

Inklusion - Fra individ til fællesskab og helhed

En Inklusionsproces i Folkeskolen - der teoretisk forstyrrer individets tilpasning til fællesskabet – og i praksis en måde at skabe deltagelse for ” et barn i læringsvanskeligheder”

Af Vibeke Kristensen, AKT-vejleder, speciallærer og cand.pæd. i pædagogisk psykologi

Prolog

Denne artikel er blevet til i overvejelser, undring fra dels en 7 årig praksis i en specialklasserække dels fra en praksis som AKT- vejleder på en skole i en provinskommune i Danmark. Jeg har gennem denne inkluderende specialpædagogiske praksis oplevet, hvad det kan betyde at blive ekskluderet fra normalundervisningen, og denne empiri har jeg med mig, når jeg skriver. Empirien kan ikke sige noget generelt om det som barn at blive ekskluderet fra folkeskolen, men den kan sige noget om lige netop de børns oplevelser i den lokale praksis, som jeg er en del af. Artiklen tager sit udgangspunkt i det, man som lærer kan gribe til i sin praksis blot ved at gøre noget andet i undervisningen, italesætte og tænke anderledes om børn i vanskeligheder.

Indledning

For meget fokus på individet og for lidt fokus på fællesskab er bl.a. den udvikling folkeskolen har gennemgået de sidste 10 år, således er værdier som solidaritet, samarbejde og tolerance trængt i baggrunden, og i stedet er værdier som konkurrence, individualitet og personligt ansvar taget over.

Folkeskolen står i praksis over for at skulle inkludere flere børn i vanskeligheder. Børn i vanskeligheder er i denne artikel både børn med særlige behov, læringsvanskeligheder, børn med diagnoser, altså kort sagt børn, der af den ene eller den anden grund vanskeliggøres i deres møde med skolen. Der er i denne artikel fokus på de børn i vanskeligheder, som findes i folkeskolen, og som lærere synes, det kan være svært at inkludere i læringsfællesskabet. EVA's undersøgelse af indsatser for inklusion fra 2011 peger på, at lærere har svært ved at inkludere børn med emotionelle og sociale vanskeligheder, børn der er urolige og børn der forstyrrer undervisningen.

I det senmoderne samfund er hovedprojektet, ifølge Ziehe, bl.a. det kulturelt frisatte individ(Ziehe, 1998), hvis udfordring handler om, at der ikke er nogen gamle værdier og traditioner som synes brugbare. Alt er muligt, og denne mangfoldighed af muligheder, gør, ifølge Sennet(1999), det senmoderne individ skrøbeligt og sårbart. Sennett påpeger endvidere, at den fleksible måde at indrette tiden og arbejdet på, har negative sider, der ændrer vores adfærd, socialintegration og i værste fald nedbryder vores personlighed. Sennetts analyse er dog af det kapitalistiske samfunds fleksible indretning af arbejdslivet, men der kan drages paralleller til skoleverdenen, hvor flere skoler gennem de senere år, er opbygget med en fleksibel struktur.

Undersøgelser (Nordahl, Sörlie 2008) vedr. fleksible læringsmiljøer peger på, at disse skaber mere uro, end læringsmiljøer, der ikke har en fleksibel struktur, f.eks. med fleksible

skemaperioder, der skifter gennem skoleåret. Flexibiliteten betyder, at barnet hele tiden skal være indstillet på forandringer og nye udfordringer, hvilket giver uro.

At fokus har flyttet sig fra fællesskabet, ses endvidere ved at det normale og det individuelle sat på dagsordenen i folkeskolen, individet har krav på selvrealisation, at være i centrum, samt få den specialundervisning, som det enkelte barn i vanskeligheder har behov for. Fokus i folkeskolen synes også at flytte sig fra forskelle i gruppen af børn til fokus på de individuelle forskelle. Folkeskolens fællesskab og fokus på fællesskabet som bærende kraft i forhold til at inkludere mangfoldige måder at gøre "det gode skoleliv" ser ud til at svinde ind, og det ser ud til, at der er plads til individerne, der kan mestre, mens noget andet ekskluderes. Hertil kommer paradokset, at undersøgelser gennem tiderne bl.a. Borg (1984) og Jæger(SFI, 2008) har vist, at folkeskolen ikke kan siges at være for alle. Men derimod for gruppen af intellektuelle eller den elite, som kan afkode skolens mere skjulte dagsordener. Undersøgelser fra UniC peger på, at børn af akademikere får dobbelt så høje karakterer ved folkeskolens afgangsprøve end børn af ufaglærte forældre. En undersøgelse fra AE-Rådet viser, at akademikeres børn for et stort antals vedkommende får en uddannelse. Det synes at være et paradoks, at folkeskolen netop i disse år highlighter værdien af, at folkeskolen er for alle.

Udskillelse til specialundervisning

Egelund peger i en artikel i Jyllandsposten på eventuelle årsager til, at børn i stigende grad udskilles til specialundervisning. Blandt nogle af forklaringerne til udskillelsen nævner Egelund, " flere skilsmisser og brud i familien, en øget forekomst af børn med lav fødselsvægt, en øget grad af forurening med tungmetaller, flere fætter – kusiner ægteskaber, moderne pædagogik, forekomsten af nye diagnoser" (Egelund: "Mangehovedet uhyre", Jyllandsposten 15.02.2009). Disse forklaringer synes at tilhøre et hverdagsliv med forventelige problemer/vanskeligheder. Der er ikke noget som sådan alarmerende i forklaringerne, selvom der selvfølgelig også er andre årsager til vanskeligheder blandt børn.

Folkeskolen har, indtil midt 00'erne haft en skolepsykologisk tradition, med en individorienteret og problemfokuserende tilgang til vanskeligheder, med det udgangspunkt at der er noget "galt" med barnet, problemet er inde i barnet. Løsninger indenfor det individorienteret perspektiv kan f.eks. være, at barnet bliver udskilt til specialundervisning på skolen, at barnet kommer på en anden skole, at man har fundet et pædagogisk undervisningstilbud, som matcher barnet, eller at barnet har fået "enkelt integrerede timer" i form af en støtteperson, der enten er pædagog- eller læreruddannet. Det har været gjort i den bedste mening for barnet, men har også resulteret i en segregering, som har været stadig stigende gennem de sidste år. Der bliver udskilt (alt for) mange børn til specialundervisning. Ifølge Egelund (2003) 21 %, – og segregeringen er kommet i det økonomiske søgelys. 30 % af folkeskolens penge bruges på 6 % af eleverne (Finansministeriet, 2010). De penge søges flyttet til normalområdet, men hvordan lader det sig gøre i praksis? Inklusion er en pædagogisk mulighed at anvende indenfor Folkeskolen og i lærerens praksis. Mange kommuner har sat inklusion på dagsordenen, men der kan på det lokale kommunale plan være tale om forskelle i inklusionsstrategier, pædagogiske og økonomiske.

Med den aktuelle inklusionsdebat stilles der krav til lærerens praksis, og Folkeskolen i det hele taget, om at gå nye veje for at finde nye måder at forstå børn i vanskeligheder og brugbare løsninger til inkludering af barnet i vanskeligheder i læringsfællesskabet.

Teoretisk afsæt for en anerkendende og relationel tilgang i praksis

Jeg vil tage udgangspunkt i den poststrukturalistiske tænkning om børn i læringsvanskeligheder og skolens konstitution som system i kulturen. Jeg vil lade det tone frem, at det for barnet i vanskeligheder måske ikke er helt ligegyldigt, hvordan vi italesætter, og tænker løsninger på problemer og vanskeligheder i skolen for barnet, og hvordan vi dermed lader problemerne konstituerer sig i forhold til barnet. Det er ikke barnet i vanskeligheder, der er problemet, men den betydning det tillægges i læringsfællesskabet. Det vil sige at italesættelsen af barnet, hvordan tales der om barnet i vanskeligheder, er helt central. Foucault teori om diskurser introduceres som afsæt for en anden måde at tænke og tale om problemer og vanskeligheder. Hermed sættes der fokus på, at problemer opstår og vedligeholdes i de sociale interaktioner, og at det også er i de sociale interaktioner, at barnet udvikler sig. Derfor er det vigtigt med en anerkendende og relationel tilgang i praksis. Kort sagt er det i interaktionen og dermed alle i interaktionen med barnet, der bærer et ansvar for at igangsætte læringsprocesser, som kan bibringe barnet en værdifuld plads og deltagelse i et læringsfællesskab, hvor udbyttet både er socialt og fagligt. Fællesskabet skal således sikre, at det er muligt at deltage.

Det teoretiske afsæt hentes også i en kritisk psykologisk tænkning. Dette perspektiv er valgt, da den poststrukturalistiske teori synes at have en begrænsning i forhold til at være handleorienteret og forandrende. I den poststrukturalistiske teoritilgang er vægten på individets forhandling af sin position i konteksten. Dette kan i praksis skabe et dilemma for børn i læringsvanskeligheder, idet der skal være en plads til dem i skolekonteksten, således at forhandling kan blive mulig. I det kritiske psykologiske perspektiv kan barnet i læringsvanskeligheder ved deltagelse have en mulighed for at forandre sine handlemuligheder og betingelser, og derved i sidste ende måske overskride sin marginalisering i stedet for en reel fastholdelse af denne position.

Begrebet deltagelse defineres ud fra den kritiske psykologis teoriramme. Jeg vil med udgangspunkt i Etienne Wengers læringsteori argumentere for, at en kollektivlæringstilgang byggende på læringsfællesskaber måske kan inkludere flere børn i vanskeligheder indenfor normalundervisningen end en mere individorienteret læringsteoretisk tilgang. Sluttelig vil jeg opsummere, hvilke elementer en inkluderende praksis baserer sig på.

Begrebsafklaring

Inklusion et mangetydigt og komplekst fænomen

Inklusion er et mangetydigt fænomen, hvis diskurs ikke lader sig indfange i én definition med et dertil hørende teoretisk perspektiv og en praksis forståelse. Inklusion synes at have en del perspektiver alt efter, hvem der er aktør, og hvem inklusionen omhandler, og hvad der er målet for inklusionen. Diskurser om inklusion synes således at kunne deles i indtil flere perspektiver.

- For det første et økonomisk perspektiv, det handler om at spare på det lokale kommunale plan. Inklusion spiller her sammen med ønsket om en praksis, der er økonomisk besparende. Børn fra specialskoletilbud kommer i stigende grad tilbage til hjemkommuner, hvor børnene inkluderes i normalundervisningen eller normalmiljøer (Finansministeriet, 2010).
- For det andet et pædagogisk psykologisk perspektiv, hvor der kan kigges på in- og eksklusionsmekanismer i en skolepraksis (Kofoed, 2003). Der sættes i praksis i

Folkeskolen i højere grad end tidligere standarder, produceres kategorier, og testes, hvilket er med til at nogen kan falde udenfor disse standarder, kategorier og test. Kofoed (2003;336) påpeger, at det *“ser ud til, at normalisering og inklusion er forbundet”*. Det normale er i denne forståelse det, som kan inkluderes, mens noget andet ekskluderes. Hedegaard Hansen (2008) påpeger, at hvis vi kun inkluderer det, som moralsk passer ind, så inkludere vi ingenting. Fænomenet inklusion bliver altså først meningsfuldt, når vi inkluderer det, som ikke passer ind.

- For det tredje et pædagogisk praksis perspektiv, hvor eksklusion, indtil nu, har været en mulighed, som er blevet brugt alt for meget. Det synes at have haft en utilsigtet og problematisk udvikling, men er bygget op om en fortælling, der handler om, at man på barnets vegne har fundet det bedste f.eks. specialtilbud i den bedste pædagogiske mening. Denne praksis trækker på individuelle hensyn, og en individuel forståelse af barnet i vanskeligheder, og hvor individet, qua de sidste 10 års liberale politiske diskurs, er highlightet, så det, som ikke er magen til er i fare for at blive ekskluderet. En almen pædagogisk praksis, der nu står overfor, at man af historiske og moralske grunde ikke længere bare kan se til, at børn, der ikke passer ind, ekskluderes og således ikke tilbydes deltagelse i skolelivet og på længere sigt i ungdomsuddannelserne. En almen pædagogisk læringspraksis, der, set fra min optik, i højere grad skal arbejde med fællesskabsorienterede forudsætninger og processer, og de tilhørende læringsprincipper, der knytter sig til læring i fællesskaber, således at fællesskabet sikrer, at flere kan inkluderes og færre ekskluderes. Inklusion er således blevet det pædagogiske fænomen, som kan hjælpe en ny udvikling på vej i Folkeskolen.
- For det fjerde et ideologisk perspektiv, hvor inklusion handler om social retfærdighed og individets ret til deltagelse i samfundet og dets fællesskaber. Samfundsmæssigt set handler det om, at vi ikke bare kan ekskludere det, som ikke passer ind, hvor det i Folkeskolen viser sig f.eks. i eksklusion af bl.a. børn med adfærdsproblemer, børn med diagnoser og børn med generelle indlæringsvanskeligheder. Line Lerche Mørchs Ph..-D. afhandling fra 2003 peger på, at det er svært at overskride sin marginale position med læring, hvis man har været udsat for eksklusion fra skolen. Et samfund, der næres af eksklusionsprincipper på det skolemæssige plan, er et samfund, hvor uddannelse synes at være for de få, og hvor læring for nogens vedkommende sker fra en marginal position. Forskningsresultater peger på, at eksklusion fra f.eks. skole- og uddannelsessystemer har en særlig prægnant betydning i retning af at sætte yderligere marginaliseringsprocesser i gang. En rapport (2007), offentliggjort i det norske Dagbladet 2007, udarbejdet af UNICEF for 29 lande i Central- og Østeuropa påpeger, at der i disse år ses en fattigdomsbølge, hvor Europas fattige mister muligheden for skolegang, og dermed mulighed for at skabe sig bedre betingelser i fremtiden. Konsekvensen er, at 14 millioner børn går ind til arbejdslivet uden nogen form for skolegang eller uddannelse og er udsat for deraf følgende marginalisering og manglende deltagelse i samfundene.

Inklusion er altså et mangetydigt fænomen, knyttet til forskellige perspektiver og diskurser. Det indholdsmæssige plan, er derfor interessant at definere nærmere. Jeg vil i det følgende definere fænomenet inklusion ud fra læringspraksis, og hvordan fænomenet kan indgå i denne praksis.

Inklusion vil sige, at man er deltager i et fællesskab, når begrebet anvendes i Folkeskolen, er det således deltagelse med faglig og socialt udbytte, der er målet (Tetler, 2000). Inklusion handler om fællesskab, relationer, mangfoldighed, anerkendelse og forståelse for forskelligheder. Jeg anvender inklusion i denne betydning og samtidig som en betegnelse for den proces det er at hjælpe børn i vanskeligheder til deltagelse i læringsfællesskaber. Målet med denne artikel er at tale direkte til lærerens praksis i forhold til, hvilke faktorer, der kan fremme inkludering af børn i vanskeligheder. EVA's undersøgelse af inklusion (2011), viser, at der arbejdes med inklusion på skolerne, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, men der er stadig et stykke vej. Lærerne mangler efteruddannelse til at kunne håndtere en inkluderende praksis, som ikke bare er en praksis der rummer.

Inklusion adskiller sig fra rummelighed, ved at det har fokus på deltagerperspektivet og er baseret på handling, der skal med andre ord noget mere til, når vi taler om inklusion. Inklusion handler også om at tåle menneskelig forskellighed og kulturel anderledeshed (Kristensen, 2008). Pædagogisk set handler det om, at fællesskabet bærer ansvaret for inklusionen, og det er således fællesskabet, der er drivkraften i forhold til at skabe deltagelse for den enkelte, der skal inkluderes.

Deltagelse

Deltagelse defineres i den kritiske psykologi, hvor det antages, at subjekter udvikler handlemåder som "funktionelle svar" på bestemte livsbetingelser (Dreier, 1999). Mennesket ses som et subjekt, der fungerer og udvikler sig ud fra det, som personen er en del af, og ud fra den måde hvorpå personen deltager heri (Dreier, 1999). Dreier (1999) beskriver det som et udbredt problem, der er knyttet til institutionelt arrangerede læringsbaner, at deltagernes personlige læringsbane ikke altid stemmer overens med den institutionelt arrangerede læringsbane og faktisk sjældent gør det. Deltagelse indebærer endvidere, at personen gennem sin fungerer er situeret. Det vil sige, at personen befinder sig et konkret sted, og det er fra dette sted, at personen deltager på sin særlige måde. Deltagende subjekter må, ifølge Mørck og Nissen (2001), også være noget i sig selv. Det er et subjekt, der er bevægeligt at forholde sig til fordi det hele tiden bliver gjort og gør sig til det, det er, igennem deltagelse i menneskelige fællesskaber. Begrebet deltagelse giver plads til at se børnene fra deres ståsteder og handlende med deres forudsætninger eller præmisser (Højholt, 1996; Dreier, 1999). Det at deltage og være med i et fællesskab er fundamentalt vigtigt for mennesket ikke blot i forhold til at udvikle sig, men også i forhold til at kunne forandre sin deltagelse i handlesammenhænge, som barnet er en del af. Deltagelsesbegrebet kan være et brugbart begreb, når blikket falder på overskridelse af marginalisering. Det forholder sig til børnenes deltagelse, børnenes forandring af denne og dermed et blik for, at børn har intentioner med deres deltagelse.

Børn, der forstyrrer undervisningen

Læringsvanskeligheder – en definition

Læringsvanskeligheder defineres her ikke som læringsvanskeligheder af generel karakter eller som læringsvanskeligheder af specifik karakter. Det er snarere gråzonen, hvor læringsvanskeligheder også forstås som det i en periode at have det svært med at lære skolens fag eller at aflæse dansk skolekultur. Pointen her er, at læringsvanskeligheder er i bevægelse, periodiske og ikke stationære og statiske. Det er altså muligt med denne forståelse af læringsvanskeligheder, at barnet kan udvikle sig.

Det bliver derfor også relevant at spørge ind til, hvilken betydning det har for et barn henholdsvis "at være et læringsvanskeligt barn" overfor "at være et barn med læringsvanskeligheder" inden for skolekonteksten? Hvilke deltagelsesmuligheder skabes for disse børn? Mcdermott (1998), der har skrevet en bog om det amerikanske skolesystem "Successful Failure. The schools America builds", nævner at selve skolesystemet og den måde skolen er konstitueret på, har en indflydelse på, hvordan læringsvanskeligheder skabes. Mcdermott (1998) peger på, at læringsvanskeligheder skabes i interaktionen mellem elev og skole og elev og fag. Det er en kategori, som ligger parat til at blive hvervet af elever. Den er ligesom indlejret i skolesystemet. Mcdermott (1998), påpeger med henvisning til en sætning, som Adam (en læringsvanskelig dreng) udtaler, *at det nogen gange bliver værre og værre jo mere jeg prøver*. Adam kan ikke læse og han bliver meget ofte sat i situationer, hvor han skal læse, så han oplever, at han ikke er tilstrækkelig og kan gøre det godt nok. En anden pointe hos Mcdermott omhandler test, og hvad de gør ved elevernes interaktioner. Der bliver med tests meget fokus i undervisningssituationen på, hvem der kommer "over average" og hvem der kommer "under average". Dette skaber en konkurrencesituation mellem eleverne, som på sigt også er med til at bevirke, at nogle børn bliver læringsvanskelige.

Børn, der forstyrrer undervisningen, har gennem tiden i skolekulturen haft mange navne, problembørn, curlingbørn, samspilsramte børn, osv. Der hører i dag også i nogle tilfælde etniske børn til denne gruppe, men fælles for disse børn er, at de har læringsvanskeligheder i en eller anden grad. Det er altså en broget gruppe, som lever i en art gråzone med hensyn til læringsvanskeligheder og udbytte af skolelivet både, hvad angår det sociale, såvel som det faglige. Disse børn med læringsvanskeligheder kan indtage en marginal deltagerposition inden for skolekonteksten.

Høj faglig standard kan producere og opretholde læringsvanskeligheder

Problemfokusering versus ressourcefokusering og individualitet versus kollektivitet og fællesskaber er problemstillinger, der stadig synes relevante både i folkeskoleregi og Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings (forkortet PPR) regi. PPR ser ud til at have ændret fokus og er blevet mere ressourcorienteret i forhold til det enkelte barn og mere konsultativ i sin praksis i forhold til lærere og forældre. Men der synes i praksis, på skolerne, at være en diskrepans mellem den ressourcemæssige tilgang og den mere traditionelle problemfokuserende tilgang i forhold til barnet. Denne påstand kan underbygges med Egelunds (2007) undersøgelse vedr. specialundervisning, hvor det viser sig, at 21 % af børnene i folkeskolen modtager specialundervisning enten i folkeskolen eller på et segregeret tilbud udenfor folkeskole regi.

Den høje faglige standard, test og prøver som dokumentation for læring vedligeholder og understøtter og producerer, ud fra Mcdermotts teori, måske børn i læringsvanskeligheder. Kommunernes læsepolitikker, og dermed fokus på tidlig læsning (flere steder skal børn kunne læse ved udgangen af 1.kl.) betyder at skolerne fanger børnene, der ikke kan læse, tidligere end før. Men hvilken betydning har det for udskillelsen til specialundervisningen, hvis et barn ikke kan læse med udgangen af 1.kl.? Hvad sker der med elever, som i læsetest, staveprøver, matematikprøver bliver vurderet markant under middel? Børn i en sådan position er pludselig et andet sted i forhold til deres læring, og de kan nu være i en læringsvanskelig position. Hvad kan testen sige noget om, og hvad kan den ikke sige noget om? Disse spørgsmål synes

at være vigtige parametre i forhold til barnets position som barn i læringsvanskeligheder eller et barn, der har klaret en læsetest markant under middel. Der er i Danmark indført nationale test, hvis fokus, ifølge Hundeide(2004), er, det man vil kalde normativt evaluerende, og hvor resultatet af testen, ifølge Mcdermott (1993), kan tillægges mere end en relativ placering på en skala, hvilket kan muliggøre en sammenligning med en standardgruppe. Resultatet af en test markant under middel (under average) kan således blive en negativ dom, hvor udviklingsmulighederne for barnet synes lukkede.

Undervisningsdifferentiering kunne være det læringsprincip, som bliver aktuelt, når testresultaterne skal omdannes til undervisning, og udvikle den enkelte elev. EVA's undersøgelse af inklusion (2011) viser, at lærerne bruger undervisningsdifferentiering som princip i undervisningen i forhold til børn i læringsvanskeligheder i undervisningen, men ikke mange mener at det er det tiltag som fremmer inklusion bedst.

Diagnoser og læringsvanskeligheder

En diagnose er et redskab, som kan være med til at sætte nogle pædagogiske handlemuligheder op, ligesom en diagnose kan afdække, hvor problemet ikke ligger, hvilket er nok så interessant.

Ifølge Hedegaard Larsen (2008) gives visse diagnoser som ADHD på spinkle videnskabelige grundlag, og spørgsmålet bliver pædagogisk set, om barnet med ADHD, som går i skole, og dermed er en del af skolens hverdagsliv og deltager i undervisningen, kan fritages fra respekten overfor fællesskabet alene med henvisning til, at barnet har ADHD, ASPERGER eller AUTISME. En grundig viden om diagnosens betydning for barnet spiller en pædagogisk rolle i inklusionen af barnet i skolen, og det bliver derfor nødvendigt at arbejde med, hvad betyder det at have en sådan diagnose? Hvor og i hvilke situationer skal læreren/den voksne være opmærksom?

Folkeskolen inkluderer en del børn i den enkeltintegrerede støtteundervisning, hvor børnene har diagnoser. EVA's undersøgelse af inklusion (2011) viser således, at en stor del af lærerne, der deltager i spørgeskemaundersøgelsen har erfaring med børn med diagnoser, men at lærerne ikke altid føler sig kompetente til at inkludere dem i almenundervisningen.

Ib Hedegaard Larsen konkluderer i sin artikel "Diagnose Markedet" i PPR 5-6 2008, "*at det (...) ikke er børnene, der er syge, men de livsbetingelser, de er en del af*" (s. 460). Endvidere påpeger Hedegaard Larsen, at det er hverdagslivet i relation til diagnoserne, der skal highligtes for disse børn, "*ellers forbliver psykiatriens og diagnosernes indtog i folkeskolen blot en konsensusforståelse af en kompleks problemstilling*" (s.460). Psykiatriske diagnoser er således på indtog i folkeskolen, og Lisbeth Kortegaard (psykiatrisk overlæge og specialist i psykiatriske lidelser hos børn) nævner i Information fredag den 13.02 2009, at "*grænsen for, hvad der skal have en diagnose skrider rigtig rigtig hurtigt*". Måske går også grænsen for, hvornår man er barn med læringsvanskeligheder derfor også rigtigt hurtigt. Thomas Armstrong (2010), nævner, at man på 50 år har tredoblet antallet af diagnosekategorier, således nævner han: "*that we have become accustomed to hearing in the news about "learning disabilities", "ADHD", "Aspergers syndrome" and other conditions that were vitually unheard of fifty years ago*". Han argumenterer i sin bog for en anden tilgang til at se på mentale funktioner. Han kalder det Neurodiversity, hvor man i stedet for at tale om, dysfunktioner, sygdomme og mangler i de mentale processer, taler om forskelligheder i de kognitive funktioner.

Børn med egentlige diagnoser er ikke udgangspunktet for denne artikel, men børn, som af den ene eller anden grund ikke matcher skolesystemet har måske svært ved at blive en del af skolens sociale liv, eller de forstyrrer undervisningen, og deltagelsen i undervisningen er præget af vanskeligheder i forhold til at lære.

Inklusion og læring i fællesskaber

Folkeskolen har indenfor de sidste 5 år haft inklusion og rummelighed på dagsordenen, og dette til trods, så er der som nævnt stadig en stigning i udskillelsen til specialundervisning indenfor samme årrække. Hvis denne udvikling skal vendes, må fokus indstilles på inklusion fremfor rummelighed. Det kræver ifølge Mørch (2003) at der også skabes et tilhørsforhold til fællesskabet for den, som skal inkluderes. Holtzkamps(1998) begrebsliggørelse, om at komme til forståelse "med sig selv og andre", kan være en mere hverdagsagtig psykologisk tilgang til at forstå, hvad det vil sige at skabe dette tilhørsforhold Etienne Wenger (Asterisk nr.31) siger det således: " *Det at finde sit ståsted er både et spørgsmål om at forstå det system, du træder ind i, og hvordan du kan bidrage til det system. Det er fællesskabets ansvar at overveje, hvordan det kan udvide sine grænser for at inkludere så mange som muligt af elevens erfaringer i fællesskabet*". (Mennesker lærer i fællesskaber, Asterisk, 31 2006)

Hvordan skal vi forstå læringsvanskeligheder i en inkluderende læringspraksis?

"At være et problembarn" trækker på en tilgang indenfor psykologien, der har fokus på individet, til at forstå såvel barnet som de problemer barnet har. Det er en psykologisk forståelse, der er essentiel i sin måde at forstå individet på, der bygger på at individet har en kerne, og barnet modnes kognitivt med alderen, og barnet bliver i stand til at indgå i verden på stadig mere komplekse måder. Der anvendes i beskrivelsen af barnet et klinisk sprog, hvis kendetegn er, at det er et sprog, der bygger på mangler ved det, som beskrives. Det vil sige et sprog, hvis fokus er på det, som barnet ikke kan, ikke har eller mangler for at kunne fungere optimalt, det være sig socialt og læringsmæssigt. Når et barn mistrives eller er i vanskeligheder i undervisningen sættes ofte en undersøgelse i gang med henblik på at afdække, hvilke problemer der er med barnet. Det bliver på denne måde barnet, som er bærer af problemet, og dermed også hos barnet løsningen skal findes. Barnet bliver lig med sine problemer, det er en størrelse i barnets personlighed, og dermed relativt statisk. Denne tilgang kendes bl.a. på sproget der bruges på skolen til at forstå, hvad der sker i undervisningen. Sproget vil i denne tilgang være præget af en problemretorik, "han/hun gør sådan, det er nok fordi, han/hun har de og de problemer".

"At være et barn i læringsvanskeligheder" trækker på en socialpsykologisk forståelse, der bygger på analyse af relationer som udgangspunkt, hvor alle relationer er baseret på kommunikation, og relationer indgås i interaktion med andre. Det er således også i interaktionen, at løsningen for et barn i læringsvanskeligheder findes. Retorikken indenfor denne forståelse handler om, at den måde omgivelserne taler om problemet på, også er afgørende for den måde vi ser barnet med problemer på. Omgivelserne forstås som de betingelser, som barnet er i og interagerer med. Dette er gennem de senere år blevet omtalt som f.eks. arenaer og scener, som barnet er aktør på.

I arbejdet med et barn i læringsvanskeligheder er læringsvanskeligheden som sådan ikke den mest interessante, det er snarere det, som det betyder at have læringsvanskelighed, der er

vigtig. Derfor bliver det pædagogisk set vigtigt at skabe et tilhørsforhold for barnet, så det føler, at det hører til i undervisningen. Det betyder, at barnet på lige fod med andre har mulighed for forhandling af sin position.

Alternativet er, ifølge Mcdermott, at barnet med læringsvanskeligheder indenfor for eksempel læsning, vil blive ved med at udfylde kategorien læringsvanskelig, hver gang de skal læse. De udvikler måske over tid en særlig adfærd, når de bliver bedt om at læse, da de ikke mestrer denne færdighed. Mcdermotts pointe er, at barnet ikke kan gøre andet end det gør i situationen, da måden undervisningen er tilrettelagt på, får læringsvanskelighederne i spil

Læringsbegrebet bliver med de ovenfor opridsede perspektiver bredere, og det er vigtigt i arbejdet med inklusion, at læringsbegrebet kan rumme positiv såvel som negativ læring. Med dette udgangspunkt øges forståelsen for, at alle lærer noget, når de er en del af en undervisningssituation, men det der læres kan være såvel positivt som negativt, ligesom der læres noget forskelligt (Mørch,2003).

Afslutning

På baggrund af ovenstående gennemgang af hvordan læringsvanskeligheder og inklusion og eksklusion kan forstås, vil jeg afslutningsvis ridse op hvad der kendetegner en inkluderende praksis ud fra disse perspektiver:

Hvilke værdier kendetegner en inkluderende praksis?

En inkluderende læringspraksis kan bygge på flere af følgende aspekter:

- Børnene er deltagere og aktive i deres læringsproces
- Mangfoldighed og forskellighed hos børnene betydningsættes i fællesskabet som positivt
- Lærerne har en anerkendende og relationel tilgang til børnene
- Vekslede arbejdsmetoder anvendes
- Et videnssyn, der bygger på, at viden konstrueres i fællesskab.
- Der er et læringsfællesskab, hvor læring sker i samarbejde
- Samarbejde understøtter, stimulerer og bekræfter børnenes handleevne
- Fællesskab vægter det at turde tænke anderledes, kreativitet og selvstændighed højt.
- Praksis er baseret på dannelses tanker omkring demokrati – det handler om at gøre børnene til livsduelige borgere/medborgere i et samfund

Inklusion skabes endvidere gennem forståelse og i forholdet mellem "at tåle kulturel anderledeshed og menneskelig forskellighed. Det er med andre ord i mødet, der finder sted, at der skabes mulighed for inklusion. Det er måden vi tænker og taler om problemet på der har betydning for inklusion. Det at have fokus på løsning frem for problemet, er inklusionsfremmende. Det kan således åbne for andre vilkår at tænke sociale inklusionsfællesskaber, hvor tolerance og anerkendelse overfor forskellighed og anderledeshed bliver centrale.

Det at overskride sin marginale position er et inklusionsmål i forsøget på at undgå yderligere stigmatisering. Det at være læringsvanskelig kan ikke undgå at sætte sine spor hos et barn, som en art modstand. Skolens betingelser for at skabe inklusion kan derfor starte med at anerkende, skabe tillid, tilbyde deltagelse, yde specialpædagogisk støtte i timer, hvis det er

nødvendigt og have en grundlæggende indstilling som skole, "at med de børn, der går på skolen, skal vi". Det vil sige, at flest mulige børn ses som inkluderede i skolens læringsfællesskaber.

Referencer:

AE-Rådet (2011): Børns opvækstvilkår har enorm betydning for fremtiden. *AE-Rådet September 2011*.

Armstrong, Thomas (2010): Neurodiversity. *Neurodiversity: A Concept Whose Time Has Come*.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. 48. Årgang.03.2011.

Borg, Karin, og Bauer, Mette, (1984): *Den skjulte læreplan*. Forlaget Unge Pædagoger.

Dreier, Ole (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzel Forlag. København.

EVA-Rapport (2011): *Undersøgelse af skolens indsatser for inklusion*. Danmarks Evalueringsinstitut. København

Egelund, Niels, (2008): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Emdrup.

Finansministeriet, (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. København K.

Foucault, Michel (1972): *The Archeology og Knowlegde*.Cornwall, Tavistock Publication Limited. London.

Foucault, Michel (1978): *Seksualitetens Historie 1. Viljen til viden*. Bibliotek Rhodos. København.

Hansen, Janne Hedegaard (2008): Inklusions begrænsede grænseløshed. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Nr.19.2008*.

Holtzkamp, Klaus (1998): Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. I: *Nordiske Udkast. Årgang 26, nr.2. København*.

Højholt, Charlotte (1996): Udvikling gennem deltagelse. I: Højholt, Charlotte og Witt, Gunnar (red.): *Skolelivets Socialpsykolog – Nyere Socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger. København.

Hundeide, Karsten (2004): *Børns Livsverden og Sociokulturelle Rammer*. Akademisk Forlag.

Jæger, Niels, (2008): Ulighed og livsløb. Analyser af betydningen af social baggrund. *Socialforskningsinstituttet.. Artikelserie/social arv.*

Kofoed, Jette, (2003): *Elevpli – inklusions- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Emdrup.

Kristensen, Vibeke (2008): *En inklusionsproces- mellem "at tåle kulturel anderledeshed og menneskelig forskellighed "*. En undersøgelse inklusion af romabørn med læringsvanskeligheder og skolefravær i en provins kommune i Danmark. Specialeafhandling. Institut for Pædagogisk Psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Larsen, Hedegaard Ib (2008): Diagnose Markedet. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. 45.årgang.5-6 2008.*

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003): *Situeret læring*. Gyldendal Akademisk.

Mcdermott, Ray (2003): The acquisition of a child by a learning difficulty. I. Chaiklin. S. og Lave, J: *Understanding practice*. Cambridge University Press. Cambridge.

Mcdermott, Ray og Varenne, Hervé (1998): *SUCCESSFULL FAILURE the school America Builds*. Westview Press. Colorado.

Mørck, Line Lerche og Nissen, Morten (2001): Vilde Forskningsprocesser. Kritik, metoder og læring i socialt arbejde. I: *Nordiske Udkast nr. 1*. Dansk Psykologisk Forlag. Virum.

Mørck, Line Lerche (2003): *Lærings og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph. d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Emdrup.

Mørck, Line Lerche (2006): *GRÆNSEFÆLLESSKABER. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.

Nordahl, Thomas og Sørlie, Anne. m.fl.(2005): *Adfærdsproblemer hos Børn og Unge*. Dansk Psykologisk Forlag.

Sennett, Richard, (1999): *Det fleksible menneske – eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Hovedland.

Tetler, Susan (2000): *Imellem integration og inklusion – Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Emdrup.

Wenger, Etienne (2006): Mennesker lærer i fællesskaber. *Asterisk nr.31.oktober 2006. DPU.*

Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed*. Politisk Revy. København.

Avisartikler:

Dagbladet (2007): 14.4 mill. barn får ikke skole – fattige barn i Øst- og Sentral-Europa Får ikke skolegangen de har krav på. *Dagbladet*. 21.september 2007.nr.258.Uke 38.139.årgang. Oslo.

Jyllandsposten (2009): "Det Mangehovedet Uhyre". *Jyllandsposten* den 15.02.2009.