som ledelse er det relevant at forholde sig til, hvilke nye ledelsesfelter dette

åbner, og hvordan man som ledelse kan forvalte disse, således at skolen ledes med elevernes læring og trivsel som omdrejningspunkt – herunder med fokus på inklusion og undgåelse af produktion af udsathed. I denne artikel præsenterer vi de temaer, som vi i netværket har indkredset som værende særligt relevante at være opmærksom på, når man som professionel i skolen ønsker at arbejde inkluderende i bred forstand.

Udsathed og inklusion handler om alle børn

Netværkets udgangspunkt er altså, at udsathed ikke er noget, mennesker 'er' eller er bærere af, men snarere betegner en position, der produceres, og at denne produktion ofte foregår i et komplekst samspil mellem flere forskellige faktorer og kræfter. Således ønsker vi at fokusere, ikke på 'udsatte' individer, men på den produktion af udsathed, der finder sted i skolen, og hvordan den kan forstås og opdages – samt mindskes og overskrides. Produktion af foragt og afmagt kan ses som relateret til produktion af udsathed. Ingen professionelle ønsker at bidrage til børns udsathed. Når børn kommer i udsatte positioner i skolen vil det derfor ofte være relateret til en oplevelse af afmagt blandt de professionelle. Begreberne foragt, afmagt og værdighed er dermed relevante for både forskere og praktikere, der arbejder for at finde ud af, hvad der er på spil for børn, der har det svært i skolen. Foragtproduktion og værdighedsproduktion er centrale

begreber i den nye forståelse af mobning, som er udviklet i eXbus-projektet på DPU (Kofoed & Søndergaard (red.) 2009; Kofoed & Søndergaard (red.) 2013). Vi mener, at værdighed med fordel kan medtænkes af skolens professionelle, der vil arbejde inkluderende og med at reducere udsathed i skolen. Det kan være svært at sætte værdighed på formel – præcis hvornår har et barn en værdig position i fællesskabet? – men det, at værdighed netop ikke kan sættes på formel, er præcis pointen. At medtænke et begreb som værdighed lægger op til, at man skærper sin refleksionsevne og sin forståelse for praksis, og ikke til at man benytter en bestemt teknologi eller metode (Søndergaard m.fl. 2014).

Ligesom vi ikke mener, at udsathed angår bestemte børn, men alle børn, mener vi heller ikke, at inklusion angår bestemte børn. Vi anlægger altså et bredt inklusionsbegreb, der ikke kun angår 'børn med særlige behov'. Her er vi bl.a. inspireret af Søndergaard med flere, der skriver:

"I overgangsperioden frem mod inklusion af næsten alle elever har begrebet 'inklusionselever' dækket de tidligere ekskluderede elever. Målet med skolen for alle er imidlertid, at alle elever bliver forstået og mødt som elever – om end forskellige. Hermed ophører relevansen af begrebet om 'inklusionselever', eftersom alle elever uanset forskelle i funktionsmåder vil indgå som del af elevgruppen.

Der bliver således på sigt ikke behov for at udskille og udpege bestemte af klassens elever som 'inkluderede' i modsætning til andre elever."
(Søndergaard m.fl. 2014: 11)

Pointen er, at udsathed i en skolekontekst ikke kun handler om for eksempel 'socialt udsatte børn', ligesom inklusion ikke kun handler om 'børn med særlige behov'. Alle kan komme i en udsat position, og derfor mener vi, at det i arbejdet for at reducere udsathed er vigtigt ikke kun at trække på specialiseret viden fra eksempelvis special- og socialpædagogik, men også på viden fra almenpædagogik og fra for eksempel forskning i mobning. Det er netop kunsten ikke at kategorisere børn som udsatte, men at skærpe opmærksomheden på, hvordan skolen medproducerer udsathed og udsatte positioner – og endnu vigtigere, hvordan skolen kan skabe

Som ledelse er det relevant at forholde sig til, hvordan skolen kan ledes med fokus på inklusion og undgåelse af produktion af udsathed.



UDSATHED OG SKOLEREFORM - HVORDAN KAN VI FORSTÅ DET?



eller medproducere værdige positioner for alle børn i skolefællesskabet.

Hvordan møder vi børnene i skolen?

Børn kommer naturligvis til skolen med forskellige baggrunde og forudsætninger, og med de forskellige baggrunde og forudsætninger kan nogle børn måske siges at være i større risiko for at havne i udsatte positioner end andre. Men vi vil foreslå, at man i skolen sætter større fokus på, hvad skolen gør ved børnene fremfor på, hvad børnene har med hjemmefra. Som vi var

inde på ovenfor, kan man som professionel hente inspiration i rapporten "Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse" (Søndergaard m.fl. 2014). Den ekspertgruppe, der står bag rapporten, var af Undervisningsministeriet blevet bedt om at bidrage med viden om indsatser for styrket klasseledelse og imod undervisningsforstyrrende uro i folkeskolen. Men den forståelse af klasseledelse, der præsenteres i rapporten, er relevant for alle professionelle, der interesserer sig for

produktion og overskridelse af udsatte positioner i skolereformens kontekst. Det skyldes, at rapporten anlægger en både bred og konstruktiv tilgang til en *forståelse* af inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen som noget, de professionelle i skolen, der har ansvar for børnene, faktisk kan gøre noget ved. Der er særligt to pointer i rapporten, der kan være gode at tage med sig i den pædagogiske praksis i skolen.

Den ene pointe handler om, at det er de voksnes ansvar at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for eleverne, når de er i skolen. Således defineres klasseledelse i rapporten ikke som en bestemt metode eller teknik, men derimod som "(...) *en samlebetegnelse for de praksisser, lærere og pædagoger anvender til at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling*" (Søndergaard m.fl. 2014, s. 9).

Et sådant bredt klasseledelsesbegreb, der fokuserer på inkluderende processer og produktion af værdighed, meningsfuldhed og tryghed i en kompleks skolekontekst, er centralt, hvis man som professionel ønsker at fokusere på udsathed i skole-reformens kontekst.

Den anden pointe handler om, hvad de voksne i skolen kan stille op med de kategoriseringer og opdelinger af børnene, som i dag ofte ser ud til at 'hænge ved' børnene, når de træder ind i skolerummet.

Det kan for eksempel være kategorier baseret på køn, etnicitet, familiens sociale status, funktionsniveau, adfærd mm.

Søndergaard med flere skriver:
"I arbejdet med klasseledelse vil der hele tiden være opmærksomhed på elevernes ressourcer og forskelligheder. Derfor vil klasselederen være parat til altid at løse og imødegå kategoriseringer og fastlåsninger af eleverne og løbende søge at tilbyde dem nye positioner, der synliggør og bygger videre på deres ressourcer." (Søndergaard m.fl. 2014, s. 10).

Men er det ikke vigtigt at kende til børnenes baggrund, at medtænke deres køn, og at have viden om eventuelle diagnoser og andre særlige forudsætninger for at kunne arbejde med børnene? Jo, det kan det bestemt være. Pointen er ikke, at disse forskelligheder ikke skal medtænkes i praksis. Inklusion og differentiering

Udsathed i en skolekontekst handler ikke kun om 'socialt udsatte børn', ligesom inklusion ikke kun handler om 'børn med særlige behov'.



UDSATHED OG SKOLEREFORM - HVORDAN KAN VI FORSTÅ DET?



handler netop om blik for forskelligheder. Ikke blikke og forståelser, der fastlåser børn i, hvor forskellige de er fra andre børn, og i, hvad de ikke kan eller formår. Men derimod blikke og forståelser, der åbner for de professionelle tankemuligheder og dermed handlemuligheder for at skabe bedre deltagelsesbetingelser for alle børn. Og det er spørgsmålet, om kategorierne 'socialt udsatte børn' og 'børn med særlige behov' har en særlig tilbøjelighed til at fastlåse og fastholde børn?

I kølvandet på kravet om øget inklusion og det samtidige pres for bedre læringsresultater, som skolen i dag er underlagt,

er der opstået hele industrier af eksperter og specialiserede professionelle, der sætter fokus på særlige behov og social udsathed. For lærere og pædagoger kan specialiseret fagviden være konstruktiv at have med sig ind i den almenpædagogiske sammenhæng, hvor man hver dag møder børnene. Men det er vigtigt, at de professionelle, der leder og lever skoleliv sammen med børnene, ikke lader den specialiserede viden skygge for børnenes grundlæggende behov for at høre til og for at have gode relationer, men netop anvender den specialiserede viden til at skabe endnu bedre betingelser for, at alle børn får mulighed for at være i et trygt og værdigt skolefællesskab.

Referencer

Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (red.) (2009). *Mobning: sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzel.

Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzel.

Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., & Basse Fisker, T. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen: Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet.

Noter

¹ NUBU er et partnerskab mellem de syv professionshøjskoler Metropol, UC Syddanmark, UC Lillebælt, UCC, UC Sjælland, VIA UC og UC Nordjylland. NUBU er i skrivende stund (foråret 2016) under omorganisering, men dets hidtidige arbejde kan ses på www.nubu.dk

Der er opstået hele industrier af eksperter og specialiserede professionelle, der sætter fokus på særlige behov og social udsathed.



Pusterum i den danske folkeskole

A young boy in a maroon sweater hangs upside down from a wooden play structure in a schoolyard. In the background, two other children are playing on the same structure. A dog is visible on the left.



Lotte Junker Harbo er cand. pæd. soc., lektor og ansat i Efter- og Videreuddannelsesafdelingen i VIA.

Ina Rathmann er cand. pæd. psyk. og praksisudvikler i Teach.

I denne artikel viser vi med afsæt i konkrete praksiseksempler fra danske folkeskoler, hvordan det, der f.eks. kaldes ressourcecentret, får forskellig betydning for børns muligheder for læring og inklusion, alt efter om lærere, pædagoger og ressourcepersoner arbejder i en inklusions-, eksklusions- eller rummelighedsforståelse af konstruktionen.

På skoler¹ har man lokaler, hvor børn, der i en kortere periode og af forskellige årsager ikke kan være i deres almene folkeskoleklasse, kan komme. Lokalerne kan være bemandede med lærere, pædagoger, ergoterapeuter eller andre ressourcepersoner. Lokalerne kaldes pitstoppet, satellitten, ressourcecentret mv. Denne artikel har til hensigt at vise, hvordan logikken bag disse "opholdssteder" i folkeskolen har afgørende betydning for børnenes mulighed for læring og inklusion. Det er væsentligt og absolut ikke underordnet, hvorvidt "opholdsstederne" hviler

på en inklusions -, eksklusions - eller rummelighedslogik.

Indledningsvist defineres de tre begreber inklusion, eksklusion og rummelighed. Dernæst analyseres det ved to praksisbeskrivelser frem, hvordan praksis omkring disse lokaler kan siges at have afsæt i logikker hentet fra de tre begreber, og det vises, hvordan den grundlæggende logik har betydning for tilgangen til barnets muligheder for læring. Afslutningsvist drøftes spørgsmålet: "Hvad er god inklusionspraksis?"

PUSTERUM I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Det er væsentligt, hvorvidt "opholdsstederne" hviler på en inklusions-, eksklusions- eller rummelighedslogik.



Begrebsafklaring

I det følgende afklares artiklens forståelse af de tre begreber inklusion, rummelighed og eksklusion. Indledningsvist skal pointeres, at begrebet inklusion optræder og defineres naturligt i modsætning til begrebet eksklusion, ligesom de to begreber forstås og defineres i sammenhæng med hinanden. I sin grundform er forskellen enkel, da eksklusion betyder "at afvise", hvorimod inklusion betyder "at byde ind" (Alenkær 2008). Mere vanskeligt bliver det derimod, når andre begreber som f.eks. rummelighed blander sig og definerer sig i sammenhæng med de to første. Et eksempel herpå er rummelighed, der ofte bruges synonymt med inklusion eller som et begreb, der skal begribe nuancerne i inklusionen. Konsekvensen heraf synes at være en udbredt begrebs-uklarhed (jvf. Harbo, 2014). I det følgende forsøger vi at tydeliggøre de forskellige definitioner med det formål at pege på, hvad det kan betyde for børns mulighed for læring,

når praksistiltag hviler på henholdsvis en eksklusions- eller rummelighedsforståelse fremfor på en inklusionsforståelse.

Eksklusion

I en eksklusionsforståelse opstilles der en dikotomisk² og normativ³ forskel på "det normale" og "det unormale". "Det unormale" fremstår som afvigende eller forkert i forhold til "det normale". Ofte forklares og forstås afvigelserne som biologiske eller sociale "skader" hos barnet, der forudsætter særlige hensyn i den pædagogiske praksis.

I en pædagogisk sammenhæng betyder det, at børn der fungerer tilfredsstillende og ikke afviger fra normen betragtes som "normale", mens "de unormale" altid vil udfordre rammerne enten konstant eller til tider. Disse udfordringer betyder, at "de unormale" risikerer at blive afvist/ ekskluderet fra "de normale".

Rummelighed

Rummelig hviler i sin grundforståelse på den samme dikotomiske og normative tænkning som eksklusion, idet rummelighed beskriver en tilstand, hvor majoriteten, som sætter normen, rummer minoriteten. I en pædagogisk sammenhæng betyder det, at "de unormale" får lov at være til stede - de rummes - men dog uden en overskridelse af dikotomien, da der er tale om, at de "unormale" er en del i noget og ikke en del af noget andet. Her er det altså de "unormales" mulighed for at opholde



sig med "de normale", der er i fokus, og ikke nødvendigvis deres mulighed for læring i forskellige fællesskaber med øget læringsmulighed til følge.

Inklusion

I en inklusionsforståelse bestræber man sig på at gøre fundamentalt op med dikotomier og normative forståelser. Det betyder dog ikke, at der ikke forekommer opdelinger, eller at noget ikke kan forstås mere rigtigt end noget andet, men opdelingerne og normative forståelser vil altid være kontekstbestemte, bevægelige, på tværs og komplekse. "Unormal" adfærd er derfor ikke i samme grad individbåret, men mere kulturbåret.

I en pædagogisk sammenhæng betyder

det, at alle mennesker opleves unikke og særlige. Man anerkender, at nogle børn kan minde mere om hinanden end andre, men at disse kategoriseringer kan være flydende og aldrig endegyldige. Alle har brug for særlig opmærksomhed, og læringsmuligheder tilpasses konteksten og den enkelte elev.

I det følgende opstilles to cases, udarbejdet med inspiration fra fortællinger fra ovennævnte forskningsprojekt. Hensigten med casene er at give praksisnære billeder til analyse ud fra de tre begreber for at vise, hvordan de forskellige begrebsforståelser har betydning for den praksis der møder børn i og omkring disse særlige opholdssteder i skolen.

PUSTERUM I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Case 1

En dansk folkeskolelærers fortælling

Vi har flere elever, som kommer i Pusterummet, men vi har på skolen en fælles forståelse af, at Pusterummet aldrig må blive et permanent opholdssted. Vi har de alternative klasser, men det er jo noget helt andet. Vi har også støtteordninger, hvor en ekstra lærer er med i klassen. Men disse tilbud er mere permanente, som vores elever kan tilbydes, når vi efter en undersøgelse har vurderet, at det er eneste mulighed for at kunne etablere de optimale læringsmuligheder. Når børnene løber ud af klassen, betragter vi det som et tegn på, at der er noget, der skal kigges nærmere på i klassen. Hvorfor vil de ikke være der, hvad er det vi gør, og hvad kan vi gøre andledes?

Vejledere fra vores ressourcecenter hjælper os videre, når tingene spidser til nede hos os. Jeg fik f.eks. sparring og gode ideer til, hvordan jeg kunne komme videre. Vejlederne er gode til at hjælpe os med at holde styr på vores arbejde. Vi opstiller mål for, hvad vi ønsker at få ud af vores arbejde. Vi prøver noget og undersøger, om det virker i forhold til f.eks. Sebastians udvikling, så prøver vi noget igen. Førhen famlede vi lidt i blinde. Vi fik aldrig samlet op på det vi satte i gang, og vi kom nok nogle gange til at gå lidt i ring. Ganske enkelt, så handlede det nok om, at vi ikke kunne få brudt vores mønstre og manglede noget struktur og systematik i vores arbejdsform.

Analyse/refleksioner – Case 1

Læreren i case 1 taler tydeligvis om problemer som noget der opstår i mødet mellem undervisningen, barnet og de voksne.

Bl.a. siger hun: *"Når børnene "løber" ud af klassen, betragter vi det som et tegn på, at der er noget, der skal kigges nærmere på ..."*. Hun siger ikke, at der skal kigges nærmere på barnet, men at der skal kigges nærmere på "noget". På den baggrund tolkes det, at hun ikke ser problemet som iboende barnet, f.eks. som fysiske skader, så det kan analyseres frem, at hun gør op med en individualisering af problemet og i

stedet betragter individet i det sociale.

En dreng som Sebastian i fortællingen vurderes altså ikke til at være unormal. Læreren arbejder på at ændre konteksten og undervisningen, så Sebastian kan indbydes til deltagelse i klassen. Der er derfor ikke tale om dikotomier, et enten-eller, men en kompleks forståelse af problemstilling, hvor hun arbejder undersøgende og prøver sig frem med forskellige tiltag, hele tiden med formålet at skabe deltagelsesmuligheder for Sebastian. Hun siger direkte: *"Vi prøver noget og*

undersøger, om det virker, så prøver vi noget igen”.

Det pædagogiske arbejde kan på denne måde fremanalyseres som værende båret af et inkluderende grundsyn. Det betyder, at ansvaret og løsning til inklusion og øget mulighed for læring for Sebastian ikke alene ligger hos ham. Praksis bliver et samarbejde mellem Sebastian og læreren, hvor undervisningen udvikles på baggrund af viden og hjælp fra vejlederne. Undervisningen tilpasses Sebastians forudsætninger, og han får dermed mulighed for at deltage og udvikle sig fra sit udgangspunkt, fremfor hvor han burde være, eller hvor normen er. Læreren taler også om støtteordninger og alternative klasser, som umiddelbart kunne betragtes som ekskluderende eller rummende praksisser. Hun fortæller, at disse tilbud først etableres efter grundig undersøgelse af problemstillingen med fokus på både barnet og den sociale kontekst. Etableringen af disse alternativer kan hermed også forstås i en inklusionsforståelse, hvor formålet med at etablere dem er at skabe deltagelsesmuligheder børn.

Eksklusion betyder "at afvise", hvorimod inklusion betyder "at byde ind".



Case 2

En dansk folkeskolelærers fortælling

Jeg er så glad for, at vi har ressourcecenteret. Det er en stor hjælp for både mig og de to drenge, som jeg har i klassen. De er ikke diagnosebørn, men de har svært ved at koncentrere sig og svært ved at håndtere krav. Lone fra ressourcecenteret har tid til at være omkring dem på en måde, som jeg slet ikke kan nå, når jeg også skal passe min undervisning og sikre en nogenlunde dag for de andre i klassen. Lone har også en masse viden om, hvordan man skal arbejde med urolige børn.

Nogle gange er drengene med Lone oppe i ressourcecenteret, andre gange er de sammen med os nede i klassen, hvor Lone bruger nogle særlige metoder, så der ikke opstår konflikter hele tiden. Når Lone ikke er der, har jeg meget svært ved at komme konflikterne i forkøbet. Jeg har simpelthen ikke tid og viden nok til at kunne løse inklusionen. Jeg kunne godt tænke mig noget efteruddannelse. Vi har jo flere og flere, som har det svært, og som ikke kan være med i en almindelig undervisning.

PUSTERUM I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Det, der kaldes ressourcecenteret, kan umiddelbart vise sig ens og dog så forskelligt.



Analyse/refleksion - Case 2

Også her vil læreren gerne skabe gode betingelser for alle, men hun ser de to drenge som forhindringen: Hun beskriver problemet iboende drengene i form af deres koncentrationsbesvær. Det står tydeligt, at drengene kun kan være med, hvis ikke de forstyrrer hendes undervisning. I vores optik træder det tydeligt frem, at denne praksis ikke hviler på et inkluderende grundsyn. Læreren har identificeret problemet som liggende i drengene, og hun ser det som Lones opgave at håndtere det, da Lone både har viden om særlige metoder og tid til at arbejde med det - i modsætning til læreren selv. Det ser ud til, at læreren ikke ser mulighed for eller viser interesse i at undersøge egen praksis, så den kan knyttes an til den virkelighed, som hun befinder sig i, heriblandt de to drenge tilstedeværelse i hendes klasse. Derimod er hendes løsning på problemet, at drengene kommer op til Lone, altså at de ekskluderes med henblik på at en lærer med specialviden kan fjerne deres "problemer", så de kan blive klar til

at modtage normal undervisning. Skal drengene være i klassen sker det i lyset af rummelighedslogikken: Undervisningen tilpasses ikke drengenes forudsætninger, hvorved de hægtes af. Redskaberne i rummelighedslogikken til at hindre dette er enten, at Lone bidrager til oversættelse og understøttelse, eller at tiden arbejder for dem, så de modnes og udvikler de nødvendige kompetencer. Læreren efterlyser mere viden. Hun er optaget af, at hun mangler viden, metoder og tid for at kunne imødekomme inklusionen.

Hvad er god praksis?

Gennem analyserne står det tydeligt, at børnenes mulighed for inklusion og læring er stærk forbundet med indsatsen fra ressourcecentret. I både case 1 og 2 kan der findes elementer af mulighed for læring grundet samarbejdet med ressourcecenteret. Dog kræver det i case 2, at Lone er til stede, eller at drengene udvikler de kompetencer, der er en forudsætning for at kunne deltage i undervisningen. Vi ser mulighed for læring i begge beskrivelser, der dertil rummer såvel markante forskelle på arbejdsgangene som metoder og tiltag, der er ens. Dette uddybes i det følgende. I case 1 har ressourcecentret en vejledende funktion, der støtter læreren i at være lærende i egen praksis. Herigennem kvalificeres lærerens praksis, hvilket kan øge børnenes mulighed for læring. Hvis denne søgen og afprøvning af forskellige praksisser ikke fører til øget mulighed for læring, tilbydes eleven alternativ klasse



eller støtteordninger.

I case 2 er ressourcecenteret det bindeled eller kit, der gør det muligt at etablere læringsmuligheder for børnene. Læreren er afventende – i modsætning til lærende – og forventer, at problemerne fjernes, så undervisningen kan fortsætte. Læreren er tydeligvis af den opfattelse, at viden om "de særlige børn" og særlige metoder er vejen til øget inklusion og læring for børnene.

På sigt vil praksis i case 2 kræve mange "Loner". Hver gang en undervisning ikke kan gennemføres vil årsagen placere sig i barnet, og Lones særlige hjælp er påkrævet. Det er bestemt en praksisløsning, som kan være brugbar i en periode. I vores optik er det undersøgende og afstemmende arbejde som ses i case 1 mere realistisk på længere sigt, da børnenes mulighed for inklusion og dermed

deltagelse i det almene klassefællesskab her styrkes. Der tages højde for den kompleksitet, som er forbundet med udvikling, læring og undervisning, i modsætning til case 2, hvor læreren ikke støttes i at være undersøgende på udvikling af sin egen undervisning.

På den baggrund træder en vigtig pointe frem. Praksis kan på en og samme tid vise sig ens og helt forskelligt. Det, der kaldes ressourcecenteret, kan umiddelbart vise sig ens og dog så forskelligt. Det afgørende er ikke navnet, praksisformer eller metoder, men den styringslogik som ligger bag. En inkluderende praksislogik er afgørende i forhold til børnenes mulighed for læring, idet denne logik tager højde for læringens og undervisnings kompleksitet. Målet er ikke at finde det endelige svar på inklusion, men derimod at have praksis som konstant genstand for undersøgelse,

PUSTERUM I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Det afgørende er ikke navnet, praksisformer eller metoder, men den styringslogik, som ligger bag.



hvorved det bliver muligt at afstemme og udvikle undervisningen til den virkelighed, som viser sig i klasserummet.

Hvad betyder reformen for børn i udsatte positioner?

I 2003 indførte man i Ontario en skole-reform, som var båret af målstyring understøttet af en undersøgelsesbaseret styringslogik⁴. Med et konkret greb - nemlig en pragmatisk undersøgelsesbaseret tilgang - blev det muligt at komme tæt på praksis og hele tiden afstemme undervisningen med elevernes forudsætninger. Hen over de sidste ti år har man i Ontario kunnet registrere en markant fremgang i forhold til læringsudbyttet hos børn i udsatte positioner. (Levin, 2008). Dette er én af hovedårsagerne til, at der er stor opmærksomhed rettet mod det canadiske skolesystem og den danske skolereform.

Reformen og arbejdet med målstyring er, set i lyset af de canadiske erfaringer, ikke i modsætning til inklusionsudvikling, men

det er vigtigt at understrege, at en reform ikke i sig selv skaber inklusion og bedre betingelser for børn i udsatte positioner.

I arbejdet med målstyring kan ligge en stor fare for, at pædagogikken og didaktikken reduceres til adfærdsregulering baseret på en kausalitetstænkning (Rathmann, 2014), hvilket ikke nødvendigvis er fremmede for børns læring på lang sigt. Også i arbejdet omkring målstyring er det vigtigt at være opmærksom på de styringslogikker, der forbinder sig med målstyringens praksis. Erfaringerne fra Ontario kunne tyde på, at en inklusionslogik med en iboende undersøgelsesbaseret tilgang til undervisningen vil være en mulig vej i arbejdet med skolereformen.

“Second best practices” er faktisk “Best practices”

Inklusionsindsatsen har været styrende for en lang række projekter og uddannelsesprogrammer de seneste år. Det har tydeligvis sat sine spor, hvilket også viser sig i forskningsprojektet “Børns perspektiv på inklusion” (Harbo, 2014), hvor interessante fund træder frem i forhold til lærere og pædagogers forståelse af termen “God inklusionspraksis” (Rathmann og Harbo, 2014). Når lærere og pædagoger i forskningsprojektet beskriver egen praksis, kan vi i mange tilfælde finde beskrivelser af det, vi med vores analyseapparat bestemmer som inklusionspraksis (jvf. ovenstående analyser). Denne form for praksis



betegner informanterne selv som "second best praksis", noget som ikke rigtig er inklusion, men mere noget, de gør af nød, mens de venter på at finde ud af hvordan man arbejder "rigtigt" med inklusion.

En af informanterne siger følgende:
"Så jeg synes også, at vi savner noget ekstra hjælp. Jeg ved ikke, om der har været noget før, så er det før min tid. Jeg har jo ikke været her så lang tid. Men jeg synes, det vi så inkluderer i dag, det er det, vi selv lærer os. Det er enten fordi, vi

Målet er ikke at finde det endelige svar på inklusion, men derimod at have praksis som konstant genstand for undersøgelse.



PUSTERUM I DEN DANSKE FOLKESKOLE

efterspørger det oppe i ressourcecenteret, "hvordan gør vi" eller andet. Det er virkelig os selv, der kommer og vil have - stræber efter at få det der.. men jeg tænker, man er jo også autentisk, man arbejder jo med det, man har. Så lærer man af fejl, og så arbejder man videre fremad. Hvordan man siger det skal gøres korrekt (altså det man kan lære fra kurser og bøger), det passer jo ikke på alle børn".

Vi vil gerne (igen) med denne artikel slå et slag for, at den faglighed, der skal til, for at Ressourcecenteret, Pusterummet, Frirummet, Pitstoppet, Satellitten mv.

fungerer i retning af inklusion, allerede findes i folkeskoleregi. Reformen bremser ikke nødvendigvis denne udvikling, men vil kunne understøtte den positivt. Dog er det en vigtig pointe som forskningsprojektet peger på, at informanterne ikke selv er opmærksomme på, at denne faglighed er til stede og faktisk er "best practices". Informanterne driver inklusionen uden at vide det. Der arbejdes i praksis uden at have opdaget, at guldægget (eller den viden, der efterspørges), ligger lige der i deres egen praksis og ikke kun i teorier om "udsatte børn", konkrete metoder og evidensbaseret pædagogiske redskaber.

En inklusionslogik med en iboende undersøgelsesbaseret tilgang til undervisningen vil være en mulig vej i arbejdet med skolereformen.



Litteraturliste

Alenkær, R. (2008): *Prolog: Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration.*

I: Alenkær, R. Den inkluderende skole (s. 13-24). Frydenlund

Biesta, G (2014): *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik.* Klim

Harbo, L.J. (2015): Børns Perspektiv på Inklusion – Baggrundsartikel.

Findes på <http://socialstyrelsen.dk/filer/born/efteruddannelse/aktuelle-resultater-fra-projekter-afsluttet-i-2014-2015/undervisningsdag-udviklet-med-afsæt-i-projektet-borns-perspektiv-pa-inklusion.pdf>

Kortlink: <http://kortlink.dk/m6n3>

Hattie, J (2014): *Synlig læring.* Dafolo. Frederikshavn

Levin, B (2008): *How to change 5000 schools.* Harvard education Press, Cambridge, Massachusettes

Madsen, B (2009): *Inklusionens pædagogik.* I: Pedersen, C Inklusionens pædagogik (s.11-35). Hans Reitzels Forlag

Madsen, B (2005): *Socialpædagogiske fællesskaber.* I: Madsen, B Socialpædagogik (s. 238 -257). Social Pædagogisk Bibliotek Hans Reitzels forlag

Rathmann, I (2014): *Målstyring kræver blik for kompleksiteten.* Liv i skolen nr. 4 2014

Rathmann, I (2015): *Er det besværende eller befriende, at tillægge noget betydning - en paradoksal rejsebeskrivelse.* Liv i skolen nr. 2015

Rathmann, I. & Harbo, L.J. (2015): *Hvad er god inklusionspraksis?*


I: Tidsskrift for Socialpædagogik, årg. 17. nr.2. s. 75-80.

¹ Jvf. forskningsproektet "Børns perspektiv på inklusion" der kan findes her:
<http://socialstyrelsen.dk/filer/born/efteruddannelse/aktuelle-resultater-fra-projekter-afsluttet-i-2014-2015/undervisningsdag-udviklet-med-afsæt-i-projektet-borns-perspektiv-pa-inklusion.pdf>
Kortlink: <http://kortlink.dk/kortlink.php?id=m6n3>

² En dikotomi er en særlig deling af elementer, hvor intet kan tilhøre de to dele på samtidig. Enten hører man til i den ene del eller den anden del.

³ Det normativ fastsætter, hvordan noget bør være eller bør gøres.
Dvs. der fastsættes en forståelse af hvad, der skal betragtes som det "rigtige" og det "forkerte"

⁴ Denne styringslogik udtrykkes i modellen den professionelle læringscirkel. Den professionelle læringscirkel er en pragmatisk pædagogisk model, hvor der sættes en struktur for en cirkulær proces i arbejdet med kompleksiteten i undervisningen (Rathmann, 2015)



Den måde børnene deltager på, er forbundet med det, de deltager i



Christina Poulsen er cand.pæd., ph.d.-studerende og ansat som lektor på UC SYD/SDU.

Artiklen præsenterer, hvordan vi kan opnå relevant viden om, hvad problemer handler om i skolen ved at udforske dem fra et børneperspektiv. I den forbindelse beskrives det, at vi må forstå problemer som knyttet til de sammenhænge i skolen, som børnene skal deltage i. Artiklen indeholder eksempler på, hvordan problemer kan forstås, når de undersøges fra et børneperspektiv, og hvad der i forlængelse heraf bliver relevant at arbejde med for at skabe mulighed for inklusion.

Artiklen tager udgangspunkt i mit igangværende ph.d.-projekt, der undersøger børns deltagelsesmuligheder i skolens læringsfællesskaber. Ved at inddrage empiriske eksempler vil jeg vise den pointe, at den måde børnene deltager *på*, er forbundet med det, de deltager *i*.

I artiklen præsenteres drengene Jesper og Magnus, der begge oplever vanskeligheder i skolens læringsfællesskaber. Der argumenteres for, at børns vanskeligheder må forstås i relation til de konkrete

situationer, som børnene skal deltage i. Samtidig lægger det op til en diskussion af, hvorledes organiseringen af det, som børnene deltager i, får betydning for de professionelle inklusionsindsatser og derved børns deltagelsesmuligheder. Inden jeg uddyber ovenstående pointe, vil jeg se lidt nærmere på, hvorledes vanskeligheder må forbindes til de sociale sammenhænge, som børnene deltager i og at disse sammenhænge må udforskes fra et børneperspektiv.

BØRNENE DELTAGELSE

Børns vanskeligheder må forstås i relation til de konkrete situationer, som børnene skal deltage i.



Udforskning af vanskeligheder fra et børneperspektiv

Jeg tager udgangspunkt i en teoretisk forståelse af, at børns vanskeligheder er knyttet til deres livsbetingelser (Højholt & Kousholt, 2011). Det indebærer en forståelse af, at nogle børn lever i vanskeligheder. I den forbindelse bliver man optaget af at undersøge de sammenhænge, som barnet og vanskelighederne er en del af, fremfor at fokusere på barnets indre forudsætninger og mulige dysfunktioner (Larsen, 2011). Dette giver et anderledes syn på vanskelighederne end de forståelser, der sættes i spil med formuleringer om, at børn *har* særlige behov eller *får* indlærings- eller adfærdsvanskeligheder. På den baggrund taler jeg om børn i vanskeligheder og lægger vægt på at forstå udfordringer og vanskeligheder som knyttet til sociale dynamikker og konflikter (Dreier 2008, Højholt 2001).

Jeg bliver på den baggrund optaget af at undersøge de situationer, hvor konflikterne og problemerne udspiller

sig, og hvorledes problemerne ser ud fra børnenes perspektiver. For at handle relevant og adækvat på det, børn oplever som vanskeligt, problemfyldt og begrænsende for deres deltagelse, har vi brug for viden om, hvad problemerne ser ud til at handle om for dem. Vi har altså brug for viden fra børnenes perspektiver i vores bestræbelser på at udvikle skoler med gode deltagelsesmuligheder for alle børn.

Et analytisk børneperspektiv

At inddrage et 'børneperspektiv' er en analytisk bestræbelse og optagethed af, hvordan det, der sker, ser ud og har betydning for konkrete børn (Højholt, 2005). Det er en bestræbelse på at søge efter erfaring og viden fra en bestemt position - fra 'børnehøjde' (ibid). I stedet for at fokusere på barnet som objekt anvendes i stedet et analytisk perspektiv fra barnets position (Larsen, 2011). Det indebærer, at man kigger *med* barnet ud i dets liv og er udforskende og nysgerrig på, hvad barnet ser ud til at være optaget af og forsøger at opnå via sine handlinger. I den sammenhæng bliver det også relevant at kigge nærmere på, hvad barnet er en del af, og hvad de andre børn gør. Vi kan ikke nøjes med at kigge på barnet isoleret set, hvis vi ønsker at forstå et barns engagement, handlinger og handlegrunde. Vi må også kigge på de sociale samspil, barnet tager del i, og hvad der ser ud til at være betydningsfuldt i de sammenhænge. I det følgende skal I møde to drenge, hvis vanskeligheder skal sættes i forbindelse

med de sociale dynamikker i klassen og de professionelle muligheder for at håndtere det, der er på spil blandt børnene.

Problematiske situationer

Drengene Jesper og Magnus har jeg mødt i forbindelse med mit feltarbejde på to folkeskoler, hvor jeg har observeret, interviewet og haft små hverdagsamtaler med børnene. På den ene skole har jeg fulgt en klasse fra midten af 2. til halvvejs i 4. klasse. I mine observationer blev jeg hurtigt optaget af drengen Jesper og hans måde at deltage på. Lærerne beskriver Jesper som en dreng, der har et hidsigt temperament og ofte kommer i konflikt med de andre børn. De andre børns forældre kontakter ofte skolen, fordi de mener, at Jesper er årsag til en del ballade.

Når jeg følger klassen, er de handlinger, som lærerne og forældrene oplever som problematiske, til at få øje på. Samtidig bliver det også muligt at få en anden forståelse af balladen end ved at henvise til Jespers måde at deltage på. Via følgeskabet med børnene får jeg øje på, at Jespers ballade kan sættes i relation til det, der foregår i klassen og det, de andre børn er optaget af. Udtrykt på en anden måde, så deltager Jesper i noget sammen med andre, og det *noget* får betydning for den måde han deltager på. Følgende observation viser en situation, hvor problemerne udspringer sig:

I 2.a har de matematik

JETTE har samlet børnene foran tavlen, så de er tættere på hende og det, der foregår på tavlen. Hun håber, at det vil give mere ro under gennemgangen af dagens opgaver. Hun har scannet siderne ind fra matematikbogen, og hun forsøger at inddrage børnene i gennemgangen ved løbende at stille spørgsmål til dem. Enkelte børn markerer, andre siger resultatet uden at være blevet spurgt, flere snakker med hinanden og har svært ved at sidde stille. Nogle børn er optaget af at skubbe til hinanden. JETTE forsøger at få ro til at undervise - dog uden held. Thomas vil midt i gennemgangen på toilet. Han afbryder undervisningen og får lov til at gå. Da han træder ud ad døren laver han skøre bevægelser. Han åbner og lukker døren nogle gange mens han laver fjollede ansigter til de andre. Nogle af børnene griner af ham. Sara kører rundt på en kontorstol og Sofie og Kasper kravler op på et bord. Frida, Marie og Martin skubber sig væk fra tavlen. Josefine afbryder JETTE flere gange med kommentarer. Jesper kravler rundt og begynder at larme. Der er en del uro og børn der bevæger sig rundt. Rasmus og Jesper begynder at bytte kasketter. Jesper griner højt, kigger rundt på de andre og begynder at larme meget.

BØRNEENES DELTAGELSE

Vi har brug for viden fra børnenes perspektiver.



Kigger man med Jesper ud i hans skoleliv og er udforskende på de samspil og situationer, hvor konflikterne udspiller sig, så får man øje på, hvordan Jesper forsøger at blive en del af drengefællesskabet, et fællesskab som han sjældent får lov til at blive en del af. Eksempelvis ser jeg, hvorledes drengene ignorerer ham, når han spørger, om han må være med til fodbold i frikvarteret, og hvorledes han selv skal være opsøgende for at have nogen at lege med. I observationerne er Jesper optaget af, hvordan han kan få "gang i noget" med nogle af de andre drenge. Han iagttager dem og interesserer sig for, hvad de er optaget af, og han forsøger at deltage i det, som de andre er optaget af. Jeg ser, hvordan han forsøger at få drengenes opmærksomhed, og hvordan disse forsøg resulterer i fjol og ballade og i forlængelse heraf manglende koncentration om læringsaktiviteterne.

I ovenstående observationsuddrag forsøger Jesper at deltage i det, der foregår i timerne og det de andre børn er optaget af, hvilket i dette tilfælde er andre ting end undervisningen. Det bliver tydeligt i observationerne, at når fællesskabet er kendetegnet ved fjol, uro og ballade, så er

Jesper særlig urolig, særlig fjollet og laver særlig meget ballade. Hans deltagelsesmåde er for så vidt ikke anderledes end mange af de andres måde at deltage på, han giver den bare lige en tand mere. At han giver den en tand mere, kan forstås som Jespers forsøg på at blive synlig i et fællesskab, hvor han ofte bliver overset af de andre drenge.

Læreren's 'alenehed'

For flere af klassens lærere er det vanskeligt at håndtere det, der er på spil blandt børnene. Opdelingen af børn i klasser indebærer, at læreren står alene med en gruppe børn, der kan tælle op til 28 børn.

Læreren er således alene i forhold til at skulle håndtere de mange problematikker og dilemmaer mellem mange forskellige slags hensyn og støtte til forskellige børn. Jesper er et af de børn, der har brug for hjælp og støtte til at være med blandt andre børn. Læreren's 'alenehed' i klassen betyder, at det i mange situationer er vanskeligt for læreren at have tid til at hjælpe Jesper og håndtere det, der er på spil i børnegruppen. Ud fra skolens strukturering og arbejdsdeling bliver det den enkelte lærers ansvar i de fleste situationer at få en klasse til at fungere. Pointen er her, at det, som Jesper deltager i, får betydning for hans måde at deltage på. Som jeg ser det, så handler det ikke om, at Jesper i sig selv er et særlig problematisk barn, men det handler om problematiske sammenhænge, som



Jesper skal deltage i. Hvor Jesper fastlåses i en position, der medfører udskillelse og senere opgivelse fra skolens side, så åbnes der for udviklings- og inkluderingsmuligheder for Magnus.

At organisere andre situationer

Magnus er elev på en skole, hvor skoledagen er organiseret på den måde, at børnene både deltager på et stort stamhold med 50 til 60 børn og i forskellige former for mindre holddannelser. I løbet af den tid, hvor jeg har udført feltarbejde på skolen, opstår der flere og flere problematiske situationer for Magnus. Han kommer ofte

i konflikt med de andre børn, han slår dem og han er ukoncentreret og larmende i undervisningen. Det bliver efterhånden et typisk billede, at Magnus starter sammen

At han giver den en tand mere, kan forstås som Jespers forsøg på at blive synlig i et fællesskab.



BØRNEENS DELTAGELSE

Læreren er alene i forhold til at skulle håndtere de mange problematikker og dilemmaer mellem mange forskellige slags hensyn.



med de andre børn inde i klassen, og under mere eller mindre protest kommer han til at sidde ude i fællesrummet, fordi han forstyrrer undervisningen og laver ballade. Med tiden er han sjældent med i det, der foregår i undervisningen, og han befinder sig for det meste uden for undervisningslokalet.

Ved at forstå Magnus' handlinger som deltagelse i stedet for adfærd, bliver det muligt at få et mere nuanceret billede af hans uro og ballade. Når vi forstår handlinger som deltagelse, bliver vi optaget af at undersøge, hvad Magnus er en del af, og hvad han søger at opnå via sine handlinger. I mange situationer ser jeg, at Magnus forsøger at være en del af et fællesskab bestående af jævnaldrende drenge, et fællesskab som han sjældent bliver lukket ind i. Han bliver i flere tilfælde afvist af de andre drenge, eller han får

tildelt en perifer position, hvor han har begrænsede muligheder for at bidrage til og få indflydelse på det, drengene er samlet om. De drenge, som Magnus søger, er optaget af andre ting end undervisningen. De forsøger at undslippe undervisningen, de gemmer sig bag skillevægge og de kommer sent ind fra frikvartererne. Deres modstand mod undervisningen skaber en del uro og konflikter.

Uroen og de mange konflikter i børnegruppen giver anledning til, at de voksne drøfter organiseringen og efterfølgende inddeler børnene på nye måder. Tilknytningen af to lærere og to pædagoger¹ til den store børnegruppe gør det muligt at inddele børnene på mere varierede



og fleksible måder end den traditionelle klasse og samtidigt anvende de voksnes ressourcer på mere fleksible måder.

Konflikterne og Magnus' vanskelige deltagelsesbetingelser medfører, at der organiseres i forskellige holdstørrelser og andre sammensætninger af børnegruppen, så der muliggøres nye positioner og relationer blandt børnene. Den nye organisering skaber situationer, hvor Magnus bliver mere koncentreret og deltagende i undervisningen. Der tilrettelægges timer, hvor det er muligt for en voksen at hjælpe Magnus med at blive inddraget i gruppearbejdet og få indflydelse på børnenes arbejde. Nedenstående er et eksempel på en pædagog, der formår at inddrage Magnus i gruppens arbejde:

På Magnus' hold er der 17 børn og to voksne. Børnene er inddelt i små grupper. En pige læser et spørgsmål og Magnus markerer, at han kender svaret. Et andet barn svarer. Magnus lægger sig hen over nogle taburetter, der står stablet. Han begynder at dreje rundt.

Pædagogen kommer hen og får Magnus' opmærksomhed rettet mod gruppens arbejde. En dreng læser et spørgsmål op. Børnene snakker, og Magnus siger noget. Pædagogen blander sig og siger: "Hør lige hvad Magnus siger". Børnene bliver stille og lytter til Magnus.

Fra problematiske børn til problematiske situationer

Mit empiriske materiale viser, at den måde Jesper og Magnus deltager på, er forbundet til det, de deltager i. Vanskelighederne omkring Jesper og Magnus' deltagelse må derfor forstås i relation til det, der sker i læringsfællesskaberne. Det medfører en forskydning fra at kigge på det problematiske barn til at fokusere på problematiske situationer. Nogle situationer stiller sig særlig problematiske for børn som Jesper og Magnus. Begge drenge har vanskeligt ved at være med i og gøre sig gældende blandt andre børn, og de har brug for voksne, der kan hjælpe dem med at deltage i læringsfællesskaberne.

Med afsæt i mit empiriske materiale kan jeg se, at de professionelle på de to skoler har forskellige betingelser for at arbejde med læringsfællesskabet, og de har forskellige muligheder for at organisere andre situationer. Det rejser en diskussion af de betingelser, lærere har for at skabe læringsfællesskaber med gode deltagelsesmuligheder for børnene.

Inklusion fra et børneperspektiv

Det, der gennem et børneperspektiv fremstår som relevant at arbejde med, handler om organiseringen af børnenes fællesskaber og forholdet til andre børn. Lærerne på den skole, hvor Magnus er elev, har flere muligheder for at bryde uheldige samspil, da de har flere 'håndtag at skruer på'. Der er ingen tvivl om, at

BØRNEENS DELTAGELSE

organiseringer inden for klassens rammer såsom placering ved bordene, gruppeinddeling, opdelinger i 'spisegruppe' eller lignende har stor betydning for børns deltagelsesmuligheder i fællesskabet. At få øje på hvad der er relevant at arbejde med indebærer, at man stiller sig spørgende og udforskende an, og at man iagttager børn i sociale samspil informeret af spørgsmålene: Hvad ser børnene ud til at være optaget af? Hvilke samspil deltager de i, og hvad karakteriserer disse samspil? Børneperspektivet knytter sig

også til at flytte sig med børnene ud i frikvarteret og observere, hvad der er på spil her for på den måde at få indsigt i, hvad problemer handler om, og hvad der er vigtigt at arbejde med. I mit feltarbejde viser børneperspektivet, at der brug for professionelle i skolen, der har øje for og arbejder med det enkelte barns deltagelse i fællesskabet. Men som også arbejder med det fællesskab og de situationer, som børnene skal deltage i bl.a. ved at organisere på måder, der skaber nye deltagelsesmuligheder.

Når vi forstår handlinger som deltagelse, får vi et mere nuanceret billede.



Reference

- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2005). *Præsentation af praksisforskning*. I: C. Højholt (red.). *Forældresamarbejde. Forsknings i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011). *Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder*. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). *Forskningssamarbejde og gensidige læreprocesser*. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, M. (2011). *Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse*. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Noter

- ¹ De to lærere og to pædagoger har kun denne børnegruppe.



Læreres og pædagogers
samarbejde er
**afgørende for
inklusion**



Cristina Gulløv er ph.d. studerende og ansat som lektor i National Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE), UC SYD.

Når målet er mere inklusion, må lærere og pædagoger opnå en fælles inklusionsforståelse og et fælles handleperspektiv. Desuden skal pædagogerne deltage i samarbejdet på lige fod med lærerne og der skal afsættes tid til fælles forberedelse.

Folkeskolereformen og inklusionsloven er på dagsordenen for alle skoler og opleves af mange som udfordrende. Ikke mindst lærer-pædagogssamarbejdet og pædagogens rolle i skolen synes at være en udfordring for mange skoler. Artiklen bygger på projektet: Et perspektiv på læreres og pædagogers muligheder og barrierer for samarbejde om inklusionsindsatser i skole og SFO under Forskningsprogram for Inklusion ved UC Syd (Busch-Carøe & Gulløv, 2014) og peger på aktuelle muligheder og begrænsninger i lærer-pædagogssamarbejde om mere inklusion.

Artiklen fokuserer på to spor. For det første organiseringen af arbejdet, herunder fordeling af tid til de forskellige opgaver, og for det andet de professionelle praksisideologier om inklusion og rummelighed samt hhv. lærernes og

pædagogernes selvforståelser i forhold til deres egen rolle og position i samarbejdet. Undervejs i artiklen anbefales tiltag vedrørende organiseringen af lærer-pædagog samarbejdet i forhold til inklusionsindsatser.

SAMARBEJDE ER AFGØRENDE FOR INKLUSION

Inklusionsforståelsen bag artiklen indeholder fire aspekter.



Inklusion og skolereform

Den danske folkeskole har i de seneste år gennemgået en del forandringer, herunder gennemførelsen af en lovændring pr. august 2012 om øget inklusion¹ og Folkeskolereformen 2014². Disse forandringer har medført udfordringer i forhold til organiseringen af indsatser, som folkeskolens aktører skal møde, forholde sig til og løse. Folkeskolereformen fokuserer bl.a. på den organisatoriske struktur i form af skoledagens længde samt indholdet af en skoledag med fokus på en mangfoldig sammensætning af faglig undervisning og fritidspædagogiske aktiviteter (Weirsøe 2013:13). Samtidig skal skolerne inkludere flere børn i vanskeligheder og udsatte positioner. Skolereformen sætter også fokus på pædagogers deltagelse i skolens organisering og åbner op for, at pædagogerne i højere grad kan varetage opgaver omhandlende specialundervisning og understøttende undervisning. Disse ændringer kan fremstå udfordrende for de professionelle, der nu skal organisere deres indsatser på ny. Artiklen

vil kaste lys på centrale problemstillinger i de professionelle arbejder og samarbejder om inklusionsindsatser og vil opfordre lærere og pædagoger til at gentænke og nytænke deres samarbejder om inklusion af børn i udsatte positioner. Inklusionsforståelsen bag artiklen indeholder fire aspekter. Det er aspekter som lærere og pædagoger skal arbejde sammen om, og som handler om barnets *Tilstedeværelse, Accept i fællesskabet, Aktiv deltagelse og Udvikling af et positivt selvbillede*" (Farrell 2004). Artiklen bygger således på en forståelse af inklusionsunderstøttende tiltag som det at skabe børnefællesskaber med gode deltagelsesmuligheder og deltagelsespositioner for alle børn:

"Inklusionsunderstøttende tiltag er handlinger, der har inklusion som mål. At have inklusion som mål dækker både at opnå inklusion og undgå eksklusion. Inklusionsunderstøttende tiltag sigter mod, at såvel individets som fællesskabets interesser imødekommes. Herunder hører blandt andet at sikre, at der ikke er kontekstuelle faktorer, der hæmmer deltagelsen, så som sociale, fysiske, læringsmæssige, samfundsmæssige eller kulturelle barrierer eller fordomsfulde holdninger og handlinger. En forudsætning for vellykket inklusion er derfor, at der er gensidig accept af forskellighed i fællesskabet, så alle kan anerkendes som og opleve sig som bidrager til fællesskabet. En anden forudsætning er, at der iværksættes de

nødvendige indsatser, f.eks. i forhold til den personlige trivsel, sociale udvikling og læring, på det optimale tidspunkt ud fra viden og kompetencer og ud fra respekt for forskellighed” (NVIE 2013).

Pædagogerne i folkeskolen

Hvis inklusionen skal lykkes, skal pædagogerne have en klar defineret rolle, hvor deres specifikke pædagogiske kompetencer bliver bragt i spil på lige fod med lærernes. Vores undersøgelse viser, at både lærere og pædagoger anser pædagogers tilstedeværelse i skolen som væsentlig, positiv og nødvendig (Busch-Carøe & Gulløv 2014).

I lærernes optik har pædagogerne over tid bevæget sig fra at deltage med en mere perifer rolle – som ”radiatorpædagog”, som en af lærerne i undersøgelsen beskriver det – til at have indtaget en mere central plads i samarbejdet, hvor pædagogerne deltager i undervisningen ved at støtte og give en ekstra hånd i forhold til elevernes behov (Busch-Carøe & Gulløv 2014). Pædagogerne oplever dog, at deres muligheder for at samarbejde med lærerne vedrørende inklusion i skolen kan være begrænsende for det inkluderende arbejde.

Afmagt i tekøkkenet

For eksempel beskrev en af pædagogerne et forløb med en elev, som havde meget udadreagerende adfærd. Elevens adfærd umuliggjorde undervisningen af ham i

klassen sammen med de andre børn. Pædagogen skulle derfor undervise og støtte ham individuelt udenfor klassen i et tekøkken. Trods dette forsøg blev barnet blev ved med at udvise aggressiv adfærd også udenfor klassen. Pædagogerne pegede på, at de fik en følelse af magtesløshed i forhold til undervisningsopgaven. For eksempel sagde en pædagog:

”Når jeg kom ind for eksempel og skulle tage ham en hel dag, så skulle jeg først op til lærerne og høre ”hvad skal vi lave?”, hvis jeg skulle have ham med ud af klassen. Nogen gange kom man måske til at lave det forkerte, ikk’ oss’? og så var det galt og ok altså. Der var noget koordination der, som godt kunne være bedre, det synes jeg!”

I dette konkrete eksempel var der ikke indregnet tid til fælles forberedelse mellem pædagoger og lærere. Undervisningsstøtten blev således overladt til pædagogerne, som selv skulle finde tid til at sætte sig ind i lærerens undervisning og

Hvis inklusionen skal lykkes, skal pædagogerne have en klar defineret rolle.



SAMARBEJDE ER AFGØRENDE FOR INKLUSION

Hvordan kan pædagogernes og læreres forskellige faglige perspektiver indgå sammen i løsningen af skolens kerneopgave?



derfra selv forberede et forløb med eleven. Pædagogerne omkring eleven følte sig magtesløse og gav op undervejs ved at melde sig syge. Det medførte, at mange skiftende voksne skulle undervise eleven i tekøkkenet. Efterhånden førte processen til, at eleven blev ekskluderet fra klassens læringsfællesskab og det endte med, at eleven blev henvist til specialtilbud.

Dette eksempel peger ikke på en manglende samarbejdsvilje fra lærernes eller pædagogernes side, men på at arbejdstilrettelæggelse og prioritering af ressourcer fører til, at lærere og pædagoger får svært ved at samarbejde. Eksemplet viser også, at lærerne og pædagogerne stadig har udfordringer vedrørende samarbejdet og hvordan de får det bedste ud af deres forskellige faglige kompetencer i forhold til at arbejde inkluderende med børn i udsatte positioner. Jeg ser nærmere på det i det følgende.

Muligheder og begrænsninger

Lærere og pædagogers deltagelse i samarbejdsrelationer med hinanden er altså tæt forbundet med den organisering af indsatser, som skolens ledelse stiller til rådighed. Desuden afhænger samarbejdet af pædagogernes og lærernes egne faglige perspektiver på inklusion. Pædagoger og lærere fremhæver en række forhold, der gør, at samarbejdet kan være en udfordring. Både pædagogerne og lærerne peger på en vis uligevægt i samarbejdet. Læreren har autonomi over undervisningen og det fører til at pædagogen får tildelt en hjælperolle i undervisningen. Ifølge pædagogerne skyldes det, de to faggruppers forskellig status, og at lærerne og pædagogerne ikke alle steder får mulighed for efter-videreuddannelse i forhold til inklusionsudfordringer i praksis (Busch-Carøe & Gulløv, 2014). En undersøgelse fra EVA (2013) peger ligeledes på, at pædagogerne oplever, at deres rolle i klassen kan være uklar og udefineret. I undersøgelsen (EVA, 2013) efterspørger pædagogerne en tydelig og klar defineret rolle i klassen og i forhold til inklusionsindsatser. Når pædagogerne generelt har det svært ved selv at definere egen rolle i skolen er det blandt andet fordi de ikke altid føler sig på hjemmebane i skolens læringsrum. For eksempel føler pædagogerne sig ikke altid klædt på til at undervise. Pædagogerne oplever derfor, at deres specifikke, pædagogfaglige kompetencer ikke bliver bragt i spil i den grad, de kunne ønske sig, og de oplever,



at skolen ikke profiterer tilstrækkeligt af deres tilstedeværelse.

I EVA-undersøgelsen (2013) peger pædagogerne på, at det er vanskeligt for det fælles arbejde, at pædagoger og lærere ikke nødvendigvis arbejder i samme retning eller mod samme mål med deres aktiviteter. Ifølge pædagogerne fokuserer lærerne på børnenes faglige læring, mens pædagogernes mål i højere grad knytter sig til børnenes tilegnelse af sociale kompetencer.

Men i stedet for at se på lærernes og pædagogernes forskellige faglige mål som en begrænsning i samarbejdet kunne man med fordel stille spørgsmålet: Hvordan kan pædagogernes og læreres forskellige faglige perspektiver indgå sammen i løsningen af skolens kerneopgave, så det

gavner alle skolens børn og ikke mindst arbejdet for inklusion? EVA-undersøgelsen (2013) peger på at der er sammenhæng mellem hvor let eller svært lærerne oplever den opgave, der består i at skabe inkluderende læringsmiljøer, og hvor meget sparring de får fra de pædagoger, de samarbejder med.

Organisering af samarbejde

De betingelser, som udgøres af organiseringsmåder på skolerne, har stor betydning for lærere og pædagogers muligheder for samarbejde. Det handler dels om organisering af møder og samarbejdsindsatser, hvor både pædagoger og lærere deltager og bidrager med hver deres faglige perspektiver på undervisningstilrettelæggelse og problemstillinger angående inklusion og dels om selve fordelingen af arbejdsopgaver mellem lærere og pædagoger. Det kan være vanskeligt at få et samarbejde mellem faggrupperne til at fungere godt, hvis tiden til at mødes ikke prioriteres eller tildeles. Skemalagte møder og tydelige

Lige netop de forskellige blikke på børnenes handlinger tillægges stor betydning af både lærere og pædagoger.



SAMARBEJDE ER AFGØRENDE FOR INKLUSION

En af lærerne beskriver en pædagog som "sin pædagog".



målsætninger for disse møder fremmer oplevelsen af et godt samarbejde, ligesom det også virker fremmende for kvaliteten af samarbejdet. Det er derfor vigtigt at få etableret nogle formelle og faste strukturer i samarbejdet, som tilgodeser både lærere og pædagoger. Tager vi udgangspunkt i eksemplet med eleven, der skulle undervises af pædagogen i et tekøkken, kunne det have været inklusionsfremmende, hvis lærere og pædagoger havde haft tid til sammen at drøfte og forberede et forløb for eleven, hvor de i fællesskab fandt frem til en forståelse af elevens situation og adfærd, således at pædagogerne kunne bidrage kvalificeret til den fælles inklusionsindsats.

Samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne kan også foregå uformelt, for eksempel hvor lærere taler med pædagogerne i pausen, i gangen eller i garderoben. Disse små uformelle møder får også betydning for deres praksis og muligheder for at inkludere børn i udsatte positioner. Dog peger begge faggrupper også på betydningen af strukturerede møder, hvor alle faglige perspektiver kan

komme i spil (Busch-Carøe & Gulløv, 2014). Daglige overlap i arbejdstilrettelæggelse, teammøder og afdelingsmøder, hvor lærere og pædagoger får mulighed for at tale sammen nævnes som eksempler på faste strukturer, som opleves positive for udviklingen af et godt samarbejde.

Den gode historie

Samarbejdet om inklusion kan forbedres, hvis lærere og pædagoger erkender, at de har forskellige måder at forstå og agere fagligt på, og samtidig er åbne og lydhøre over for hinanden i faglige fællesdrøftelser. Herved fremmes mulighederne for at drage positiv nytte af de forskellige faglige optikker på børnene, hvilket er til gavn for et differentieret og udvidet syn på børnene og deres handlinger. Lige netop de forskellige blikke på børnenes handlinger tillægges stor betydning af både lærere og pædagoger, da de ved hjælp af de andres blikke får mulighed for at handle mere kvalificeret.

For eksempel fremhæver lærerne i undersøgelsen (Busch-Carøe & Gulløv, 2014) et fast dagsordenspunkt på deres teammøder, som omhandler "den gode historie". Her får alle teammedlemmer – lærere såvel som pædagoger – mulighed for at dele en god historie om enten én eller flere elever. "Den gode historie" er med til at give pædagoger og lærere flere perspektiver og blikke på eleverne, hvilket ofte resulterer i en ny opfattelse af eleven og hermed ændring af praksis.

Forskellige faglige forståelser

Den anden vinkel artiklen ønsker at få belyst, berører et praksisideologisk perspektiv, som forbindes med samarbejdets karakter og med læreres og pædagogernes selvforståelser, indbyrdes positioneringer og med deres forståelse af inklusion. Praksisideologier er et begreb, der stammer fra kritisk psykologi og betyder grundlæggende strukturer for tænkning og handlemøder. Praksisideologier udgør derved "de uskrevne regler, forventninger eller forestillinger om, hvad der er "det mest rigtige" eller "mest væsentlige« i forskellige situationer" (Mørck 2006: 17). Praksisideologier er tæt forbundet med læreres og pædagogers selvforståelser og indbyrdes positioneringer. Vores undersøgelse (Busch-Carøe & Gulløv, 2014) peger på, at læreres og pædagogernes selvforståelser og indbyrdes positioneringer får betydning for deres samarbejde. For eksempel beskriver en af lærerne en pædagog som "sin pædagog" og fortæller, hvordan de fordeler opgaverne imellem sig. Læreren fortæller, at opgaverne fordeles ud fra, at læreren varetager de fag-faglige opgaver, og pædagogen varetager opgaver af mere social og kreativ karakter, som at tegne og klippe, lave drama og bevægelsesforløb (Ibid.). Denne selvforståelse og indbyrdes positionering udgør betingelser – her forstået som muligheder og begrænsninger – for lærerens samarbejde med pædagogen og omvendt. Pædagogen indtager selv positionen "lærerens

pædagog", og fortæller, hvordan hun bedst bidrager til de planlagte aktiviteter ud fra de kompetencer, hun som pædagog har.

Fordelingen af opgaver tager i øvrigt udgangspunkt i årshjulet og aktiviteter i den forbindelse. Det, at samarbejdet har sit afsæt i aktiviteter og et på forhånd planlagt årshjul, udgør en betingelse for lærernes og pædagogernes muligheder for samarbejde, for hvad de taler om på teammøder, og for, hvordan de samarbejder om inklusion. Vores undersøgelse (Busch-Carøe & Gulløv, 2014) peger på, at lærere og pædagogers samarbejde sker med udgangspunkt i de to professioners deskriptive forståelser af sig selv og af hinanden som fagpersoner, og dermed antager samarbejdet, med Lauvås og Lauvås' udtryk (2006) en tværfaglig formel karakter. Et samarbejde af formel karakter betyder lige netop det, som også er nævnt ovenfor i forbindelse med de indbyrdes positioneringer lærere og pædagoger imellem, at pædagogerne får tildelt arbejdsopgaver af social og trivselsmæssig karakter som konflikt-håndtering, mobning, forebyggelse og kreative "indslag" som at klippe, tegne og lave skuespil, imens lærerne varetager undervisning i forskellige fag. Det formelle i samarbejdet viser sig i en arbejdsfordeling omhandlende "hvem gør hvad i forhold til aktiviteter?". Når lærere og pædagoger samarbejder formelt, er det for at løse aktiviteten bedst muligt.

SAMARBEJDE ER AFGØRENDE FOR INKLUSION

De professionelle inklusionsforståelse er vigtigt, da den er bærende for indsatsen.



Hvilken problemstilling er vi sammen om?

Lauvås og Lauvås (2006) rejser en kritik af denne måde at arbejde tværfagligt på, da samarbejdet ikke får mulighed for at løfte sig til et funktionelt niveau. I et funktionelt tværfagligt samarbejde overskrides den enkeltes faglighed, og ideelt set udvikles en ny fælles professionsfaglighed hos de deltagende pædagoger og lærere, som påtager sig og identificerer sig med en fælles opgave, for eksempel inklusion af børn i udsatte positioner eller udvikling af gode børnefællesskaber. Når lærere og pædagoger samarbejder funktionelt, er det for at løse den fælles opgave bedst muligt med inddragelse af deres forskellige fagligheder og fremadrettet at bringe den nye viden og de nye færdigheder i spil (Højholdt, 2013). Det funktionelle i samarbejdet viser sig ved, at de professionelle tænker "hvilken problemstilling er vi sammen om?" og "hvordan kan vores fælles ressourcer bedst bidrage til håndtering af problemstillingen?".

Det kan være problemstillinger af didaktisk, pædagogisk og af social karakter, der går på tværs af de sammenhænge, som

de professionelle agerer i. For eksempel kan lærere og pædagoger i et funktionelt samarbejds perspektiv arbejde med udgangspunkt i artiklens inklusionsforståelse, hvor de samarbejder om at skabe rammer hvor børn i udsatte positioner kan opleve accept og får mulighed for at deltage og bidrage til fællesskabet på en måde der gør, at børnene udvikler et positivt selvbillede.

Fælles forståelse af inklusion

Hvis dét skal være muligt, er det vigtigt at de professionelle, både lærere og pædagoger, opnår en fælles forståelse af problematikker i skolen som for eksempel at arbejde inkluderende med børn i udsatte positioner. Hvordan forstår lærerne inklusion, hvordan forstår pædagogerne inklusion? Har de et fælles handleperspektiv? Og hvordan kan hvert perspektiv bidrage til den fælles opgave om at inkludere, om det så er i undervisningen, i frikvartererne eller i SFO? Hvordan kan et inkluderende perspektiv medtænkes på tværs af de sammenhænge børnene deltager i? Det er væsentligt, at der på skolen blandt de professionelle prioriteres tid, hvor inklusionsforståelsen bliver drøftet.

Lærere og pædagoger må sammen drøfte, hvilke muligheder eller begrænsninger der findes i deres lokale specifikke kontekst, og derfra må de træffe kvalificerede valg i forhold til både det generelle inkluderende arbejde samt inklusionsindsatser specifikt



rettet bestemte problemstillinger, som f.eks. hvordan de professionelle sammen kan styrke et barns selvværd og selvtillid?

Inklusion som rummelighed?

De professionelle inklusionsforståelse er vigtigt da den er bærende for indsatsen. Vores undersøgelse (Busch-Carøe & Gulløv, 2014) viser, at en forståelse af inklusion som "mere rummelighed" kan få negativ betydning for inklusionsindsatsen, da rummeligheden på et givent tidspunkt vil høre op. En praksis centreret omkring rummelighed kan komme til at afhænge af individbundne parametre dvs. de professionelle muligheder for at rumme eller ignorere uønsket adfærd, og det kan i sidste ende føre til eksklusion. Tidligere nævnte eksempel med eleven der skulle undervises i skolens køkken er udtryk for en rummelighedsforståelse knyttet til

individbundne parametre, da eksklusionen foregik på baggrund af elevens meget udadreagerende og aggressive adfærd. Derfor kan det anbefales, at lærere og pædagoger deltager i fælles efteruddannelseskurser, så de kan opnå en fælles forståelse af problemstillinger knyttet til inklusion og dermed kan bidrage til den fælles opgave med hvert deres faglige perspektiv. En anden mulighed for at opnå en fælles inklusionsforståelse og fælles handlerepertoire er at inddrage andre ressourceaktører i skolens regi. Det kan f.eks. være AKT-medarbejdere, inklusionsmedarbejdere eller PPR. Gulløv og Quvang (2015) viser hvordan en struktureret understøttelse af teamsamarbejdet om inklusion, med fokus på værdier og kompetencer hos lærerne og pædagogerne kan løfte lærer-pædagog samarbejdet fra det formelle

SAMARBEJDE ER AFGØRENDE FOR INKLUSION

Hvilken problemstilling er vi sammen om?



niveau til også at være et funktionelt samarbejde som fører til mere inklusion³.

Afslutning

Vi kan se læreres og pædagogers muligheder for samarbejde på to overordnede niveauer. Det ene niveau handler om organiseringen og systematiseringen af samarbejdet. Her skal der skabes tidsmæssigt rum for et funktionelt samarbejde med udgangspunkt i problemstillinger, der er knyttet til arbejde for mere inklusion og ikke kun til aktiviteter i skolen. Det andet niveau handler om læreres og pædagogers praksisideologier. For eksempel deres forståelser af problemstillinger som inklusion og rummelighed og deres forståelser af og forventninger til hinandens faglige perspektiver. De organisatoriske og praksisideologiske betingelser for læreres

og pædagogers handlemuligheder er forbundet med hinanden. Det betyder, at betingelserne forudsætter og indvirker på hinanden. Artiklen har løbende identificeret greb der kan støtte lærere og pædagoger til at overskride det formelle samarbejdsniveau og opnå et funktionelt samarbejdsniveau. Det er vigtigt, at både lærere og pædagoger tilrettelægger deres samarbejde i forhold til problemstillinger knyttet til inklusion: "Hvilken problemstilling er vi sammen om?". Lærere og pædagoger skal altså have mulighed for at løfte sig op over det formelle samarbejdsniveau, hvor aktiviteterne blot fordeles. Der skal strukturerede møder til, hvor lærernes og pædagogernes faglige perspektiver kan komme i spil for bedst at løse inklusionsopgaven. I den forbindelse er det også vigtigt at der skal indregnes tid til fælles forberedelse. Endelig er det væsentligt at skolernes ledelser, i samarbejde med de professionelle som skal varetage inklusionsopgaverne, drøfter hvilke organisatoriske greb, herunder mødestruktur og daglige overlap i lærerens og pædagogernes arbejds-tilrettelæggelse, der kan muliggøre og støtte en mere inkluderende praksis.

Litteraturliste

Busch-Carøe, L. & Gulløv, C. (2014). *Et perspektiv på læreres og pædagogers muligheder og barrierer for samarbejde om inklusionsindsatser i skole og SF*. Rapport. Forsknings- og udviklingsprogrammet Viden om samspillet i praksis mellem professionelle og øvrige implicerede parter. UC SYD (non published) Danmarks Evalueringsinstitut (2013).

Udfordringer og behov for viden. – En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen.

<https://www.eva.dk/projekter/2012/undersogelse-af-behov-for-viden-pa-folkeskoleområdet/projektprodukter/udfordringer-og-behov-for-viden>
Kortlink: kortlink.dk/k746

Farrell, P. (2004). School Psychologists: *Making Inclusion a Reality for All*. School Psychology International 25, no. 1, pp 5-19.

Folkeskolereformen 2014:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970>

Folkeskolereformen 2014 – Kort fortalt, BUPL:

http://www.bupl.dk/publikationer/paedagogik/folkeskolereformen_-_kort_fortalt?opendocument

Kortlink: <http://kortlink.dk/bupl/k749>

Gulløv, C. & Quvang, C. (2015). *PPR som katalysator for det inkluderende teamsamarbejde*. UVM Læringskonsulenterne.

<http://www.emu.dk/sites/default/files/PPR%20som%20katalysator.pdf>

Højholdt, A. (2013): *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag

Inklusionsloven 2012:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611>

Lauvås, P. & Lauvås, L. (2006): *Tværfagligt samarbejde – perspektiv og strategi*, 2. udgave, KLIM

Mørck, L.L. (2006): *Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

NVIE(2013): www.nvie.dk eller Socialstyrelsens hjemmeside for rapporten *"Inklusion – afrapportering af begrebsprojekt om inklusion"*.

<http://www.socialebegreber.dk/projekter/afsluttede-projekter/inklusion>

Weirsøe, M. (2013): *Hvad ved vi om heldagsskoler?*

I: Børn & Unge, Forskning 2013, april 2013. BUPL

Noter

¹ Lov nr. 379 august 2012

² LBK nr. 665 af 20/06/2014

³ Se bl.a. Quvangs artikel i dette nummer af Liv i skolen.

Fra problem til pointe

– om PPR og andre resursepersoners
understøttelse af lærere og
pædagogers teamsamarbejde
omkring inklusion





Christian Quvang er cand. pæd. psych., ph.d., lektor og videncenterkonsulent i Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, UC Syd og Naturfagsdidaktik, VIA University College

I denne artikel analyseres nogle af de centrale udfordringer for lærerpædagogteams' arbejde med folkeskolereformen og bestræbelserne for at kvalificere inklusionsindsatserne bl.a. ved inddragelse af konsultativ bistand fra PPR og andre resursepersoner knyttet til skole og dagtilbud. Artiklen er baseret på følgeforskning i forbindelse med et projekt, NVIE i 2014 gennemførte i to kommuner for Undervisningsministeriet: "Understøttelse af teamsamarbejde - Hvordan tilrettelægges og understøttes samarbejdet i lærer- og pædagogteams, så samarbejdet bidrager til at styrke deltagernes kompetencer til at arbejde inkluderende?". (Gulløv & Quvang:2015).

I artiklen tages der udgangspunkt i en fastlæggelse af, hvad det er der tales om, når inklusion nu er agendaen for professioner. Derefter udfoldes tre perspektiver på dette samarbejde med tre praksisfor-

tællinger, der rummer essenser af både de professionelle dilemmaer og mulige professionelle udveje i forbindelse med at kvalificere og øge inklusion. Artiklens pointer, der uddybes i artiklen er flg.:

FRA PROBLEM TIL POINTE

Inklusion er en ret, alle børn har.



- PPR anvender en bred palet af metoder til at understøtte teamsamarbejdet omkring inklusionsindsatserne. Metoderne knytter an til forskellige perspektiver – nogle tager udgangspunkt i et fokus på de individuelt betingede vanskeligheder, andre i en mere relationel og kontekstuel forståelse og endnu andre, hvor forskellige perspektiver på praksis får mulighed for at udfolde sig og dermed understøtte inklusionsindsatsen og teamsamarbejdet. Med denne resurse er PPR således i stand til at yde fleksibel vejledning og støtte til f.eks. lærerpædagogteam i deres arbejde for at kvalificere inklusionsindsatserne.
- Det er afgørende for teamsamarbejdet, at alle teammedlemmerne får mulighed for selv at bidrage med praksisviden og erfaringer. Det øger teammedlemmernes handleevne og ejerskab i forhold til indsatsen, og det styrker dermed også det tværprofessionelle arbejde og samarbejde.
- Der opstår en række dilemmaer i forhold til teammedlemmernes forventninger til PPR's teamunderstøttelse og spørgs-

målet om, hvorvidt PPR skal bidrage til inklusion eller eksklusion. Disse dilemmaer vedrører begrundelser for eller imod, om et barn skal henvises til et tilbud uden for gruppen eller klassen og den forforståelse, der kan være på 'begge sider' af, at løsningen enten er i eller udenfor gruppen eller klassen. Samtidig handler dette også om PPR-medarbejdernes egne oplevelser af muligheder og begrænsninger i forhold til deres indsats, der kan slå igennem i form af uklare beføjelser, få resurser til sagsarbejde, stramme deadlines og manglende muligheder for at kunne træffe de rigtige beslutninger.

At PPR selv har fokus på de samme aktuelle udfordringer denne følgeforskning er rettet imod, vidner et indlæg i tidskriftet PPR fra den ledende psykolog i Århus om, hvor det understreges, at

"Stort set samtlige undersøgelser af skolers behov for bistand fra PPR indeholder som tidligere nævnt et ønske om, at PPR's medarbejdere rykker tættere på praksis – at vi så at sige er til stede, når der er et konkret behov for supervision, sparring, sagsopfølgning mv." ...

"I en tid med stadige organisatoriske forandringer, der ofte er uforudsigelige, kan det være vanskeligt at se nye veje i PPR-arbejdet. Ikke desto mindre er det opgaven for os alle at spejle den solide fond af viden og erfaringer PPR's medarbejdere besidder ind i nye opgavefelter og

samarbejdsformer,”
(Kirkegaard: 2015:65 og 69).

Disse to citater illustrerer meget tydeligt, hvori de aktuelle udfordringer består i forhold til det teamunderstøttende samarbejde mellem professionerne og PPR.

Om inklusion

Inden der tages hul på artiklen, vil det dog være relevant at gøre rede for, hvad der i nærværende kontekst forstås ved begrebet inklusion. Ligesom de vigtigste 'rolleindehavere' i dette projekt, pædagoger, lærere og PPR samt artiklens videnskabs-syn, indledningsvist vil blive præsenteret.

En vigtig erfaring fra arbejdet med at implementere inklusion er nødvendigheden af, at de involverede aktører forholder sig til definitioner af begrebet inklusion, og til en vis grad gennem dialoger herom opnår en vis grad af fælles forståelse af, hvordan man i den lokale kontekst skal forstå inklusion. Med denne artikels fokus på PPR og teamunderstøttende aktiviteter, er det oplagt at vælge Socialstyrelsens definition af inklusion:
(Socialstyrelsen: 2013)

- *”Inklusion er, når en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i fællesskaber uanset forskelle i forudsætninger og funktions-evne, herunder kontekstuelle faktorer. Med ligeværdigt menes gensidig accept af forskellighed. Med fælles-*

skaber forstås de almindelige samfundsmæssige institutioner, hvor mennesker interagerer og påvirker hinanden, som f.eks. arbejde, uddannelse og foreningsliv og lokalsamfundet.”

Definitionen uddybes dernæst i forhold til at kunne vurdere, hvordan inklusion kan ses i forhold til praksisfællesskaber og yderligere, hvordan inklusion kan ses i et pædagogisk didaktisk målperspektiv:

- *”Inklusionsunderstøttende tiltag er handlinger, der har inklusion som mål. At have inklusion som mål dækker både at opnå inklusion og undgå eksklusion. Inklusionsunderstøttende tiltag sigter mod, at såvel individets som fællesskabets interesser imødekommes. Herunder hører blandt andet at sikre, at der ikke er kontekstuelle faktorer, der hæmmer deltagelsen, så som sociale, fysiske, læringsmæssige, samfundsmæssige eller kulturelle barrierer eller fordomsfulde holdninger og handlinger. En forudsætning for vellykket inklusion er derfor, at der er gensidig accept af forskellighed i fællesskabet, så alle kan anerkendes som og opleve sig som bidrager til fællesskabet. En anden forudsætning er, at der iværksættes de nødvendige indsatser, f.eks. i forhold til den personlige trivsel, sociale udvikling og læring, på det optimale tidspunkt ud fra viden og kompetencer og ud fra respekt for forskellighed”.*

FRA PROBLEM TIL POINTE

Diversitet må ses som en resurse for pædagogisk arbejde.



Med denne definition som 'fyrtårn' er der fastlagt en definition af begrebet, der refererer til lovkomplekser, som professioner og aktører som lederne, forældrene, børnene og lokalmiljøerne, alle er berørt af. Inklusion gælder i princippet ALLE børn i den forstand, hvor det, at "... *anerkes og opleve sig som bidrager til fællesskabet...*", (ibid.) er et centralt perspektiv: Inklusion er en ret alle børn har, og derfor en opgave for alle de professionelle, der har børns læring og udvikling som mål.

Om professionerne og PPR

Aktørerne og målgruppen for denne artikel er lærere og pædagoger, der i artiklen benævnes som lærerpædagogteams. Lærere og pædagoger skal samarbejde om børn og unges læring og udvikling, hvilket er blevet understreget med Folkeskolereformen og i de nyeste regler om SFO.

Et andet felt, hvor der sker ændringer i disse år, vedrører Pædagogisk

Psykologisk Rådgivning (PPR), eller hvad denne funktion ellers hedder i landets 98 kommuner. Ændringerne på dette felt går i retning mod et konsultativt og understøttende PPR, der formidler viden og faciliterer samarbejdsprocesser for konsulenter, lærere og pædagoger. I dette perspektiv er eller kan denne resurse af viden og erfaringer blive en katalysator for arbejdet med inklusion i folkeskolen, når lærerpædagogteams inddrager denne eksterne resurse (Hedegaard et al: 2014).

Den videnskabsteoretiske ramme i artiklen

Den videnskabsteoretiske ramme refererer her til humanistiske teorier om, dels vore narrativers betydning for at skabe mening og identitet, dels vores betydning for hinanden i alle typer praksisfællesskaber og herunder skolen. Med dette udgangspunkt er fokus det situerede og aktørdrevne som basis for pædagogiske indsatser for at kvalificere inklusion (Molbæk, Hedegaard Sørensen & Quvang: 2014; Booth & Ainscow: 2015).

Dermed er det overordnede perspektiv i artiklen, at diversitet må ses som en resurse for pædagogisk arbejde, fordi: Forskellige faglige perspektiver og positioner er en forudsætning for kvalitet og bæredygtighed i en inkluderende pædagogisk praksis. (Gulløv & Quvang 2015)

Pointe 1: Et PPR-perspektiv:**Diskurser bag samarbejdet om inklusion**

Der er en lang tradition for at PPR som resurse for børnehaver og skoler løser opgaver ud fra en fælles forståelse af, at det er *'børn med særlige behov'*, der skal undersøges, udredes og støttes individuelt på den ene eller anden måde. Denne tradition er under forandring og nogle steder erstattet af andre mere nuancerede og resurseorienterede tilgange som at forstå, at det også handler om et *'barn i vanskeligheder'*. Dette modsvarer af den teoretiske debat i pædagogik, hvor diskussionen i de seneste årtier har været centreret om modsætningen mellem en psyko-medicinsk og en social-kontekstuel forståelse af pædagogiske og specialpædagogiske problemstillinger.

Psyko-medicinsk forklaring

Den psyko-medicinske forklaring fokuserer på diagnosen og på kompenserende almen pædagogiske specialpædagogiske programmer, metoder og modeller. Problemer ses her som individuel og iboende barnet og den pædagogiske løsning består i at kompensere og behandle barnets problem.

Kontekstuel forklaring

Den kontekstuelle forklaring har sin opmærksomhed rettet mod relationelle aspekter ved en almen pædagogisk eller specialpædagogisk problemstilling og mod fænomener som inklusion, socialitet, solidaritet og deltagelse. Barnets

vanskelighed ansues som tæt sammenhævet med sociale og kulturelle omstændigheder, forståelser og diskurser. (Skidmore: 2004; Nielsen & Quvang: 2011). Det, at skifte mellem disse to paradigmer, udgør tilsyneladende en væsentlig udfordring i PPR og i den pædagogiske verden pt. og især, når der er tale om udpegnig, diagnosticering og pædagogisk eller anden intervention. I nærværende følgeforskningsprojekt viste det sig netop at være en udfordring at fastholde et ellers vedtaget specifikt perspektiv på, hvordan en specialpædagogisk udfordring skulle løses. Når der i praksis er udfordringer med at fastholde en ellers vedtaget problemforståelse, er dette et symptom på, at professioner som pædagoger og lærere samt organisationer som PPR befinder sig i en overgang eller transition. I denne proces kan det undertiden være vanskeligt at fastholde perspektivet. På den anden side kan denne 'pendulering' være med til at åbne nye perspektiver.

Eksterne ressourcepersoner kan sparre og udfordre med et 'anderledes og udefra' perspektiv.



FRA PROBLEM TIL POINTE

Stå på to ben

Med udgangspunkt i det omtalte følge-forskningsprojekt (Gulløv & Quvang: 2015) introduceres her en tilgang med afsæt i det kontekstuelle begreb, hvor forståelsen af vanskeligheder ikke lader sig begrænse af en skarp adskillelse mellem de to teoretiske positioner: Er der tale om nødvendigheden af et individuelt - eller et kontekstuel perspektiv eller er begge lige relevante? Eller er det fornuftigt at indtage en tilgang, hvor det så at sige vil være fornuftigt at 'stå på to ben', hvor fokus både er på karakteren af for eksempel funktionsnedsættelsen og på håndteringen

af denne udsatte position i omgivelserne relationelt, organisatorisk etc.?

Dette dilemma illustreres i praksisfortælling 1, der viser hvordan PPR og lærer-pædagog-samarbejdet omkring inkluderende indsats kan skifte fokus og dermed vise ambivalensen mellem de to perspektiver, der kan føre til f.eks. inklusion eller eksklusion.

(Bemærk at denne og de efterfølgende praksisfortællinger er blevet til på baggrund af en række observationer, forskerne har gjort i forbindelse med deltagelse i flere teammøder, hvor PPR deltog).

Praksisfortælling 1

I samarbejde med PPR-psykologen drøfter teamet af lærere og pædagoger en elev fra 1. klasse, der udviser store vanskeligheder og mistrivsel i undervisningen. De bliver enige om at anvende LP-modellen som analysemodel for at se, om de kan få nogle indikatorer på, hvordan de kan støtte eleven. Teamet har 14 dage til at observere eleven, inden de holder et nyt møde med psykologen. Kort inden mødet kontakter et af teamets medlemmer psykologen og forklarer, at det er vanskeligt at arbejde med LP-modellen, og derfor beder han psykologen om at finde noget andet, de kan arbejde med i stedet for. Psykologen vælger på deres opfordring at tale om

eksekutive vanskeligheder på mødet, hvorved kompleksiteten i elevens situation fremstilles tydeligere i dialogen på teammødet, således at det inkluderende perspektiv i dialogen samtidigt suppleres med et stærkere fokus på ekskluderende elementer. Samtidig fastholder flere i teamet et kontekstuel perspektiv i deres indlæg. Bl.a. nævner en af pædagogerne at eleven fungerer rigtig godt sammen med 3. klasserne, hvorimod han ofte er i konflikt når han er sammen med sin egen 1. klasse. Efterfølgende drøfter teamet og psykologen, om det nu er nødvendigt at inddrage forældrene og i givet fald hvem, der med hvilke begrundelser skal gøre dette.

Med denne praksisfortælling illustreres, hvor svært det kan være at fastholde et ellers vedtaget grundlag for understøttelse af læreres og pædagogers inkluderende indsatser. At det ellers vedtagne perspektiv og pædagogiske koncept ikke fastholdes som fælles perspektiv er på den ene side nok et problem. På den anden side kan det være produktivt for at finde de bedste løsninger, at en pædagogisk udfordring ikke kun ansues fra ét perspektiv, f.eks. baseret på en forudbestemt forståelse eller et koncept som LP metoden. Det, der således i sit udgangspunkt var en bestræbelse på at skabe inkluderende processer, viste sig i første omgang at føre frem til det modsatte i form af en ekskluderende tilgang. Ved at 'tillade' at arbejde dynamisk processuelt med forskellige tilgange, der oven i købet kan være i konflikt med hinanden, tvinges de involverede aktører til at forholde sig til alternative versioner af en kompleks virkelighed.

Dette fører til pointe 1:

Netop det at bryde et perspektiv som f.eks. en ellers besluttet LP tilgang og i stedet skifte mellem flere mulige, kan føre til nye innovative indsigter i de dynamikker, der understøtter såvel inklusion som eksklusion.

Pointe 2: Et dilemmaperspektiv - dilemmaer i inkluderende pædagogik og skolehjem samarbejdet.

Skolehjem-samarbejdet har været og er



en stadig udfordring, hvor der er mange dagsordener også for forældre i forhold til inklusion. Relationen mellem forældre og professioner og herunder f.eks. skoleledelser er kompleks, hvor muligheder og begrænsninger i det inkluderende skolehjem-samarbejde netop er dilemmafyldt (Overgaard Larsen, Nielsen & Quvang:2012).

Den teamunderstøttende proces, der beskrives i nærværende praksisfortælling 2, sætter fokus på, hvordan et team kan understøttes i forhold til at kunne arbejde med fælles værdier i skolehjem-samarbejdet. Men praksisfortællingen illustrerer også en understøttende proces, hvor nye måder at gennemføre skolehjem-samarbejdet på drøftes i en proces, og hvor PPR med konsulenter fra skolen og teamet i fællesskab faciliterer processen.

FRA PROBLEM TIL POINTE

Praksisfortælling 2

Der afholdes teammøde, hvor temaet for mødet er skolehjem-samtaler. Til stede er et team bestående af 10 lærere og pædagoger, en inklusionslærer, en PPR psykolog og en læringskonsulent. Mødet starter med en opsummering af det, der skete på sidste møde, forventningsafklaring og en runde, hvor alle deltagere fortæller om deres oplevelser, de muligheder og begrænsninger, de møder undervejs i forbindelse med udførelsen af elev-samtalerne og skolehjem-samtalerne. Inklusionslæreren tydeliggør formålet med bordrunden, hvilket er at få synliggjort og kortlagt de processer, der er omkring skolehjem-samtalerne, samtidig med at teamet kan generere ideer til, hvordan samtalerne kan tænkes på ny. Under mødet supplerer psykologen, læringskonsulenten og inklusionslæreren hinanden. Det blev på forhånd aftalt, at psykologen skal holde et kort oplæg, som kan danne grundlag for teamets drøftelse, og at læringskonsulenten samler op undervejs samt udformer et

katalog over mulige handlinger, som teamet genererer på mødet. Inklusionslæreren leder mødet. Udgangspunktet for psykologens oplæg er, hvilke værdier teamet har i forhold til skolehjem-samtalerne samt hvilke kvalitative og kvantitative mål, der skal overholdes lovmæssigt. Derudover skal teamet forholde sig til, hvilke håb de f.eks. har om, hvad barnet og forældrene tager med sig, når de går fra samtalerne. Teamet drøfter de ovenstående punkter og taler også om, hvilke muligheder og begrænsninger, der kan opstå undervejs, afhængigt af hvilken løsning de vælger at gennemføre. Psykologen forholder sig lyttende og stiller få spørgsmål undervejs, og dette fastholder samtalen på de opstillede punkter i oplægget. Ved mødets afslutning gennemgår læringskonsulenten tre grafisk fremstillede modeller for udformningen af skolehjem-samarbejdet, som hun tegnede, mens teamet drøftede mulige rammer for samarbejdet med forældrene.

I processen supplerer, bidrager og 'udfordrer' inklusionskonsulenten, læringskonsulenten og PPR-psykologen med kommentarer og perspektiver hinandens ideer i den samtidige dialog med teamets pædagoger og lærere. Undervejs udformer læringskonsulenten plancher, der i tegning

og tekst bliver et slags statement – der illustrerer modeller, mål og indhold for skolehjem-samtalerne, ud fra det teamet har drøftet og 'drømt' sig frem til i den samskabende dialog. På denne måde bliver den temaunderstøttende proces fastholdt i plancher, der som artefakter

bliver ophængt i teamets mødelokale og kommer til at fremstå dels som dokumentation af en teamproces og dels som forankring og beslutning af en fælles forståelse af værdier i skolehjem-samarbejdet. Det er dermed en kvalitet, at der arbejdes med dokumentation af teamprocesser, der i forskellige formidlingsformer og medier synliggør, hvad det er, der er arbejdet med og truffet beslutninger om, så ejerskab, fællesskab og kommunikation øges.

Dermed kan pointe 2 defineres således:

En væsentlig pointe i denne praksisfortælling er, at de forskellige ressourcepersoner, PPR-psykolog, læringskonsulent og inklusionslærer, hver har deres udgangspunkt og dermed repræsenterer forskellige positioner. Dette er netop udgangspunkt for, at de både supplerer og udfordrer hinandens perspektiver i processen, hvorved pædagoger, lærere og teamet får 'tilbudt' forskellige identifikationsmuligheder for at fastlægge egne positioner.

Pointe 3: Et fælles tredje perspektiv - professioner i samarbejde om inklusion

I lærerpædagogteams er muligheder for videndeling og kompetenceudvikling afgørende for kvaliteten af de pædagogiske processer omkring børns udvikling og læring. Hertil knytter sig en anden central kvalitet, idet en væsentlig forudsætning for, at inkluderende strategier kan omsættes og blive bæredygtige i praksis

er, at de professionelle i deres relationer til hinanden trives og er inkluderende overfor hinanden.

PPR-psykologens valg af metode til at understøtte teamsamarbejdet bidrager til at frembringe og vitalisere teamets egne erfaringer, viden, potentialer og til at udvikle det fælles tredje, der i denne kontekst er målet om mere kvalitet i inklusionsindsatsen. Teamet bliver støttet i sit arbejde med handlemuligheder, der tager udgangspunkt i teamets egne erfaringer og oplevede succeshistorier med at arbejde inkluderende. Sådanne processer, hvor teori og praksis integreres i et stadigt dynamisk forløb, bliver drevet af teamets stadige vekslen mellem - og afprøvning af forholdet mellem - teori og praksis ved at udfolde professionskompetencerne i kraft af blandt andet at anvende begrundede metoder til arbejdet med udvikling og læring. At basere inklusionsindsatsen på som lærer og pædagog at være "den reflekterende metodiker" (Kjær:2010), er her en nødvendig kvalitet. Når dette perspektiv er så vigtigt, skyldes det ikke mindst det faktum, at et team

"Den reflekterende metodiker" er en nødvendig kvalitet.



FRA PROBLEM TIL POINTE

skal reflektere over PPR som en understøttende resurse, der reelt i forhold til inklusion kan have to funktioner. På den ene side kan PPR være med til at støtte eksklusion og med PPR fagligheden være med til at fjerne et barn fra fællesskabet. På den anden side kan PPR med samme

ekspertise medvirke til at fastholde og inkludere barnet i fællesskabet. Dette dilemma forudsætter lærerpædagog-team, der både kan reflektere og argumentere på basis af teori og praksis, men som også ved, 'hvad de vil have'.

Praksisfortælling 3

Et team af lærere og pædagoger i skolens mellemtrin mødes med PPR psykologen for at drøfte problemstillinger angående en elev i 5 klasse. Formålet med mødet, som er besluttet af lærerpædagog-teamet, er at få nogle strategier for, hvordan problemstillingerne angående eleven, en dreng, kan håndteres. Psykologen vælger at bruge Åben Rådgivning som retningsvisende for sit understøttende arbejde og sikrer sig, at de lovmæssige regler om mødet er overholdt, inden de går i gang.

Mødet starter med en præsentation af eleven, som udviser aggressiv adfærd og bruger et meget grimt sprog overfor lærerne og over for andre elever. Ifølge CHIPS testen (en kognitiv test til vurdering af elevens måde at tænke på) ligger han på helhedstrinnet, hvilket betyder at han tænker alderssvarende og kan kombinere abstrakt med konkret tænkning. Lærerne og hans pædagog starter med at beskrive de

situationer, hvor det er problematisk for eleven at deltage i undervisningen, hvor han reagerer voldsomt, og hvor han har svært ved at stoppe, når han bliver bedt om det. Teamet konkluderer også, at han har et lavt selvværd og selvtillid, hvilket ofte viser sig, når han bliver sat i gang med nye opgaver. I de situationer reagerer han også ret voldsomt, skælder ud og kan finde på at kaste med stole, samtidig med han siger, han ikke kan finde ud af det. Psykologen spørger ind til hvilke tiltag, der blev gjort for eleven. Lærerne og pædagogen fortæller, at der er tæt skole-hjem samarbejde, og at drengen har skiftet klasse sidste år. Derudover fortæller de, at de i samarbejde med forældrene og ledelsen har besluttet, at han ikke skal tvinges til at deltage i tyskundervisningen, men i stedet skal tilbydes andre opgaver, som giver ham succesoplevelser. Pædagogen fremhæver et par eksempler, som tydeligt indikerer, at han også kan have gode dage, hvor han

deltager i undervisningen. Bl.a. nævner hun et forløb i sløjd og billedkunst, hvor han fik mulighed til at fordybe sig med et cykelprojekt, og hvor han selv følte, at det gik godt og var glad.

Psykologen spørger undervejs til detaljer omkring forløbene med eleven og beder teamet om at vælge et mål og nogle tegn for, hvordan de vil kunne se, at de er nået i mål. Teamet vælger at starte deres arbejde og samarbejde med udgangspunkt i et af de forslag, der handler om de understøttende og

forebyggende tiltag i undervisningen, hvor eleven skal introduceres for opgaverne først, hvorefter lærerne skal vende tilbage til ham undervejs samt evaluere og tydeliggøre læringen sammen med ham til sidst. Mødet afsluttes med enighed om de mål og tegn, der er sat for indsatsen, hvor psykologen opmuntrer teamet til fortsat at fastholde de mål, de har sat, også hvis de oplever, det er svært undervejs. I så tilfælde er det ok at stoppe op og spørge, hvad der gik galt og samle op derfra.

Essensen i denne praksisfortælling nummer tre er, at det er af afgørende betydning for videndeling og kompetenceudvikling, at dagtilbud og skoler får tilknyttet eksterne ressourcepersoner, og at disse eksterne ressourcepersoner kan sparre og udfordre med et 'anderledes og udefra' perspektiv som f.eks. fra PPR medarbejderen. Ligeså vigtigt viser pointen vigtigheden af, at der gennemføres en dokumentation og en dialog med og mellem de forskellige aktører, der så at sige 'har skoene på' og hvis praksisfortællinger rummer vigtigt læringspotentiale. At se og forstå praksisfortællinger som et vigtigt udgangspunkt for professionernes kompetenceudvikling hænger sammen med at lærere og pædagoger i disse kan få adgang til (selv) refleksion og dialog med egne kollegaer og eksterne konsulenter, f.eks. fra PPR.

Med disse kommentarer kan pointe # 3 defineres således:

En væsentlig pointe vedrørende PPR-understøttelse af pædagoglærerteams arbejde med inklusion er, at der gives plads til lærernes og pædagogernes fortællinger fra dagligdagen med eleven eller barnet. I mødet med disse praksisfortællinger, refleksioner og dialoger om dilemmaer og perspektiver åbnes muligheder for indsigt, udvikling og systematisering af nye innovative pædagogiske løsninger.

Afslutning

I alle tre praksisfortællinger fra følge-forskningsprojektet er der tale om, at professioner som pædagoger og lærere mødes om diskurser, dilemmaer i det fælles tredje i form af indsatser mod

FRA PROBLEM TIL POINTE



At have inklusion som mål dækker både at opnå inklusion og undgå eksklusion.



eksklusion og udsathed, og dér *udfordres* på og mere eller mindre *overskrider* – deres respektive professionsidentiteter. Når pædagoger og lærere samarbejder i pædagogikkens og specialpædagogikkens 'maskinrum', indebærer dette tværprofessionelle perspektiv, at professionerne *påtager* sig og identificerer sig med den politisk besluttede opgave om sammen at arbejde målrettet for inklusion af udsatte børn og dermed udvikling af gode lærings- og børnefællesskaber. For god ordens skyld skal det nævnes, at udsathed er en dynamisk faktor, der mere eller mindre massivt kan ramme alle på et givet tidspunkt. Når professionerne *samarbejder* om at modvirke udsathed og eksklusion, forudsætter det faglige kompetencer, der som professionsdiskurser suppleres via stadig efter- og videreuddannelse og inddragelse af alle aktører i skolen. Professionsdiskurser begrundet i faglighed og videnskabsteoretisk afklarethed er nødvendige udgangspunkter for inkluderende indsatser, fordi pædagoger, læreres og PPR resursemedarbejderes faglige viden, praksisfaringer og forståelse

af opgaven er det fundament, hvorpå den faglige stolthed hviler og dermed også fundament for at turde 'dele' og udvikle nye veje for inkluderende indsatser. Dermed er det en helt essentiel opgave at professionerne sammen og hver for sig i teamsammenhæng afklarer, hvilke tilgange de har til opgaven omkring udsathed og inklusion. Hertil kommer den ledelsesmæssige opgave det er at *prioritere* behov og ressourcer, hvorfor det er vigtigt, at skoleledelser og PPR-ledelser sammen med professionerne benytter sig af styringsredskaber, der støtter udvikling af inklusion på alle aktørniveauer. Det er dermed nødvendigt løbende, systematiseret og målrettet at udvikle viden og kompetencer, og at dette prioriteres af både ledere og medarbejdere og tænkes ind i såvel organiseringen af hverdagen som i de professionelle opgaveforståelse, faglighed, samarbejde og daglige udførelse af deres arbejde.

Med det vi nu ved fra følgeforskningen i dette undervisningsministerielle projekt, indebærer det for *professionerne* og understøttelsen af teamarbejdet med fokus på inkluderende indsatser:

- At der skal gennemføres teamprocesser, hvor vigtige pædagogiske begreber defineres og operationaliseres, så de kan håndteres i praksis.
- At der skal gennemføres dokumentation af de understøttende teamprocesser.

FRA PROBLEM TIL POINTE

Med det vi nu ved fra følgeforskningen i dette undervisningsministerielle projekt, indebærer det for *PPR* og understøttelsen af teamarbejdet med fokus på inkluderende indsatser:

- At der skal etableres faste strukturer og aftaler om indhold for teamunderstøttelsen.
- At der skal træffes aftaler om, hvilke pædagogiske perspektiver, der skal være styrende.

Med det vi nu ved fra følgeforskningen i dette undervisningsministerielle projekt, indebærer det for *teamledere* og *skoleledere* og understøttelsen af teamarbejdet med fokus på inkluderende indsatser:

- At der skal træffes aftaler om, hvem der skal lede teamunderstøttende processer og hvordan.
- At der skal etableres rammer og resurser, der sikrer kvalitet i teamunderstøttelse.

Udsathed er en dynamisk faktor, der mere eller mindre massivt kan ramme alle på et givet tidspunkt.



Referencer

Booth, T & Ainscow, M. (2015). *Inkluderingshåndbogen – udvikling af læring og deltagelse i skoler og andre sammenhænge*. Oversat og bearbejdet af Christian Quvang og John Willumsen; NVIE. UCSyd juni 2015.

Gulløv, C. & Quvang, C. (2015). *PPR som katalysator for det inkluderende teamsamarbejde*. UVM Læringskonsulenterne.

<http://www.emu.dk/sites/default/files/PPR%20som%20katalysator.pdf>

Hedegaard, J. et al.(2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Upubliceret.

Kjær, B. (2010). *Inkluderende pædagogik*. Akademisk Forlag

Overgaard Larsen, D., Nielsen, A. & Quvang, C. (2012). *Review – Forskning og dilemmaer i det inkluderende forældresamarbejde*. Nationalt Videncenter om Udsatte Børn og Unge. NUBU.

Molbæk, M. Hedegaard-Sørensen, L. & Quvang, C. (2014). *Deltagelse og forskellighed*. VIASYSTIME

Nielsen, Anette og Quvang, Christian (2011): *Man skal handle før mælken bliver sur*, København. Socialstyrelsen

Skidmore, D. (2004). *Inclusion – The Dynamic of School Development*. Open University Press.

Socialstyrelsen (2013). *Inklusion – afrapportering af begrebsprojekt om inklusion*.

Se: <http://www.socialebegreber.dk/projekter/afsluttede-projekter/inklusion>

Noter

¹ Se www.nvie.dk eller Socialstyrelsens hjemmeside for rapporten "Inklusion – afrapportering af begrebsprojekt om inklusion".



Skolereform og inklusion

– et projekt med forudsigelige
forhindringer omkring inklusion



Ole Steen Nielsen er videntcenterchef i Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, UC-Syddanmark.

Bent Madsen er professionsforsker og udviklingskonsulent i Inklusionsakademiet

Denne artikel bygger på viden og erfaringer fra vores deltagelse i en række kommunale inklusions-projekter¹, som er blevet aktualiseret med skolereformen, hvor begrebet inklusion nu er indskrevet som en grundlæggende værdi i folkeskolen. Den skal være en skole for alle børn - det er ikke et lokalt valg, men et alment pædagogisk vilkår.

Vi præsenterer fem forhindringer, som det er nødvendigt for skolerne at overvinde, hvis løftet om en skole for alle skal indfries, fordi de truer med at afspore hele reformprocessen. Samtidig giver vi bud på, hvad der skal til for at overvinde forhindringerne. Det er imidlertid en proces af større rækkevidde og med længere tidsperspektiv end den standende inklusionsdebat afspejler².

Med inklusions-bestræbelserne synliggøres nemlig en række eksklusionsmekanismer, som hele tiden har været en del af skolens kultur og tilskyndet af kommunale forvaltninger.

1 - Hvem har skylden?

Hvis der ledes efter at udpege en enkelt faktor eller aktør som eneste forklaring på træghed og modstand, har man spillet sig en række handlemuligheder af hænde.

Debatten om inklusion i skolen har desværre udviklet sig til en diskursiv slagmark, hvor politikere, forældre, lærere, ledere og journalister kappes om at placere ansvaret for alt det, den danske skole ikke lykkes med, ikke formår at leve op til eller endnu ikke er parat til. Det åbner en ny arena, hvor der kæmpes om

SKOLEREFORM OG INKLUSION

Skal forhindringerne overvindes må alle skolens aktører inddrages.



at udpege 'de skyldige' På skift nævnes 'overambitiøse politikere uden kendskab til skolens virkelighed', 'krævende forældre, der kun har interesse for eget barn', 'de urolige børn, der forstyrrer alle de andre', 'de fodsløbende lærere, der ikke vil afgive privilegierne' eller 'inkompetente ledere, der mangler ledelsesprofil.' Ikke sjældent etableres alliancer vendt mod den svageste part i hele inklusionsprojektet - de børn, der hidtil har været placeret i specialtilbud og som nu skal 'tilbageføres' i almene klasser. 'Inklusionsbørn' kaldes de, så ingen kan være i tvivl om, hvem der kræver hele opmærksomheden og bærer ansvaret for dårligt undervisningsmiljø og lave faglige præstationer. Al erfaring tilsiger, at der ikke kan udpeges enkelt-faktorer eller formuleres simple årsagssammenhænge, når det gælder om at bringe folkeskolen på omgangshøjde med sit samfund - eller åbne skolen og lokalsamfundet mod hinanden. Det er vores erfaringer at hvis en inkluderende praksis skal virkeliggøres, kræver det mangeartede tiltag på hele skolen og på forskellige niveauer i den kommunale

organisation - samtidig. Hermed åbnes til gengæld op for en række nye handlemuligheder for alle parter, hvor uudnyttede resurser kan bringes i spil.

2 - Hvor er barriererne?

Hvis lærerne ikke oplever medejerskab til inklusionsprojektet eller erhverver sig de nødvendige kompetencer til opgaven er det en barriere for skabelsen af et inkluderende læringsmiljø.

De politiske forhandlinger omkring lærernes arbejdstid sideløbende med forhandlingerne om folkeskolereformen har tilsammen lagt en grobund, der har givet næring til mangeartede modstandsreaktioner - især fra lærerne. Det ser vi som en af barriererne for at skolereformen nærmest snublede i starten. Ikke overraskende viser forskning³ i læring i forbindelse med organisatoriske forandringer at medarbejdere, der oplever sin identitet truet af radikale forandringsprocesser (reformer og fusioner) har svært ved at lære sig nye vaner og rutiner. Man holder fast i det velkendte, fordi det hidtil har givet identitet og mening. Især hvis reformer lanceres hen over hovedet på frontaktørerne - dem der skal omsætte de gode intentioner til praksis - kan forandringstiltag blive oplevet som en ubegrundet kritik af den hidtidige praksis. Det er desværre sådan skolereformen fortælles og opleves mange steder.

Undersøgelser viser, at lærere, der har et negativt forhold til inklusion, heller ikke bidrager til et særligt inkluderende læringsmiljø⁴. Og endvidere, at lærere, der ikke oplever sig kompetente til at løse inklusionsopgaven, ikke møder deres elever med særligt høje forventninger.

På mange lærerværelser har hersket (hersker?) en defensiv tilstand af resignation, som udgør en alvorlig udfordring for enhver skoleledelse. Hvordan fortælles reformen som en faglig gevinst – og ikke som endnu en barriere for at bruge sine kernekompetencer? Var der intet i den hidtidige praksis, der bidrog til inkluderende fællesskaber? Hvordan understøttes medarbejderne med nye kompetencer, der giver faglig stolthed og styrker den professionelle dømmekraft? Hvor skal motivationen for at påtage sig ejerskabet komme fra? Spørgsmålet er hvordan der i skolens hverdag kan bygges bro mellem det bedste i en tradition og reformens brud med centrale dele af traditionen. Det kræver at der foretages et pædagogisk status-arbejde: Hvad gør vi godt? Hvad skal vi ikke gøre mere? Hvad er det gode ved det nye? Denne proces har mange skoler ikke haft tid til at gennemgå i de forskellige kollegiale fora. Her må både politikere, forvaltning, forældre og medarbejdere kende deres ansvar. Ingen kan skabe den nødvendige forandring alene, og alle skolens hovedaktører har et særligt ansvar for at bidrage. Det aktuelle problem er, at de

gensidige forventninger i dette samarbejde endnu ikke er afstemt; og heller ikke, hvem der skal bidrage med hvad⁵.

Det er vores oplevelse, at de fleste gerne vil bidrage, hvis de ved hvordan og med hvad. Det gælder især samarbejdet mellem forældre og skole. Mange potentialer venter blot på at blive rammet ind, så de kan folde sig ud.

3 - Hvor er drivkraften?

Det er en stærkt demotiverende faktor blandt medarbejdere at skulle investere fagligt engagement i flere parallelle udviklingsprojekter, hvis mål og værdier er direkte modstridende.

Skolereformen repræsenterer en tidstypisk forandringsstrategi, der henter legitimitet i bl.a. diskursen om konkurrencestaten⁶. Alle tiltag og indsatser indskrives i et globalt konkurrenceperspektiv, hvor inklusion, deltagelse og trivsel bliver midler til at skabe *højere faglige*

Medarbejdere, der oplever sin identitet truet af radikale forandringsprocesser har svært ved at lære sig nye vaner og rutiner.



SKOLEREFORM OG INKLUSION

Hvordan kan der i skolens hverdag bygges bro mellem det bedste i en tradition og reformens brud med centrale dele af traditionen?



præstationer i folkeskolen. Inklusion defineres ofte som et middel til at sikre at alle børns resurser udnyttes og stilles til rådighed for den globale konkurrence om den mest effektive og produktive viden. Som sådan er skolereformen i sit udgangspunkt et topstyret forandringsprojekt, der kan opleves som helt ufølsomt over for lokale organisationskulturer og medarbejdernes erfaringsbaserede vidensformer. Ikke underligt at mening, sammenhæng og fælles retning er blevet en knap resurse i skolen som organisation – en situation der skærpes af at reformens mål og midler peger i mange forskellige retninger. Her ligger en meget stor ledelsesmæssig udfordring: at skabe differentierede rammer og fælles retning for de mange interessenter og aktører, så deres resurser og kompetencer gøres tilgængelige for et fælles projekt.

Når vi færdes som forskere i den kommunale hverdagsvirkelighed, som den tager sig

ud i skolerne, kommer et anderledes perspektiv til syne. Her konkurrerer skolereform og inklusion med et sandt mylder af andre projekter, som også er iværksat ovenfra af myndigheder, forvaltninger og lokale interessenter. Hvert projekt gør krav på at have legitim adgang til at omforme medarbejdernes holdninger, kompetencer og faglige identiteter. Vi ser, at de enkelte skoler deltager i indtil flere parallelle projekter, hvor der konkurreres hårdt om de samme medarbejder-resurser for at kunne leve op til projektkontrakterne. Et sådant projektmylder kan være en ganske alvorlig hindring for at opnå det fulde udbytte af investeringerne i det enkelte projekt. Blandt medarbejderne opleves de forskellige projekter somme tider at være baseret på værdier, mål og udviklingssyn, der direkte modsiger hinanden. Ikke uventet er medarbejdernes svar på denne ambivalente virkelighed at sætte sin lid til egen faglig dømmekraft.

Vi hører ikke sjældent ledere give udtryk for, at den største udfordring ved at lede inkluderende skoler er at holde andre og modstridende projekter fra døren. Og fra medarbejderne lyder ofte en bøn om blot at få lov til at blive dygtige og fortrolige med en bestemt metode inden et nyt projekt introduceres. Det kan betyde at fokus fjernes fra nye forståelser og gør møjsommeligt tilegnede metoder irrelevante. Det kan være vanskeligt at skabe motivation og opretholde drivkraften i den faglige kompetenceudvikling, når

hverdagen ikke levner rum for at udvikle erfaringsbaseret viden om, hvordan nye metoder og redskaber giver mening. Det handler om tid og rum for tilegnelse – dvs. at gøre det nye til en del af sit eget faglige repertoire.

4 - Hvor er ressourcerne?

For at opfylde skolereformens målsætninger er det nødvendigt at skolen åbner sig for flere professions-fagligheder, der samarbejder om planlægning, gennemførelse og evaluering af den pædagogiske praksis.

Skolereformen befinder sig i en fase, hvor det gælder om at identificere og inddrage de faglige ressourcer og kompetencer, der skal til for at opfylde dens målsætninger. Når det gælder reformens overordnede mål - *en skole for alle børn* - skal der formuleres nye læringsmål og trivselsmål, som fremmer alle børns muligheder for at være aktive og ligeværdige deltagere i alle skolens aktiviteter. Og der skal udvikles en evalueringskultur, der kan skabe viden om de professionelle egen praksis.

Spørgsmålet er her, hvordan alle medarbejdernes ressourcer anvendes optimalt og bringes i et konstruktivt samspil om fælles mål og opgaver. Vi oplever, at skolereformen udfordrer alle former for 'privat praksis' hvor den enkelte medarbejder udfører sin egen praksis som en isoleret delopgave, der ikke er planlagt og koordineret med andre kolleger.

Vi ser også, at der findes en række faglige ressourcer, som forbliver skjult i organisationen, fordi inkluderende indsatser alt for ofte tilrettelægges som en individuel praksis. F.eks. når pædagoger i SFOen eller indskolingen arbejder parallelt med lærerne i skolen uden daglig dialog. Eller når understøttende undervisning alene varetages af pædagoger. Det medfører, at man mange steder ikke ser pædagogernes kompetencer som relevante i selve undervisningen eller ikke udnytter potentialet i det tværprofessionelle samarbejde. Lærere og pædagoger med hver deres læringsperspektiv vil tilsammen kunne bidrage til at opfylde målene med reformen, hvor læring og trivsel er hinandens gensidige forudsætninger.

Ingen tvivl om at lærerne er uddannet til at undervise og besidder didaktiske

Her konkurrerer skolereform og inklusion med et sandt mylder af andre projekter, som også er iværksat ovenfra af myndigheder, forvaltninger og lokale interessenter.



SKOLEREFORM OG INKLUSION

Læring og trivsel er hinandens gensidige forudsætninger. Debatten om inklusion i skolen har desværre udviklet sig til en diskursiv slagmark.



kompetencer til at skabe betingelser for læring. Lige så lidt tvivl er der om at pædagoger er uddannet til at tilrettelægge betingelser for udvikling, trivsel og læring som sociale processer. Det er spild af resurser, når pædagoger f.eks. bruges til at fylde huller ud, fordi skoledagen er blevet længere og skal byde på mere varierede aktiviteter. Pædagoguddannelsen er ikke blot en discountudgave af læreruddannelsen, men repræsenterer nogle helt nye professionskompetencer, der er nødvendige for at lykkes med skolereformen. Og det er en udfordring for skoleledelsen at skulle lede en ny skoleprofession og for lærerne at skulle dele læringsrummet med en ny professionsfaglighed^{7 8}.

5 - Hvor er forandringspotentialet?

Det er ikke særlig svært at skabe forandring i skolen. Det svære er at skabe en forandring, der bidrager til en

bedre praksis, som er holdbar i længden. Det opnås kun ved at nye praksisformer udvikles med afsæt i skolens lokale kulturelle potentialer og faglige resurser.

Skolereformen er et stort anlagt nationalt projekt, hvis succes står og falder med at nye praksisformer får fodfæste i eksisterende kulturer, strukturer og medarbejderkompetencer.

Implementeringsprocessen har alle steder været underlagt et stærkt tidspres, hvor det for mange skolers vedkommende ikke har været muligt at indsamle systematisk viden om, hvad der kendetegner eksisterende praksis og hvilke resultater, der er opnået. F.eks. ved at undersøge, hvordan medarbejderne allerede samarbejder på tværs af teams og fag, hvordan videndeling praktiseres i en åben læringskultur og hvordan trivsel og læring allerede er i fokus i medarbejdernes fælles forberedelser og evalueringer.

Når ikke medarbejderne kender hinandens praksis, er det svært at dele viden om denne praksis og bruge hinanden som sparringspartnere i hverdagen. Empiriske undersøgelser⁹ viser at lærere, der modtager kollegial sparring og samarbejder med resursepersoner, oplever inklusionsopgaven mere overkommelig end lærere, der ikke bruger disse muligheder. Vejen mod en velfungerende læringskultur er lang, og det er stadig mange steder en uvant praksis at lære af egen og andre praksis gennem fælles

refleksion. Mest fordi disse refleksionsrum ikke er formelt organiserede, men også fordi rollen som 'privatpraktiserende underviser' stadig er meget udbredt.

Vi oplever at denne individualisering af undervisningsopgaven udgør en stor psykisk belastning for den enkelte lærer og vanskeliggør inklusionsopgaven.

Hvordan holdes reformen og inklusionsprojektet på sporet?

1 - Det er stik imod værdigrundlaget for en inkluderende skole at bruge kræfter på at finde 'de skyldige' i skolens manglende inklusions-kapacitet, når denne kapacitet kun opnås ved at alle interne og eksterne resurser inddrages i et fælles pædagogisk projekt.

2 - Den defensive og til tider resignerende holdning, der spores blandt medarbejderne, er en stor ledelsesmæssig udfordring, som kræver en ledelse der er i stand til at synliggøre allerede eksisterende kompetencer og resurser og inddrage disse under fælles rammer og retning.

Noter

¹ Inklusion i folkeskolen' 2013; En vejledning; Skolelederforeningen og NVIE; www.skolelederne.com

² Ledelse af inklusion – en kerneopgave i ledelse og professionel praksis; artikel: Madsen, Bent og Ole Steen Nielsen 2015; www.nvie.dk

³ Competence – hvad, hvordan og hvorfor' Illeris, Knud, samfundslitteratur 2012

⁴ Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen'; Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Århus universitet 2013

⁵ Udfordringer og behov for viden – en kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen' EVA 2013

⁶ Konkurrencestaten'; Petersen, Ove K., Gyldendal 2011

⁷ Pædagoger i folkeskolen'; KL 2015

⁸ Skole og fritidsundersøgelse 2015; BUPL Nordsjælland

⁹ Afdækning af forskning og viden i relation til resursepå personer og teamsamarbejde' UVM; 2014

3 - Drivkraften skal findes i medarbejdernes professionelle identitet, hvilket bl.a. indebærer at der gives tid til at udvikle praksis og professionel dømmekraft.

Det ofte centralt dikterede projektmøder virker demotiverende og skal imødegås med synlige fravalg af nye projekter, der modsiger igangværende.

4 - De vigtigste vidensressurser for inklusionsprocessen findes allerede i skolen. Udfordringen er at identificere dem og understøtte nye samarbejdsrelationer på tværs af professioner og fag, så den nødvendige viden er til stede hvor inklusionsopgaven skal løses.

5 - Der findes et stort og uudnyttet forandringspotentiale i at 'afindividualisere praksis' ved at gøre det kollegiale team til inklusionens hovedaktør. Opbygningen af en læringskultur starter med at gøre det muligt for medarbejderne at deltage i hinandens praksis.



Skoleudvikling med blik for produktion af udsatte positioner



Bente Bro Andersen er cand. pæd. i pædagogisk psykologi og ansat som lektor i Efter- Videreuddannelsesafdelingen i VIA UC.

Inden for forskningen omkring inklusion- og eksklusion i folkeskolen konkluderes der i flere sammenhænge, at udsathed ikke er knyttet til pågældende personer i udsatte positioner, udsathed er ikke egenskaber hos enkeltindivider, men udsathed knytter sig til forhold, som placerer mennesker i udsatte positioner i relation til bestemte betingelser i konteksten¹. I kølvandet på skolereformen, tilhørende nye bekendtgørelser og ny arbejdstidsaftale for lærerne sker der lige nu store forandringer i skolekonteksten, som indebærer ændrede betingelser for alle skolens aktører.

Jeg har i denne artikel en hypotese om, at der både i de kommunale og lokale skolars bestræbelser på at realisere reformens mål ufrivilligt kan opstå nye udsatte positioner for børn, hvis konstruktioner og virkemåder er så subtile, at de så at sige "går bag om ryggen" på os. Jeg postulerer i artiklen, at dette er i stor risiko for at ske, når forandringsagenter bliver for optagede af, "hvordan" reformens mål kan realiseres,

uden at dvæle tilstrækkeligt ved "hvorfor", det skal realiseres lige præcis sådan ind i de specifikke skolekontekster. Jeg vil i artiklen undersøge og diskutere dette med udgangspunkt i det konkrete udviklingsarbejde, der foregår på landets skoler, hvor de tidligere skolebiblioteker/Pædagogiske servicecentre skal transformeres til såkaldte Pædagogiske Læringscentre.

SKOLEUDVIKLING - UDSATTE POSITIONER

Udsathed er ikke egenskaber hos enkeltindivider.



Folkeskolereformen og PLC

I Folkeskoleloven fra 2014 § 19.2. fremgår det, at der på alle skoler skal oprettes et Pædagogisk læringscenter (PLC). Her beskrives, at opgaven for PLC er at stille undervisningsmidler til brug for skolens undervisning, herunder bøger til elevernes fritidslæsning, samt at vejlede i forhold til dette. Lovtekstens formulering om opgaven er fuldstændig den samme som da man i Folkeskoleloven fra 1993 gik fra betegnelsen Skolebibliotek til Pædagogisk servicecenter og det er først i det øjeblik, man kigger i den nye bekendtgørelse "Bekendtgørelse for pædagogiske læringscentre i folkeskolen"³, som erstatter "Bekendtgørelse for skolebiblioteker i folkeskolen"⁴, at forskellene på opgaven viser sig. Det sted på skolen, der indtil juni 2014 var kendt som Skolebibliotek eller Pædagogisk Servicecenter; og tilsvarende de lærere, der fungerede som skolebibliotekarer, stod fra skoleåret 2014 - 2015 med en opgave, der på nogle måder lignede den, de kendte, men på andre måder var fuldstændig forandret. Mange aktører i og omkring skolen er i

gang med at navigere i forhold til, hvordan PLC-opgaven løses, og hvordan den spiller sammen med de andre opgaver, skolen løser i forvejen. Med den nye skolereform og dens tilhørende nye bekendtgørelse for PLC skabes altså nye nødvendigheder i forhold til skolens organiseringer for at kunne leve op til lovens og bekendtgørelsens krav. Når en ny bekendtgørelse rammer skolen med krav om forandring sættes spotlight på en særlig del af skolens virksomhed, i dette tilfælde på det tidligere Pædagogiske servicecenter/ skolebibliotek og dets ressourcepersoner.

Den forandrede opgave:

I den gamle bekendtgørelse for skolebiblioteket beskrives det, at formålet er⁵:

- At stille undervisningsmidler til rådighed
- At bidrage til skolens udvikling ved at formidle relevante informationer
- At understøtter folkeskolens formål ved at øge lære- og læselyst
- Materialesamling og håndtering af denne.

Som ressourceperson tilknyttet biblioteket (bibliotekar) skal man først og fremmest vide noget om materialer og primært nogle, der kan læses i, og kan stilles til rådighed. Skoleudvikling støttes ved at man bidrager med relevante informationer. Det indebærer, at man som bibliotekar skal være tilgængelig med sin viden og sine materialer i forhold kolleger og ledelse. Det samme kan siges i forhold til børn, men med det fokus at skabe "lære- og læselyst".

I den nye bekendtgørelse for PLC beskrives formålet som ⁶:

- At fremme elevernes læring og trivsel i en motiverende og varieret skoledag ved:
- At understøtte og udvikle læringsrelaterede aktiviteter for elever
- At understøtte det undervisende personales fokus på læreprocesser og læringsresultater.

Derudover skal PLC medvirke til at:

- Understøtte skoleudviklingsinitiativer i samspil med ledelsen,
- Formidle kulturtilbud til børn og unge
- Sætte forskningsbaseret viden om læring i spil på skolen og
- Understøtte samarbejdet mellem skolens ressourcepersoner

Som ressourceperson tilknyttet PLC skal man først og fremmest vide noget om "forskningsbaseret læring." Læring er på alle måder i forgrund. Trivsel er nævnt, motiverende skoledag er nævnt – men læring er det, der uddybes. Derudover skal PLC "understøtte" både skoleudvikling, det undervisende personales fokus på læreprocesser og læringsresultater og samarbejdet mellem skolens ressourcepersoner.

Som bibliotekar var funktionen i forhold til ledelse og kollegaer beskrevet som servicerende og et tilbud, man som underviser kunne trække på, hvis man ville. Mens funktionen som intern ressourceperson tilknyttet PLC i langt højere grad

bærer præg af at være en funktion, der skal støtte ledelsen i at bringe lærernes undervisning i ganske bestemte retninger. Også i forhold til skolens andre interne ressourcepersoner tænkes PLC ind med en ledelses-støttende opgave, nemlig den at understøtte alle interne ressourcepersoners samarbejde. Hvad er vigtigt at være opmærksom på i et skoleledelsesperspektiv, når sådanne forandringsprocesser skal ledes?

Visions- og organisationsdagsordner

En skoleledelses fokus i en skoleudviklingssammenhæng kan beskrives som en opmærksomhed på to sammenhængende dagsordner: En visionsdagsorden og en organisationsdagsorden⁷. Visionsdagsordnen beskriver de mål og visioner, en skole ønsker at arbejde hen imod, mens organisationsdagsordenen beskriver de konkrete rammesætninger og processer, der skal skabes for at understøtte skolens bevægelse i den

Når en ny bekendtgørelse rammer skolen med krav om forandring sættes spotlight på en særlig del af skolens virksomhed.



SKOLEUDVIKLING - UDSATTE POSITIONER

Hvorfor PLC på vores skole? Og Hvordan PLC på vores skole?



ønskede retning. I en forandringsproces fra skolebibliotek til PLC må skoleledelsen forholde sig til, hvad de ønsker sig af et PLC på deres skole: "Hvorfor PLC på vores skole?". Ligeledes må de forholde sig til, hvordan dette bevægelsesønske kan understøttes organisatorisk: "Hvordan PLC på vores skole?"

I en tid, hvor både nye visionsdagsordner og organisationsdagsordner skyller ind over skolen i form af ny lovgivning og tilhørende bekendtgørelser samt ny arbejdstidsaftale for lærerne, kan det være en udfordring for skoleledelser at nå at arbejde med alle forandringskravene i et lokalt visions- og organisationsdagsordensperspektiv. Det betyder, at der er risiko for, at det lokale visionsdagsordensarbejde reduceres og svaret på spørgsmålet: "Hvorfor denne udvikling på vores skole?" hurtigt overstås med svaret: "Fordi det skal vi, det står i loven". I stedet sættes alle kræfter ind på at finde svar på det organisatoriske spørgsmål: "Hvordan?"

Når en organisation har så travlt, at den kun når at svare på sit "hvordan" og ikke samtidig forholder sig til det tilhørende "hvorfor", er der risiko for at komme til at skabe organisatoriske forandringer, der i bedste fald er enten ligegyldige eller besværlige at få til at ske, f.eks. fordi de ikke giver mening i konteksten, eller har svært ved at spille sammen med andre organiseringer i konteksten. I værste fald skabes der organisatoriske forandringer, der kan destabilisere allerede gode virksomme nyttige organiseringer. Eller der søsættes forandringer, der inviterer nogle værdier og vidensområder ind, men ufrivilligt kommer til at udelade andre, som måske har en stor betydning for skolens og dens medarbejders selvforståelse, mening og kvalitet i pædagogisk praksis. Når vigtige vidensområder uopmærksomt eller ufrivilligt vendes ryggen af skolens professionelle, er der samtidig tanke- og handlemuligheder i praksis, der ikke længere i samme grad er tilgængelige og legitimt kan trækkes på. Dette kan ses som ændrede betingelser i konteksten, som er i risiko for at producere nye udsatte positioner.

Aarhusianske "hvordan-er" og "hvorfor-er"

I en skoleudviklingsammenhæng i forhold til organisering af PLC kunne en skoleledelse være optaget af at finde svar på bl.a. følgende visionsspørgsmål⁸:

Visionsdagsordens-spørgsmål

- *Hvorfor vil vi gerne have et PLC på vores skole? Hvordan hænger det sammen med det, der er de vigtigste områder for os som skole?*
- *Hvad ønsker vi PLC skal bidrage med til vores skoles børn?*
- *Hvad ønsker vi PLC skal bidrage med til vores skoles undervisere?*
- *Hvad ønsker vi PLC skal bidrage med i forhold til vores skoles udvikling?*

Og nogle af de organisatoriske spørgsmål, der kunne være relevante i organiseringen af PLC kunne være:

Organisationsdagsordens-spørgsmål

- *Hvad skal de interne ressourcerpersoner tilknyttet PLC kaldes?*
- *Hvilken rolle har en tidligere bibliotekar -faglighed ind i PLC?*
- *Hvordan skal de interne ressourcerpersoner tilknyttet PLC forankres organisatorisk i forhold til skolens andre interne ressourcerpersoner?*
- *Hvilke opgaver skal de løse?*

Center for Læring er en del af Pædagogisk Afdeling i Børn og Unge i Aarhus, der beskæftiger sig med læring og læremidler til skoler, dagtilbud og fritids- og ungdomsområdet. Center for Læring har lagt et

stort stykke arbejde i at understøtte skolernes arbejde med at udvikle PLC på skolerne bl.a. gennem kursusforløb for ressourcerpersoner tilknyttet PLC og skoleledere. Center for Læring skriver i forbindelse med deres kursusopslag følgende om PLC og dets ressourcerpersoner på deres hjemmeside⁹:

"Læringsvejledere er en samlet betegnelse for skolens ressourcerpersoner. Det kan for eksempel være didaktiske vejledere (tidligere skolebibliotekarere), læsevejledere, inklusionsvejledere, bevægelsesvejledere, engelskvejledere etc. (...) Læringsvejlederne er i samarbejde med ledelsen ansvarlige for, at Det Pædagogiske Læringscenter understøtter skoleudviklingsinitiativer og sætter forskningsbaseret viden om læring i spil på skolen. Det er derfor vigtigt for læringsvejlederne at have kompetencer i kollegavejledning."

Her tilbydes et svar på flere af organisationsdagsordens-spørgsmålene: De interne ressourcerpersoner tilknyttet PLC hedder læringsvejleder. En tidligere bibliotekarfaglighed er nu en didaktisk vejleder. Alle andre interne ressourcerpersoner skal også betragtes som læringsvejledere. Og de skal alle understøtte skoleudviklingsinitiativer, sætte forskningsbaseret viden om læring i spil hovedsageligt gennem kollegial vejledning. Mange skoler i Aarhus har valgt at organisere sig som ovenstående,

SKOLEUDVIKLING - UDSATTE POSITIONER

Er der vidensområder som kommer til at fremstå mere legitime og populære end andre?



flere skoler har ligeledes valgt også at organisere de specialpædagogiske ressourcepersoner under PLC¹⁰. Hvad kan ske, hvis skoler kopierer dette "hvordan", uden at lade det tone og være under indflydelse af lokale konteksters "hvorfor"? En måde at undersøge dette på er at kigge efter, om der er "hvorfor-er" gemt i "hvordan-erne".

Gemte "hvorfor-er" ?

Hvis man skulle udlede svar på visionsdagsordens-spørgsmålene på baggrund af disse aarhusianske svar på organisationsdagsordensspørgsmålene, kunne de måske se ud i retningen af dette: På vores skole synes vi, at det vigtigste i alle interne ressourcepersoners arbejde er at facilitere læring: Læring hos børn og læring hos kolleger. Vi arbejder med et læringsbegreb, der er forskningsinformeret. Det centrale i vores interne ressourcepersoners arbejde er at vejlede med dette i fokus. Bekendtgørelsen for PLC er den bekendtgørelse alle ressourcepersoners arbejde skal basere sig på.

Når en organisationsdagsorden så at sige importeres ind i en skole, er det vigtigt at undersøge den for indbyggede visioner; og derefter tage stilling til om det er visioner, der ligger i tråd med "vores skole". Og hvis ikke, hvad skal så ændres i organiseringen, således at det understøtter vores visioner?

Glemte vidensområder

At give "noget bestemt" fokus og opmærksomhed i en given kontekst kan samtidig betyde, at "noget andet" er i risiko for at ryge ud af synsfeltet og dermed ikke længere blive betragtet som betydningsfuldt. Spørgsmålet kunne lyde: Hvad kunne dette "noget andet" være, som er i risiko for ikke længere at fremstå som betydningsfuldt i en skoleudviklings-sammenhæng, når der vælges en organisering som ovenstående? Er der tidligere funktioner, der nedprioriteres? Er der vidensområder som kommer til at fremstå mere legitime og populære end andre? Hvad sker der med blik og opmærksomhed i pædagogisk praksis, når nogle funktioner og vidensområder måske ikke i samme grad som tidligere inviteres ind? Og endnu vigtigere: Hvad sker der med de børn, praksis tidligere har forstået og handlet i forhold til ud fra bestemte funktioner og vidensområder, og som der nu måske i højere grad forstås og handles i forhold til, ud fra andre funktioner og vidensområder?



I de aarhusianske måder at organisere sig på, kunne risikoen for at vende blikket væk fra vigtige vidensområder f.eks. ligge gemt i det organisatoriske greb, at alle interne ressourcepersoner organiseres under PLC. På den måde kan bekendtgørelsen for PLC få status af bekendtgørelsen, som alle interne ressourcepersoner arbejder på baggrund af, og de andre bekendtgørelser, som også informerer nogle af de interne ressourcepersoners arbejde, kan risikere at træde i baggrunden, f.eks. *Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand eller Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. Når skoler modsat vælger en organisering,

hvor alle skolens interne ressourcepersoner forankres under PLC, på nær ressourcepersoner, der arbejder med specialpædagogik, åbner der sig en anden risiko for at overse vigtige vidensområder, nemlig det vidensområde, der opstår i sammenfletningen af fagfaglig viden og inkluderende specialpædagogisk viden. Uanset organiseringsform er der risiko for, at vidensområder nedprioriteres.

Når bestemte vidensområder nedprioriteres, fordi de ikke længere holdes i live med bestemte praksisser og organiseringer, så er der også bestemte blikke på børn, på praksisudfordringer og på muligheder i praksis, der mister legitimitet.

SKOLEUDVIKLING - UDSATTE POSITIONER

Gemte "hvorfor-er", glemte vidensområder og udsatte positioner

Mit ærinde har været at pege på, at når skolen underlægges store krav om mange forandringer på én gang, er der stor sandsynlighed for, at ledelser både på kommunalt og lokalt niveau har så travlt med "at ordne", hvordan det kan foregå, at de i skyndingen ikke får gjort dette "hvordan" kontekstsensitivt i forhold til de visioner og værdier, der lever i de enkelte skolars kulturer. Når organisationsdagsordener importeres uden at kigge dem efter for skjulte værdier, eller tone dem, så de understøtter lokale visioner, er der risiko for, at de kan have effekter på organisationen, som man ikke ønsker. Nogle af disse effekter er skjulte og kan være svære at få øje på. En af effekterne, som er vigtig at være opmærksomme på, er, om de nye organiseringer får skolens aktører til at vende blikket væk fra vidensområder, skolen har brug for.

Kan man f.eks. forestille sig en skole med inklusion på visionsdagsordenen, og en samtidig organisering af PLC, der kommer til at nedprioritere specialpædagogiske og inkluderende vidensområder i ressourcepersonernes arbejde? Og dermed en skole, der både vil inklusionsudvikle og samtidig kommer til at skabe udsatte positioner, fordi den viden der skal til for at modvirke

produktionen af udsathed ikke skubbes i forgrund rent organisatorisk? Denne artikel har forsøgt at sandsynliggøre, at det lige præcis er den slags paradokser skoleledelser kan befinde sig i.

Mod, mening og tålmodighed

Når skoler underlægges udviklingskrav, er det nødvendigt, at skolens ledelse forholder sig samtidigt til sit "hvorfor" i visionsdagsordenen og sit "hvordan" i "organisationsdagsorden". Man må således være optaget af, hvordan man kan lave en forandring, som skal give mening i et sammenhængende visions- og organisatorisk perspektiv: "Når vi laver denne organisatoriske forandring, så skal den fremme det, vi gerne vil med at drive skole." Samtidig skal en ledelse turde være tålmodig og ikke falde for fristelsen til at finde et hurtigt svar ved at kopiere en organiseringsform en anden skole har valgt, eller en forvaltningsenhed har foreslået, men i stedet tage sig tiden til at udvikle en organiseringsform, som passer lige præcis til den specifikke skole, og som tager udgangspunkt i alt det gode, der i forvejen fungerer godt og er meningsfuldt. På den måde er det måske muligt at reducere produktionen af paradokser, og den ufrivillige produktion af udsatte positioner.

Litteratur

Bro, Bente (2009): *"A Ká Tryl, AKT-lærerens muligheder og begrænsninger"*.

Temanummer Liv i Skolen: Ressourcelærere og kollegial vejledning i skolen, VIA UC

Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner. Erfaringer fra seks skoler med stærk praksis.*

Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., & Basse Fisker, T. (2014).

Ro og klasseledelse i folkeskolen: Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse. Undervisningsministeriet.

Noter

¹ F.eks. Søndergaard et al. (2014); EVA (2012)

² Socialdemokraterne, Radikale Venstre, SF, Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti

³ Bek nr 687 af 20/06/2014

⁴ Bek nr 174 af 13/03/1995

⁵ Bek nr 174 af 13/03/1995

⁶ Bek nr 687 af 20/06/2014

⁷ Bro (2009)

⁸ Bro (2009)

⁹ Kilde: <http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/LU/Center-for-Laering/Paedagogisk-Laeringscenter/Laeringsvejledere.aspx>

¹⁰ Projektfremlæggelser fra kursister på kursus for læringsvejledere Aarhus Kommune. I 2015 var jeg medarrangør og underviser på 3 kurser arrangeret i et samarbejde mellem VIA og CFL. Her deltog læringsvejledere fra 22 ud af 46 folkeskoler i Aarhus.

Når vi laver denne organisatoriske forandring, så skal den fremme det, vi gerne vil med at drive skole.



Udsathed, læring og det unikkes didaktik hos Gert Biesta

Å antyde at pedagogikk bare er å støtte barns utvikling eller bare å la barn utvikle alle sine evner og nå sitte fulle potensial, er derfor en pedagogisk løgn. Det er en løgn som ikke bare er misledende når det gjelder barn, men som også er misledende som et vokabular pedagoger bruker for å beskrive og forstå hva deres oppgave virkelig er.





Bjørn Hamre er ph.d. og ansat som adjunkt ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Den hollandske internationalt anerkendte pædagogiske filosof Gert Biesta er optaget af at definere pædagogikkens opgave i en tid, der er præget af skolereformer, en global testningskultur og specifikt i forhold til den betydning *læring* har fået som forståelsesramme i den aktuelle diskussion af skolens og pædagogikkens rolle (Biesta 2012). Det er nemlig ikke helt så uskyldigt, som det umiddelbart kan tage sig ud. Det skal analyseres som en del af de forandringer, hvor økonomiske og politiske rationaler gennem de senere år har defineret forståelsen af skolens pædagogiske opgave, ikke mindst i spørgsmålet om dannelsen af eleven som subjekt.

I Danmark er der med skolereformen kommet meget fokus på udsatte børns vilkår og muligheder i skolen. Hvilken form for dannelse og tilblivelsesmuligheder stilles de overfor som kommende voksen-subjekter i lyset af de nævnte dagsordner? I denne sammenhæng defineres udsathed

bredt, dvs. både som børn der kommer fra et miljø præget af sociale problemer og økonomiske vaskeligheder og som den gruppe af børn, der defineres som havende 'særlige behov', dvs. elever, der i folkeskolens §3, defineres som " (...) Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene

UDSATHED, LÆRING OG DET UNIKKES DIDAKTIK

Læring må integreres med en pædagogisk tænkning, der fremmer en didaktik for eleverne som unikke individer.



kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte i henhold til § 5, stk. 5 (...)”¹. I min forskning har jeg haft fokus på, hvordan elever, der enten befinder sig i udsatte positioner eller har en diagnose, repræsenterer en form for skyggeside i forhold til det gældende ideal om at skulle være lærende elev. Hvordan sikres disse elevers muligheder i lyset af de uddannelsespolitiske dagsordner, og hvordan kan de mødes af en didaktik, der møder dem som unikke subjekter?

I 2014 blev der i Danmark vedtaget en ny skolereform, og i aftaleteksten² bag skolereformen hedder det ”at eleverne skal blive så dygtige som de kan”. Teksten afspejler en forestilling om, at skolen, pædagogikken og læreren bør tage udgangspunkt i den enkeltes elevers muligheder og potentialer (Hamre, Kousholt, Staunæs og Krejsler 2015). Dette kan umiddelbart ses som del af den udvikling, som blev igangsat med

1993-skoleloven, der indførte en udelt enhedsskole og indførte undervisningsdifferentiering, hvilket betød at skolen blev stillet over for den udfordring i højere grad at udvikle en didaktisk forståelse, der differentierede i forhold til at møde den enkelte elev. Ved at tale om elever, der skal blive så dygtige som de kan, afspejler reformen en understregning af at den enkelte elev får mulighed for at udfolde sine potentialer fuldt ud. På den baggrund kan det heller ikke undre, at tidligere undervisningsminister Christine Antorini i et interview i *Folkeskolen* i 2015 valgte at kalde skolereformen for en *læringsreform* (Olsen 2015). Med reformen var pensum nemlig blevet erstattet af læring, udtalte hun i interviewet. Læring har fået en helt central betydning i skolepolitikken, og dette har blandt andet givet sig udslag i vurderinger fra forskere, eksperter og skolefolk, der har forsøgt at forstå, hvordan læring må analyseres som tendens. Læring står selvfølgelig ikke alene som pædagogisk forståelsesramme, for det er i skolereformen suppleret af Fælles Mål, som skolen og dens professionelle skal orientere sig efter. Som centralt begreb kan læring siges på mange måder at have erstattet undervisning i forståelsen af skolens opgave. Gør det noget, kunne man spørge, for læring kan eleverne vel aldrig få nok af?

Læring retur – og hvad så?

Hvis vi lader os informere af tænkere som Michel Foucault og Gert Biesta,

kan der imidlertid være god grund til at forholde sig kritisk reflekterende til den omsiggribende 'learnification', som Biesta kalder tendensen til, at skole, uddannelse og didaktik omgærdes af *læring*. I sin bog *Læring retur* argumenterer han for betydningen af at forholde sig kritisk til de økonomiske neoliberale dagsordner, der aktuelt præger uddannelsespolitikken (Biesta 2012).

Læring kasseres ikke som pædagogisk begreb, men for at undgå at det bliver spændt for neoliberale dagsordner, må det ifølge Biesta integreres med en pædagogisk tænkning, der fremmer en didaktik for eleverne som unikke individer. I denne redefinerings af pædagogikkens aktuelle opgave handler det hverken om at vende tilbage til den sorte skoles moralske oplæring eller til reformpædagogikkens forståelse af 'det hele barn', som blot venter på at blive forløst eller udviklet. En sådan forståelse, der dels har været influeret af den progressive pædagogik, dels af udviklingspsykologien, har nemlig hidtil domineret forståelsen af 'læring' i skolen. I skønt eller efter behag, uskønt samspil med neoliberale dagsordner, der efterspørger fleksible subjekter (Fendler 2001). Her er Biesta enig med Foucault i behovet for et opgør med humanismens subjekt i skolen (Biesta 2012, 48). Ærindet er derfor ikke at finde tilbage til f.eks. en reformpædagogisk forståelse af barnet à la Rousseaus. For Biesta er der derimod behov for en ny forståelse af

pædagogikkens opgave, der kan navigere mellem skolens aktuelle dagsordner såsom: skolepolitiske reformer, den globale testkultur, læreplanstænkninger i skolen – og altså også en for ensidig brug af læring. I dette farvand af dagsordner risikerer skolens demokratiske kultur at blive undermineret og derved også den enkelte elevs mulighed for at blive dannet som unikt subjekt.

Test kan ekskludere

Her kunne der særligt være behov for at diskutere, hvilke tilbagemuligheder de udsatte elever gives for at blive til som voksensubjekter, der evner at tage ansvar for sig selv og andre? At disse dagsordner ikke er helt uskyldige, har Karen Egedal Andreassen og Kristine Kousholt for eksempel vist i deres testforskning i klasserum. Her har de bl.a. dokumenteret, at de nationale test med den måling, der ligger heri, bliver en del af de eksklusions- og inklusionsdynamikker, som er i klassens fællesskab i forvejen (Kousholt og Andreassen 2015). Idet testen måler

Læring har på mange måder erstattet undervisning i forståelsen af skolens opgave.



UDSATHED, LÆRING OG DET UNIKKES DIDAKTIK

De nationale test bliver en del af de eksklusions- og inklusionsdynamikker, som er i klassens fællesskab i forvejen.



individuet kan den være medvirkende til at skabe en individualisering for de elever, der deltager på kanten af klassens fællesskab. Testteknologier og målinger synes således at kalde på en særlig pædagogisk bevågenhed hvis det skal undgås, at de medvirker til produktion af udsathed.

I beskrivelserne af mulighederne for at udvikle en demokratisk kultur i skolen skelner Biesta mellem tre forskellige planer i analysen af skolen: Socialisering, kvalificering og subjektivering (Biesta 2014). *Socialisering* handler om skolens forpligtelse på at formidle samfundets normer og værdier. *Kvalificering* handler om skolens rolle som formidler af bestemte kvalifikationer i form af kundskabsmål for eleverne, dvs. konkrete mål for skolen og undervisningen i form af kundskabsmål, der måles gennem forskellige former for tests. I Danmarks ses dette f.eks. i de nationale tests betydning og de forestillinger, der er knyttet til de Fælles

Mål i skolereformen. I Biestas skolekritik fylder socialisering og kvalificering dog for meget i forhold til det, den pædagogiske opgave i skolen egentlig burde dreje sig om: subjektivering forstået som elevens tilblivelsesmuligheder som voksensubjekt. Det kræver en *subjektiveringsproces*, hvor eleven bevæger sig fra det subjektive til det intersubjektive univers. Informeret af blandt andre Emmanuel Levinas definerer Biesta dette som en proces, hvor eleven erkender sit ansvar for andet og mere end sig selv (Biesta 2012, 58).

Læring som normalitet – udsathed og diagnosticering som afvigelse

Inden artiklen bevæger sig mod en indkredsning af denne pædagogiske opgave, vil jeg kort opholde mig ved, hvordan læring kan analyseres i en Foucault-informeret tilgang til forståelsen af magt og subjektivering. Biesta foretager en Foucault-informeret kritisk analyse af den betydning læring tillægges i skolen, f.eks. foretager han en genealogisk analyse af læringsbegrebets opkomst (Biesta 2006, 28). Læring er således en del af en særlig form for subjektivering, der finder sted i skolen i dag. Her er det på sin plads lige at forklare, at subjektivering hos Foucault er en proces, der forløber på tre forskellige måder (Foucault 1982): gennem påvirkning fra sociale og politiske styringsrationaler, gennem diskurser som f.eks. pædagogikken, psykologien og psykiatrien og gennem såkaldte selvteknologier, dvs. i processer, hvor individer aktivt tilegner

diskursive betegnelser som f.eks. den lærende elev, den udsatte elev eller via en diagnose som ADHD, der også kan fungere som en selvtæknologi. I min forskning har jeg belyst, hvordan *læring* i skolen repræsenterer et nutidigt normalitetsideal i skolen, således som *disciplin* f.eks. gjorde tidligere (Hamre 2012). Læring positionerer f.eks. elever som lystfyldte, nysgerrige og engagerede. Tilsvarende ses det, at elever, der opfattes som vanskelige i skolen, hvilket f.eks. er elever med diagnoser, eller som befinder sig i udsatte positioner, beskrives som problematiske i forhold til det ovenfor nævnte læringsideal. Læring er jvf. ovenstående med til at definere, hvad der opfattes som vellykket og mindre vellykket adfærd i skolen (Hamre 2012; 2013).

Vi kan forstå det gennemslag, læring har fået i skolen ved at anvende Foucaults subjektiveringsbegreb (Foucault 1982). Læring kan i tråd med dette ses som en særlig individualiseret forståelse af pædagogik, der passer godt til de politisk-økonomiske rationaler i konkurrencestaten. Læring kan desuden ses som en særlig nutidig diskursiv forståelse af pædagogik, hvor en række psykologiske teorier (udviklingsteorier m.fl.) har været definerende for forståelsen af, hvad pædagogik handler om. Endelig kan læring ses som en særlig type selvforhold, der er udbredt ikke alene i skolen, men i samfundet som helhed. Læring handler f.eks. også om enkelte elevs evne til at udøve

selvrefleksion og til at reflektere over sin egen rolle i fællesskabet. Informeret af Foucault kan vi sige, at læring skaber en særlig type subjektivering. Men hvor Biesta deler Foucaults analytiske kritik af humanvidenskabernes historiske funktion i skolen, så definerer han til forskel fra Foucault en *normativ* forståelse af subjektivering som begreb. Ud fra denne forståelse definerer Biesta sin didaktik for det unikke individ.

At gøre nye begyndelser mulige hos den anden

Hvori består da den pædagogiske opgave hos Biesta (Biesta 2015)? Grundlæggende spørger han til, hvordan vokseneksistens gøres mulig. Her skelner han mellem den infantile eksistensform og den voksnes eksistensform. Dette gør han uden normativt at vurdere den ene eksistensform bedre end den anden, snarere handler det om to forskellige måder at forholde sig til eksistensen på. I opgøret med opfattelsen af, at subjektet skulle besidde en særlig form for essens understreger Biesta, at det ikke handler om, hvad jeg er, men

Læring positionerer elever som lystfyldte, nysgerrige og engagerede.



UDSATHED, LÆRING OG DET UNIKKES DIDAKTIK

Det handler ikke om, hvad jeg er, men om hvordan jeg er.



om *hvordan jeg er* (Biesta 2015, 194). At gøre vokseneksistens mulig, handler om at træde ud af det subjektive og erkende verden omkring sig. Bevægelsen fra det subjektive til det intersubjektive handler om at gøre nye begyndelser mulige hos den anden. Her er vi dog fuldkommen afhængige af, hvordan andre håndterer vores begyndelser (Biesta 2015, 198). Inspireret af Levinas søger Biesta at definere et førstepersonsperspektiv i forståelsen af menneskets unikhed (Biesta 2015, 199). At tage et førstepersonsperspektiv betyder, at det kun er mig, der kan definere min vej, hvor min unikhed som subjekt bliver til gennem bevidstheden om det ansvar, som jeg står i, i forholdet til andre mennesker. Det er en ansvarlighed, der er os givet. Vores unikhed viser sig f.eks. i den ansvarlighed, der kommer til udtryk i forholdet til en anden, der har brug for os. I denne relation er vi uerstattelige, og dette er med til at definere vores unikhed. Vi står i et forhold til den anden og at kunne erkende dette forhold er med til at definere vokseneksistensen. At erkende dette ansvar

handler ikke om, at ansvarligheden skal forstås som en pligt, som en forpligtende etisk position, men om at ansvarligheden er givet og derfor med til at forme vores subjektivitet, eller mere præcist i denne sammenhæng, vores unikhed som mennesker. Om vi vil tage forpligtelsen i ansvaret på os er op til os selv at afgøre (Biesta 2015, 209).

Til vokseneksistensen hører også evnen til at integrere det, der umiddelbart forekommer at være anderledes (Biesta 2015, 195). Her er Biesta foruden Levinas også informeret af Hannah Ahrendt. Det er således i forskelligheden og i mødet med det anderledes, at vi har muligheden for at blive til som unikke subjekter. Som et eksempel på mødet med det anderledes kunne man i denne sammenhæng nævne klasserummet, hvor barnet med diagnosen for andre børn kan repræsentere dette møde med det anderledes. Mødet med det anderledes kan f.eks. føre til, at eleven erkender sig som subjekt i en verden af subjekter, der er helt forskellige fra en selv.

Dette har også at gøre med, hvordan man møder og forholder sig til modstand. Ifølge Ahrendt handler vokseneksistens om at møde modstand, som kan antage forskellige former (Biesta 2015, 201). Subjektet kan møde modstand på forskellige måder. F.eks. kan subjektet i overvældelsen af modstand reagerer med en verdensødelæggelse ved at ødelægge

det, der giver modstand, eller ved en selvødelæggelse, dvs. en destruktivitet rettet mod en selv (Biesta 2015, 202). Som en tredje position nævner Biesta 'det at befinde sig på midten' som et sted, hvor vokseneksistensen kan gøres mulig. Det handler om at være et sted, hvor man møder omverdenens frustrationer, men hvor det også gøres muligt at håndtere dem:

"Det å stå i "midten" krever at vi bekrefter eller til og med slutter oss til det at denne vanskeligheten er den som netopp gjør vores eksistens mulig. Å stå i "midten" krever at vi ønsker en verdslig eksistens og en eksistens utenfor oss selv. Sagt med enkle ord krever det livbegjær" (Biesta 2015, 203).

Det ønskede og det ønskværdige

Biesta understreger skellet mellem det at være voksen og det at 'være infantil'. Det handler ikke om en 'udvikling' fra barn til voksen, men om forskellige måder at være i eksistensen på, og herunder bestemte måder at forholde sig til det anderledes på eller at møde modstanden på. Voksne kan godt opføre sig infantilt, og børn kan også i visse situationer opføre sig voksent (Biesta 2015, 204). Her skelner Biesta mellem det ønskede og det ønskværdige hos subjektet. Den infantile position er f.eks. karakteriseret ved, at subjektet kun kan forholde sig til egne ønsker. Den pædagogiske opgave kan her bestå i en bestemt måde at spørge på ved at

problematisere forholdet mellem det ønskede og det ønskværdige på. F.eks. er det ikke sikkert at det ønskede virkelig er ønskværdigt for subjektet. I forhold til denne artikels indledning er det således vigtigt at definere pædagogik som mere og andet end "det at blive så dygtig som man kan". Voksen-eksistensen handler om at kunne håndtere modstand og forstyrrelser. Pædagogik er således noget andet og mere end 'bare at varetage barnets udvikling' i psykologisk forstand.

"Kanske er det viktigste poenget – i møte med motepregede ideer om pedagogikk som noe som har å gjøre med å fremme barns utvikling, å hjelpe barn med å utvikle sine evner og nå sitt fulle potential – at "hovedprinsippet" i pedagogikk er at det først og fremst er gjennom avbrytelse det er mulig å forsøke å hjelpe frem det å være voksen i og med verden" (Biesta 2015, 205).

Afbrydelsen er nemlig det, der kan fremme elevens forståelse af forholde mellem det ønskede og det ønskværdige.

Barnet med diagnosen kan for andre børn repræsentere mødet med det anderledes.



UDSATHED, LÆRING OG DET UNIKKES DIDAKTIK

Den infantile position er karakteriseret ved, at subjektet kun kan forholde sig til egne ønsker.



En pædagogisk opgave må altid være optaget af, hvilken udvikling, der kan anses for at være ønskværdig og hvilken, der må anses for ikke-ønskværdig (Biesta 2015, 205), men det er aldrig bare udviklingen i sig selv. Ifølge Biesta bliver den pædagogiske opgave derfor "at afbryde og stille spørgsmålstejn ved udviklingen" (Biesta 2015, 205). Sådanne afbrydelser, hvor barnet håndterer modstand og frustration repræsenterer en anden form for tilblivelsesmulighed end den, hvor det ønskede altid imødekommes.

At skabe perspektiv for barnets ønsker

Hvordan kan disse nødvendige afbrydelser da kvalificeres som en pædagogisk opgave? Dette kan gøres på to måder: Dels ved 'direkte moralsk' oplæring, der jo har den fejl, at den gør barnet til objekt for den voksnes bedømmelse. Derfor efterspørger Biesta en anden form for afbrydelse end en tilbagevendende til 'den sorte skole' (Biesta 2015, 206). I tråd med

tilblivelsen af barnet som unikt subjekt handler det om at definere, hvordan barnet bliver subjekt for sine egne ønsker. Læreren er derfor ikke den, der skal forholde sig til, hvilke af barnets ønsker, der bør anses som ønskværdige, men i stedet at skabe rum, hvor der dannes et perspektiv i forhold til barnets egne ønsker, som barnet selv så kan danne sig et voksenforhold til, hvorved barnet kan blive til som subjekt (Biesta 2015, 207). Eller hvis det skal formuleres i det tidligere nævnte førstehåndsperspektiv:

"Dette er ikke en proces der vi mestrer eller ødelegger våre ønsker – for våre ønsker er en vigtig drivkraft – men det er en proces der vi velger og omformer våre ønsker slik at vi beveger oss fra å være underlagt våre ønsker til å bli subjekt for våre ønsker"
(Biesta 2015, 207).

Det handler didaktisk om at støtte barnet i "at stå i den vanskelige midte" (Biesta, 2015, 207), dvs. den tredje måde at håndtere modstand på. Modstand og vanskeligheder skal derfor organiseres pædagogisk for barnet, fordi det er gennem disse, at barnet har mulighed for at blive til som subjekt. At hjælpe med at holde barnet på midten betyder, at man kan undgå, at det havner i de to yderpoler mellem verdensødelæggelse og selvødelæggelse. Distinktionen mellem det ønskede og det ønskværdige bliver vigtig for pædagogens og lærerens

arbejde, fordi det er her, at barnet skaber sig erfaringer med det levede liv og i tråd med ovenstående bliver subjekt for egne ønsker.

At møde det anderledes

Biestas projekt kan læses som et kritisk korrektiv til den igangværende globale udvikling på det skolepolitiske felt. Pædagogik og elevers dannelse er for vigtigt et felt til, at det kan overlades til de dagsordner, der er skabt af økonomiske og politiske rationaler. Her er der behov for en subjektivering, der insisterer på at skabe tilblivelsesmuligheder for den enkelte elev som unikt individ. Dette er nemlig ikke noget, der kommer af sig selv. Følger vi nu Biestas ræsonnement kunne skolereformen give anledning til to former for bekymringer: på den ene side kunne de *Fælles Mål* ses som udtryk for en overbetoning af kvalificeringsaspektet i skolen. Hvor bliver mulighederne for en demokratisk dannelse af, hvis kvalificeringsaspektet overbetones i fastlagte mål? Giver sådanne overhovedet plads nok til, at der kan skabes de nye begyndelser for barnet, der gør at det kan dannes i sin unikke subjektivitet? Mål og læreplanstænkning kan derfor i Biestas univers ikke stå alene, men må således suppleres af det, man i denne sammenhæng kunne kalde 'det unikkes didaktik'. En didaktik som således også bør rette sig mod tilblivelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. Ligeledes kunne man bekymres over, om

det fokus på den enkelte læring, som jo ligger i forestillingen om skolereformen som en 'læringsreform', kommer til at overfokusere på den enkeltes udfoldelse af egne potentialer og muligheder; 'elever, der skal blive så dygtige som de kan'. Den forestilling er på den ene side sympatisk i sin demokratiske idé om at alle skal have muligheder for at dygtiggøre sig. Men det er vigtigt, at den pædagogiske opgave ikke reduceres til at blive et spørgsmål om, at den enkelte skal udfolde sine kompetencer, uanset hvad disse går ud. *Læring* – eller udfoldelse af kompetencer må derfor ikke reduceres til mål i sig selv. Den pædagogiske opgave, således som den defineres hos Biesta, drejer sig hverken om at tage afsæt i en læreplanstænkning med på forhånd definerede mål, eller om i sig selv at bringe kompetencer til udfoldelse. Den aktuelle pædagogiske opgave må indeholde en didaktik, hvor konstruktive afbrydelser og frustrationer

Modstand og
vanskeligheder skal
organiseres pædagogisk
for barnet, fordi det er
gennem disse, at barnet
har mulighed for at blive
til som subjekt.



UDSATHED, LÆRING OG DET UNIKKES DIDAKTIK

tænkes som en del af den pædagogiske praksis, som en del af pædagogik, hvor elevens subjektive ønsker sættes i forhold til det, der er ønskværdigt både i forhold til elevens selv og i fællesskabet som helhed. Som en del af bevægelsen fra det subjektive mod det intersubjektive fremhæver Biesta betydningen af mødet med det anderledes. I en tid, hvor klassefællesskabet præges af mange forskellige børn, der enten kan have diagnoser eller på anden måde kan befinde sig i en udsat position, er det særlig vigtigt,

at mødet med det anderledes tillægges en betydning for elevens mulighed for tilblivelse som unikt individ. Her står den professionelle lærer overfor at vælge en pædagogik, der både overskrider en ren læremålstænkning, men også overskrider forestillingen om, at pædagogik drejer sig om udfoldelse af uafdækkede potentialer. Der er derfor behov for en pædagogik, der gennem tilrettelæggelse af afbrydelser og forstyrrelser skaber tilblivelsesprocesser for eleverne som voksensubjekter.

Pædagogik og elevens dannelse er for vigtigt et felt til, at det kan overlades til de dagsordner, der er skabt af økonomiske og politiske rationaler.



Reference

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, juni 2013. Hentet her (januar 2016): http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

Kortlink: (<http://kortlink.dk/e3g2>)

Biesta, Gert J.J. (2012): *Læring retur – demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget UP – Unge Pædagoger.

Biesta, Gert J.J. (2014): *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert J.J. (2015): Hva er pedagogisk opgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig i: *Eksistens og pedagogik – En samtale om pedagogikkens oppgave* (red. Brunstad, Reindal og Sæverot). Oslo: Universitetsforlaget.

Fendler, Lynn (2001: Educating flexible souls - The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction, I: Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg (red.), *Governing the child in the new millennium*. London: Routledge Falmer, 119-142.

Foucault, Michel (1982): "The Subject and Power." i *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert I. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.

Hamre, Bjørn (2013): Diagnostisering - læringens skyggeside i: *Handicapforståelser: Mellem teori, erfaring og virkelig* (red: Storgaard Bonfils; Kirkebæk; Olsen og Tetler). København: Akademisk Forlag.

Hamre, Bjørn (2012): *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse* Ph.d. afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.

Hamre, Bjørn, Kousholt, Kristine, Staunæs, Dorthe og Krejleser, John Benedicto (2015): Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne - Kategorisering og potentialitet i skolens lærings - og testarrangementer, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 52, nr. 3.

Kousholt, Kristine & Andreassen, Karen E. (2015): De nationale test som en praksis i den danske folkeskole – Betydninger i klassens sociale fællesskab i: *Test og prøvelser* (red: Andreassen, Buchardt, Rasmussen & Ydesen). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Olsen, John Villy (2015): Antorini: Folkeskolereformen er en læringsreform, i *Folkeskolen* nr. 9.

Winter, P. (2011): Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education. An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 537-542.

Se video: Gert Biesta: What really matters in education <https://youtu.be/CLcphZTGejc>

Noter

¹ <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327#id940e34ca-2db5-4fce-be75-d2808742527f>
Kortlink: <http://kortlink.dk/kkc2>

² Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, juni 2013 Se: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
Kortlink: <http://kortlink.dk/e3g2>

A close-up photograph of two young boys, likely of immigrant descent, smiling and looking down at something they are holding together. The boy on the left is wearing a grey zip-up hoodie, and the boy on the right is wearing a black jacket with blue and red accents. The background is blurred, showing other people in a classroom or school setting.

Fra indvandrerbørn til inklusionsbørn

Fordelingslogikker og produktion
af udsathed i skolen



Gro Hellesdatter Jacobsen er ph.d. og adjunkt i Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, UC SYD

I 10'erne har den mest omtalte 'udsatte' gruppe i forbindelse med implementeringen af skolereformen været de såkaldte inklusionsbørn¹. I 00'erne var den mest omtalte 'udsatte' gruppe i folkeskoledebatten derimod de tosprogede børn eller indvandrerbørnene. Med 'udsat' gruppe mener jeg en gruppe børn, som i skoledebat og skolepolitik på forskellige måder omtales som på én gang anderledes og problematiske, og som dermed kommer i en udsat position.

I artiklen analyserer jeg, hvordan henholdsvis indvandrerbørn og inklusionsbørn har været italesat, og jeg argumenterer for, at selv om der er tale om to forskellige grupper, har omtalen af grupperne flere lighedspunkter. I begge tilfælde kategoriseres nogle børn som 'særlige' ud fra bestemte kendetegn, og samtidig bliver det et centralt spørgsmål, hvordan disse 'særlige' børn skal fordeles blandt de 'almindelige' børn i folkeskolen. Spørgsmålet er, hvorvidt udsathed produceres og forstærkes i denne fordelingsproces? Og omvendt, hvordan produktion af udsathed kan reduceres i en pædagogisk praksis, der må forholde sig til børn, som er kategoriseret som særlige og måske særligt problematiske?

FRA INDVANDRETBØRN TIL INKLUSIONSBØRN

Hvad betyder det for børnene, at vi voksne ofte taler højt om, at for mange af dette barns 'slags' kan vi altså ikke have?



Tosprogsprocent og inklusionsprocent

Artiklen skal være med til at svare på spørgsmålet om, hvordan klasseledelse i skolen kan udøves på måder, der støtter inklusion af alle elever. Jeg følger her Søndergaard med fleres definition af inkluderende klasseledelse som de praksisser, lærere og pædagoger anvender til at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling (Søndergaard m.fl. 2014). Jeg vil gerne lægge op til en refleksion over, hvad det betyder for børn, når voksne tilsyneladende med største selvfølgelighed taler om 'tosprogsprocent' og 'inklusionsprocent'. Hvad betyder det for de børn, som vi kategoriserer som for eksempel tosprogede eller som børn, der skal inkluderes, at vi gør dem op i procenter og andele? Med andre ord, hvad betyder det for børnene, og hvad betyder det i den pædagogiske praksis i folkeskolen, at vi voksne på den ene side forsøger at møde det enkelte barn, hvor det er, og

anerkende det som en del af skolens og klassens fællesskab, men på den anden side ofte taler højt om, at for mange af dette barns 'slags' kan vi altså ikke have?

2000'erne: Indvandrerbørn i fokus

I min ph.d.-afhandling (Jacobsen 2012) har jeg bl.a. behandlet, hvordan de tosprogede børn, indvandrerbørnene eller de etniske minoritetsbørn² i 00'erne ofte var i fokus i folkeskoledebatten. Undersøgelser som PISA Etnisk (Egelund & Tranæs 2007) satte fokus på, at etniske minoritetsbørns læringsresultater ikke var tilfredsstillende. Der blev diskuteret dansk som andetsprog og interkulturel pædagogik. For eksempel nedsatte Undervisningsministeriet i 2008 en Tosprogs-Taskforce, som særligt på skoler med "en relativt høj andel af tosprogede elever" skulle vejlede kommunerne i, hvordan de kunne styrke undervisningen for disse elever. I dette årti blev det ofte debatteret, om der var for mange tosprogede børn på bestemte skoler, hvor mange man kunne rumme og hvad andelen af tosprogede børn betød for læringsresultater både blandt de tosprogede børn selv og blandt de etsprogede klassekammerater. På det politiske niveau blev der indført nye politikker rettet mod at forbedre de etniske minoritetsbørns læringsresultater. I 2005 blev to politikker vedtaget. Dels spredning af børn med et 'ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog', som jeg kommer ind på senere i artiklen. Dels fik en række skoler

i områder med mange etniske minoritetsbørn dispensation fra folkeskoleloven til at forlænge skoledagen til otte timer for alle elever. Den forlængede skoledag var dengang banebrydende og noget de færreste forestillede sig ville blive virkelighed for alle skolebørn et årti senere (Jacobsen 2012; 2016).

2010'erne: 'Inklusionsbørn' i fokus

I 10'erne er inklusion, foruden skole-reformen, blevet et af de helt centrale emner i folkeskoledebatten. På baggrund af den såkaldte Inklusionslov fra 2012 (Lov nr. 379 af 28/04/2012) skal 96 % af alle børn have deres skolegang i den almene skole. En meget stor del af folkeskoledebatten handler i disse år om børn, der omtales som børn med særlige behov, og som ofte har diagnoser, der skal 'inkluderes' i den almindelige folkeskole. Inklusionsbørn er blevet en omstridt, men udbredt betegnelse for disse børn. Fra Undervisningsministeriets side er der nu fokus på 'inklusionsudvikling' og der er blevet indført læringskonsulenter for inklusion. Til gengæld er de tosprogede børn trådt noget i baggrunden i debat og politik på skoleområdet.

I det følgende vil jeg se på ligheder mellem omtaler af de to grupper, der er udpeget som problematiske, nemlig de etniske minoritetsbørn eller indvandrerbørnene og børnene med særlige behov eller inklusionsbørnene. Jeg vil desuden diskutere, hvad det kan betyde for

børnene og for de voksnes praksis, at den samfundsmæssige diskurs og skoledebatten fokuserer på bestemte kategorier af børn på en måde, hvor der tales om børn, som der på den ene side skal være plads til, men som der på den anden side ikke må være for mange af. Der vil blive lagt vægt på tre aspekter, der ser ud til at være centrale i den forbindelse, nemlig fordelingslogikker, forholdet mellem inklusion og eksklusion samt produktion af værdighed og udsathed.

Fordelingslogikker om indvandrerbørn

Debatten om 'indvandrerbørn' i den danske folkeskole var i 00'erne for en stor del fokuseret på fordelingen af disse børn mellem forskellige skoler. Et kendt udtryk i debatten blev sorte skoler dvs. skoler, hvor en stor del af eleverne havde etnisk minoritetsbaggrund. Bl.a. satte LO's Ugebrevet a4's kampagne *Det delte Danmark* og Lars Olsens bog af samme navn (2005) fokus på fordeling af børn med etnisk

En stor del af folkeskoledebatten handler i disse år om børn, der skal 'inkluderes' i den almindelige folkeskole.



FRA INDVANDRETBØRN TIL INKLUSIONSBØRN

Et kendt udtryk i debatten blev sorte skoler, dvs. skoler, hvor en stor del af eleverne havde etnisk minoritetsbaggrund.



minoritetsbaggrund og fra socioøkonomisk dårligt stillede hjem på skolerne. Der kom i disse år flere undersøgelser, hvor skolebørns faglige præstationer blev sat i forbindelse med deres socioøkonomiske og/eller etniske baggrund og med særligt fokus på fordeling af børn med forskellig baggrund i hver klasse eller på hver skole.

Den positive effekt af den 'rette' fordeling af børn blev ofte omtalt som klasse-kammerateffekten. For eksempel udtalte Niels Egelund i *Folkeskolen*, med henvisning til PISA-undersøgelsen fra 2003, at 3-4 etniske minoritetsbørn i en almindelig klasse ville være optimalt, idet de etniske minoritetsbørns præstationer typisk ville forbedres, hvis de gik i en klasse, hvor der var etniske majoritetsbørn – men at hvis der kom flere end 3-4 etniske minoritetsbørn i klassen, ville det faglige niveau falde og/eller de etniske majoritetsforældre ville flytte deres børn (Ravn 2005). Det skal dog bemærkes, at undersøgelserne

om fordele og ulemper ved fordeling af bestemte kategorier tog udgangspunkt i en eksisterende sammensætning af børn. Det kan være problematisk derfra at konkludere, at de samme fordele ved en bestemt sammensætning af børn kan opnås ved at flytte eller fordele børn ud fra bestemte fordelingsnøgler. At flytte børn og at tale om, hvor mange der bør flyttes og hvorfor, er ikke en neutral handling, uanset om der er tale om at flytte børn fra såkaldte 'ghetto-skoler' eller om der er tale om at flytte børn fra specialskoler til den almene skole.

Når det drejer sig om etniske minoritetsbørn er det tydeligste eksempel på tankegangen om den rette fordeling af børn Lov 594 fra 2005, der gjorde det lovligt at placere tosprogede børn med det, der i loven hedder et 'ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte' på andre skoler end den lokale skole. Det er reelt en placering med tvang, da det frie skolevalg kan ophæves for børnene, hvis en sprogtest viser, at de har et vist behov for støtte i dansk som andetsprog. Som politikken blev udført i Århus Kommune, der som en af de eneste kommuner har benyttet sig af loven, var rationalet at opnå en fordeling af børn, hvor de etniske minoritetsbørn kunne profitere af en skolegang blandt majoritetsbørn, men hvor andelen af etniske minoritetsbørn samtidig ikke blev så stor, at de etniske majoritetsforældre ville flytte deres børn (Jacobsen 2012).

Inklusion og eksklusion af tosprogede børn

Den netop skitserede tendens til fokus på fordeling af børn med etnisk minoritetsbaggrund får også betydning for forholdet mellem inklusion og eksklusion. Når man i 00'erne diskuterede de etniske minoritetsbørn eller tosprogede børn, var fokus særligt på to former for forskelle, nemlig sproglige og kulturelle, ofte under overskriften integration. Således hed det om Lov 594, at folkeskolen var central i integrationsprocessen af tosprogede børn og unge i samfundet, da den skulle bidrage til formidling af fælles værdier og skabe forudsætninger for, at kulturmødet kunne blive af gensidig værdi (Bemærkninger til lovforslag L135, 2005).

Men idealet om integration, som de færreste nok var imod, dækkede over et komplekst forhold mellem inklusion og eksklusion. Motivationen for det store fokus på etniske minoritetsbørn var, at de skulle integreres. Man kan også sige, at de skulle inkluderes i det fællesskab, Danmark udgør, via deres skolegang. Det handlede både om, at det var bedre for det enkelte individ at deltage i for eksempel uddannelse, arbejde og i demokratiet, og om at samfundet har interesser i øget sammenhængskraft og bedre økonomi. Men samtidig betød det store fokus på at integrere de etniske minoritetsbørn i folkeskolen, at de blev udpeget som anderledes og problematiske. Dermed var det ikke kun inklusion, der blev sat i gang, men også ekskluderende processer.

Forholdet mellem inklusion og eksklusion var også komplekst, når det drejede sig om fordelingen mellem børn med forskellige etniske baggrunde på skolerne. Der blev lagt et pres på etniske minoritetsforældre om at flytte deres børn – enten med tvang, som i Århus, eller bare som følge af det udbredte synspunkt i debatten, at det er godt for etniske minoritetsbørn at gå i skole med et flertal af etniske majoritetsbørn. Samtidig fyldte det i debatten, at mange majoritetsforældre blev bekymrede, hvis der var udsigt til 'for mange' etniske minoritetsbørn på deres børns skoler.

Minorisering og instrumentelt børnesyn

I beskrivelsen af debat og politik angående fordeling af etniske minoritetsbørn kan vi se nogle paralleller til den aktuelle debat om inklusion i folkeskolen, hvor der også udtrykkes bekymring over, hvorvidt den andel børn, Inklusionsloven foreskriver, at der skal være i klasserne, er 'for stor'. I begge tilfælde er det problemfyldt, at en

Niels Egelund udtalte i Folkeskolen, at 3-4 etniske minoritetsbørn i en almindelig klasse ville være optimalt.



FRA INDVANDRETBØRN TIL INKLUSIONSBØRN

Idealet om integration dækker over et komplekst forhold mellem inklusion og eksklusion.



børnegruppe beskrives som en minoritet, der skal inkluderes i majoriteten. Det betyder, at det i udgangspunktet ikke er begge grupper, der gensidigt skal lære af hinanden: det er i særlig grad minoritetsbørnene, der skal lære af majoritetsbørnene. Både i debatten om fordelingen af etniske minoritetsbørn og i debatten om fordeling af børn 'med særlige behov' er det ganske vist blevet omtalt som positivt for majoritetsbørnene ('de almindelige børn') at være sammen med minoritetsbørnene, fordi de derved kan lære noget om mangfoldighed. Men samtidig med talen om mangfoldighed understreges det, at det er vigtigt, at der ikke var *for mange* minoritetsbørn. Diskussionen om fordelingslogikken peger på to ting. For det første, at der er forskelle i den magt og værdi, de to kategorier tilskrives. Kategoriseringen af børn betyder, at nogle grupper defineres ud fra uønskede karakteristika – som for eksempel tosprogethed eller koncentrationsvanskeligheder, og at der

derfor ikke må være 'for mange' af disse børns slags. På den måde sker der det, der kan kaldes en minoriseringsproces, dvs. at børnenes status som mindreværdige i forhold til majoriteten understreges (Gitz-Johansen, 2006).

For det andet betyder fordelingslogikken, at der anlægges et instrumentelt syn på børn. I denne logik ses børn ikke som unikke individer (se Bjørn Hamres artikel i dette nummer af *Liv i skolen*), men som midler til noget andet. De børn, der tilhører minoriteter (for eksempel etniske minoritetsbørn eller børn, der er udfordrede i forhold til læring) skal bidrage til, at de øvrige børn lærer om mangfoldighed. Og flertallet af børn skal til gengæld bidrage til, at minoritetsbørnene lærer for eksempel dansk eller passende adfærd, som det antages, at minoriteterne ikke selv kan tilegne sig.

Værdighed og udsathed

Der kan altså være betydelige ulemper ved den 'inkluderende' tankegang. Som vi har set, betyder et fokus på at inkludere børn fra bestemte kategorier i et større fællesskab, at der samtidig opstår minoriseringsprocesser, der kan virke ekskluderende. Det gælder både, når vi taler om integration af børn med etnisk minoritetsbaggrund, og når vi taler om inklusion af børn med særlige udfordringer. Men omvendt er inklusion i manges øjne et sympatisk projekt, og formålet: at sikre en bedre skolegang for alle, både i forhold



til faglige resultater og mangfoldighed, kan de færreste være imod. Derfor kan det på det politiske niveau på nogle måder give god mening at tænke i fordeling af børn. I tankegangen om fordeling er det ikke de enkelte individer, der er problemet, men andelen af dem. Men spørgsmålet er, hvad det udbredte fokus på fordeling, både i den offentlige og politiske debat, og i forskningen, siger os om det enkelte menneske. Tallene i de statistiske undersøgelser dækker over en række individer med hver deres håb, drømme, trivsel, individuelle familie-situation, følelser og behov. Hvordan hænger tankegangen om fordeling sammen med et begreb om værdighed? Med Kants kategoriske imperativ kan vi sige, at ethvert menneske må behandles som mål og ikke blot som middel. Med andre ord har ethvert menneske en værdighed i sig selv. Spørgsmålet er, hvad de voksnes fokus på fordelingsnøgler betyder for hvert enkelt barns mulighed for at blive en værdig deltager i skolens fællesskab?

At løse kategoriseringer kan mindske udsathed

Når der gennem de sidste årtier har været et særligt fokus på først indvandrerbørn og siden inklusionsbørn i skolen, er det fordi forskning og erfaring peger på, at børn, der kan placeres i disse kategorier, kan være i særlig risiko for at komme i udsatte positioner i deres skolegang. Udsathed kan både være mht. faglige skoleresultater og sociale relationer. Udfordringen for lærere, pædagoger og andre fagfolk i den pædagogiske praksis bliver dermed at være opmærksomme på, hvordan disse børn, ligesom alle andre børn, får mulighed for at deltage værdigt i skolens læringsfællesskaber.

I en inkluderende og værdighedsproducerende pædagogisk praksis giver det ikke mening at kategorisere børn ud fra eksempelvis tosprogethed eller særlige behov. Som Søndergaard m.fl. skriver i rapporten *Ro og klasseledelse i folkeskolen*:

"I arbejdet med klasseledelse vil der hele tiden være opmærksomhed på elevernes ressourcer og forskelligheder. Derfor vil klasselederen være parat til altid at løse og imødegå kategoriseringer og fastlåsnings af eleverne og løbende søge at tilbyde dem nye positioner, der synliggør og bygger videre på deres ressourcer." (Søndergaard m.fl. 2014, s. 10).

FRA INDVANDRETBØRN TIL INKLUSIONSBØRN

I denne artikel har jeg været inde på, at der er flere ligheder mellem omtaler af 'indvandrerbørn' og 'inklusionsbørn' selv om de i den danske skoledebat ofte betragtes som forskelligartede grupper. Vi har set en tendens til at fokusere på fordeling af børn, der kategoriseres som problematiske og med særlige udfordringer i forhold til at deltage i folkeskolen. Når der i debat og politik tales om andele på denne måde stiller det en stor udfordring til skolens lærere og pædagoger, der har ansvaret for børnene til daglig. Hvordan kan hvert enkelt barn tilbydes en værdig position som anerkendt i klassens og skolens fællesskab, når der i debat og politik uden videre forbehold tales om, at for mange af disse børns 'slags' kan vi altså ikke have i skolen – en tankegang, som de fleste børn og forældre er ganske bevidste om?

Den måde, som både indvandrer- og inklusionsbørn kategoriseres på, viser at inklusion i skolen ikke kun handler om, at de voksne uddannes og efteruddannes til mere viden om diagnoser eller dansk som andetsprog (selvom det bestemt kan være gavnligt med faglig viden om forskelligheder). At mindske produktion af udsathed handler også om at være bevidst om de fastlåsningskategorier, der bl.a. finder sted gennem et fokus på fordeling af børn ud fra forskellige kendetegn – og i denne sammenhæng er det underordnet, om det drejer sig sort hår eller bogstavdiagnoser. Kun ved at være bevidst om disse fastlåsningskategorier, og hvor de stammer fra, kan det lade sig gøre at arbejde for at løse dem og dermed løbende i den daglige pædagogiske praksis tilbyde børn nye positioner som værdige deltagere i skolens fællesskaber.

Det store fokus på at integrere de etniske minoritetsbørn i folkeskolen betød, at de blev udpeget som anderledes og problematiske.



Referencer

- Egelund, N., & Tranæs, T. (red.) (2007). *PISA Etnisk 2005: Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser Danmark 2005*. (1. udg.) Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). Minoriteter i Danmark. I M.S. Karrebæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 75-97.
- Jacobsen, G. H. (2012). *Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Jacobsen, G. H. (2016): *Heldagsskoler & skolereform – mellem kompensation og sammenhæng*. I *Unge pædagoger*, 77(1), 14-22.
- Olsen, L. (2005). *Det delte Danmark*. København: Gyldendal.
- Ravn, K. (2005, 10.11.2005). *Egelund: Mange tosprogede i en klasse skader fagligheden*. Folkeskolen.
- Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., Fisker, T. B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., ... Werborg, P. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen: rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.

Lovtekster

- L 379 (2012). Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler). (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.)
- L 135 (2005). Første behandling af lovforslag nr. L 135: Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen.
- L 594 (2005). Lov om ændring af lov om folkeskolen (Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen).

FRA INDVANDRETBØRN TIL INKLUSIONSØRN

Noter

¹ Inklusionsbørn er med rette et kritiseret begreb, men er ikke desto mindre udbredt i den aktuelle skoledebat. Her bruges begrebet for at pege på det problematiske i denne måde at kategorisere børn på.

² Mens tosprogede børn var og er den officielle betegnelse hos Undervisningsministeriet, er indvandrerbørn og nyligt migrantbørn et udbredt udtryk i den offentlige debat. Mange forskere og andre fagfolk (herunder denne artikels forfatter) foretrækker udtrykket etniske minoritetsbørn, da minoritetsbegrebet henviser ikke blot til et mindretal, men også til, at der er en kvalitativ forskel i magt og indflydelse mellem forskellige grupper (Gitz-Johansen 2006).

Det er problemfyldt, at en børnegruppe beskrives som en minoritet, der skal inkluderes i majoriteten.



Kommende temaer

Nr. 3 – 2016

Datafunderet læringsledelse

Med EVA's rapport fra 2014 om "Et bevidst blik på alle elevers læring" tematiseres en bred og systematisk brug af data som en vigtig hjørnesteen i arbejdet med elevernes læring. Data kan have et potentiale i pædagogisk arbejde, og forhåbningen er at data i højere grad kan give indikationer på, om vores didaktiske overvejelser holder stik, og at vi på baggrund af den viden både kan kvalificere og korrigere egne antagelser og videre handlinger. Samtidig kan data styrke vores evne til at følge elevens progression og fungere som et kvalificeret "fælles tredje" i kommunikationen mellem elev og lærer og som et grundlag til lærernes dialog i et professionelt læringsfællesskab. Omvendt rejser brugen af data en række spørgsmål: Hvad forstår vi egentlig ved data, hvilke typer af data tænker vi på og hvilke betydninger får en mere systematisk brug af data for andre dele af lærerens pædagogiske beredskab, fx erfaringer, intuition og faglige skøn?

Nr. 4 – 2016

Pædagoger i skolen

Pædagogernes rolle i skolen er forstørret i lyset af den seneste skolereform. Pædagogernes faglighed og kompetencer er et godt supplement til lærernes faglighed og åbner op for et muligt konstruktivt samarbejde om en sammenhængende skoledag til gavn for elevernes læring og trivsel.

Et konstruktivt samarbejde kræver en organisering der understøtter det, men også at de roller, som begge faggrupper indtager, er nogenlunde defineret. Dette nummer af Liv i skolen vil sætte spot på hvordan pædagogens faglighed anvendes i skolen, hvordan man kan samarbejde med en integration af både lærer- og pædagogfagligheden og på de mulige udfordringer dette også åbner op for. For hvad er pædagogens rolle egentligt? Skal de varetage social læring, understøtte trivsel, være den kreative generator eller stå som garant for at blikket på hele barnets dannelse varetages? Eller skal de lidt af det hele, og samtidig, for manges vedkommende, stå alene i den understøttende undervisning med hele klassers læring og trivsel for øje?

Liv i Skolen vil gerne gøres bekendt med gode eksempler fra praksis i forbindelse med temaerne og vi vil gerne sende på flere kanaler.

Kontakt os omkring et tema og vi vil vurdere, om det skal belyses i bladet, i en artikel på nettet eller eventuelt i en video på nettet.

VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

Returneres ved varig adresseændring



www.liviskolen.dk

Kommende temaer

Nr. 3 -2016

Datafunderet læringsledelse

Nr. 4-2016

Pædagoger i skolen