



GYLDENDALS BOKKLUBBER

Pedersen, Bech Larsen, Kornerup & Madsen Inklusionens pædagogik

Inklusionens pædagogik bygger på den mest aktuelle viden om socialt inkluderende pædagogisk praksis: Hvordan udvikles de faglige kompetencer, der er med til at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for alle børn i dagtilbud.

Alle pædagogiske dagtilbud er i dag forpligtet på et inklusionsperspektiv. I forlængelse heraf oplever mange pædagoger en uoverensstemmelse mellem deres kompetencer og den udvidede opgaveportefølje, der er knyttet til de nye tiltag og ambitioner. Behovet for opkvalificering kommer tydeligst til udtryk i arbejdet med udsatte børn, børn som tidligere var blevet sendt videre til specialstøtte.

Bogens fire forfattere arbejder alle med udviklings- og forskningsprojekter ved Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVEI), hvorfra de har udviklet en grundlæggende teoretisk viden om social inklusion som pædagogisk proces. Vidensgrundlaget for **Inklusionens pædagogik** er desuden empiriske erfaringer fra en række udviklingsprojekter, som forfatterne har gennemført i forskellige kommuner.

Inklusionens pædagogik

Fællesskab og mangfoldighed
i daginstitutionen

9788711111111

klusion. Hermed regnes kontourne af en socialt inkluderende faglyst. Hvert gennem pædagoger kan systematisere, begrunde og legitimere deres samarbejde om sagen på baggrund af teoretiske, metodiske og etiske refleksioner.
 God læselyst!

Carsten Pedersen

August 2008

Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer

Af Bent Madsen

Dette kapitel bygger på empiriske erfaringer med udviklingsprojekter, som Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE) har gennemført i samarbejde med mange forskellige kommuner inden for de sidste tre-fire år. I kapitlet analyseres og formidles nogle grundlæggende betingelser for at udvikle den pædagogiske tanke og praksis i et bevidst inklusionsperspektiv. Der redegøres for de centrale begreber, og der opstilles en række kendetegn ved inklusionens pædagogik, ligesom den videnskabelige pædagogik har udviklet, formuleres som en række faglige kompetencer, der må anses for at være nødvendige for at gøre dagtilbuddene til et tilbud for alle børn. Artiklens empiriske grundlag er bl.a. en række projektrapporter, som er tilgængelige på NVIE's hjemmeside (www.nvie.dk).

Baggrund og begreber

Begreber inklusion er i løbet af det sidste 10-år blevet et nøglebegreb i den danske social- og uddannelsespolitik. Det har fået status af et positivt lader signalord, som mange kommuner bruger til at profilere børne- og ungepolitikken med. Her optræder det i mange sammenhænge som et begreb for de særlige pædagogiske og sociale indsatser, som kommunerne iværksætter over for udsatte børn, unge og familier. Det er værd at notere sig, at begrebet anvendes med mange forskellige betydninger, når kommunale inklusions-

projekter' sættes i værk. Det kan til tider være vanskeligt at få øje på den fælles kerne i begrebet, når politiske intentioner om øget inklusion skal omsættes til pædagogisk tænkninG og praksis. Og det er der ikke noget mærkeligt i. Inklusion er i sin oprindelse et typisk *policy-begreb*, som er rodfæstet i en række internationale erklæringer og konventioner, der udtrykker bestemte politiske intentioner, som der er opnået enighed om i verdenssamfundet (UNESCO's Salamancaerklæring fra 1994 vedrørende principper og praksis for specialundervisningen og FN's Handicapkonvention 2007 – jf. Ida Kornrup's kapitel 2 i denne bog, s. 48). På daginstitutionsområdet er disse politiske intentioner blevet omsat til pædagogiske mål i for eksempel loven om pædagogiske læreplaner, der officielt hedder Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn (2004), og Dagtilbudsloven (2007). Begrebet optræder i mange betydninger og med stor spændvidde: Det anvendes både som et mål for pædagogiske indsatser i forhold til børn og unge med særlige behov (udsatte børn) og som et alment pædagogisk mål, der angår alle børn. Men det anvendes også som et pædagogisk princip – altså som en idé om, at alle børn uanset deres særlige behov eller forudsætninger har ret til at deltage i uddannelse og samfund på lige vilkår i institutioner og fællesskaber, der er for alle.

Inklusion og eksklusion – begreber der forudsætter hinanden

For at begrebet *inklusion* skal give mening, skal det kobles sammen med *eksklusion*. Inklusion-eksklusion er et begrebspar, der læner dens forudsætninger. Det er en af de store udfordringer i udviklingsprojekter, der påtager sig at bidrage til øget inklusion i børn og unges hverdagsliv. Det vil sige, at inklusion som pædagogisk målperspektiv kun giver mening, når der tænkes og praktiseres på baggrund af analyser af strukturer, der bidrager til eksklusion af børn og unge i såvel institutionsliv som i deres hverdagsliv. Eller sagt på en anden måde: Inklusion er svaret på en akuel tilstand i velfærdssamfundet og dets institutioner, hvor store grupper ekskluderes fra deltagelsesarenaer, hvor livschancer fordeltes (Madsen

2005). Så den korte definition af inklusion er, at det er en proces, der skal bidrage til at minimere og eliminere de mest virksomme eksklusionsfaktorer i børn og unges liv. Inklusion er ganske enkelt at undgå eksklusion. Hermed bliver begrebet også til et kritisk analyseværktøj, der retter søgelyset mod de strukturelle forhold, der udgør uoverstigelige barrierer for mange børns deltagelse – på trods af forvaltninger og professioners intentioner om det modsatte. At udvikle analyser og begreber til at beskrive og forstå den strukturelle eksklusion er således essentiel i forståelsen af inklusion som en pædagogisk målkategori.

I dette kapitel sammenholdes begrebsparret inklusion-eksklusion som et samlende perspektiv i en pædagogisk tænkninG, hvor det kan er muligt at udvikle en pædagogisk praksis, der kan påberåbe sig at være inkluderende i det omfang, den også analytisk forholder sig til dominerende ekskluderende strukturer og processer. Netop fordi ekskluderende mekanismer er virksomme på mange niveauer, er det samtidig nødvendigt at tænke og praktisere inkluderende pædagogik på tilsvarende niveauer.

Afklaring af begreber

At inklusion er et policy-begreb, betyder, at det får sin betydning i et samspil med politiske intentioner og den pædagogiske faglighed. Der er altså tale om, at en politisk diskurs og en faglig diskurs kæmper om at definere begrebets indhold og praktiske betydninger. Dette medfører, at begrebet skal forstås både på et politisk niveau og på et fagligt pædagogisk niveau. På det *politiske niveau* kan inklusion ses som en overordnet politisk vision for verdenssamfundets bestræbelser på at skabe samfund, hvor alle borgere har lige muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer og lige adgang til dets ressourcer og fællesskaber. Her understreges, at inklusion er et dannelsestidtal, der skal realisere medborgerskabet som alles ret til deltagelse. På det *pædagogiske niveau* kan inklusion ses som et målperspektiv for de fagligt begrundede bestræbelser på at skabe udviklings- og læringsmiljøer, som inkluderer alle børn inden for almene daginstitutioner. Her

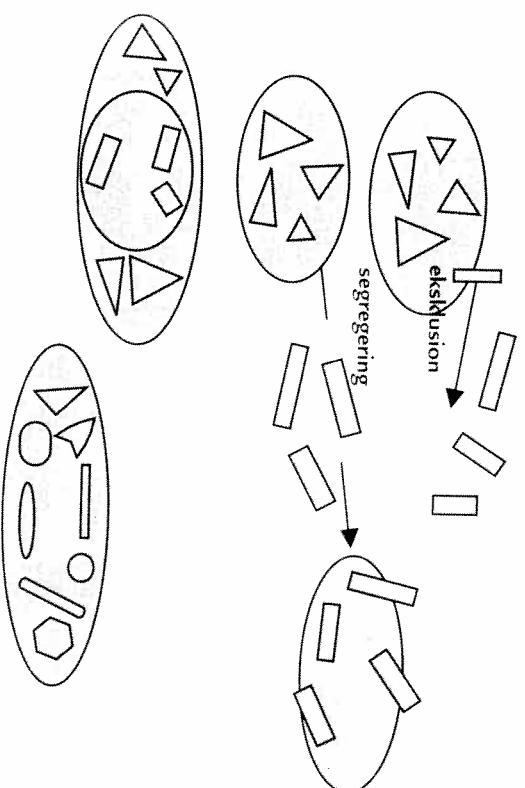
betones, at alle har ret til deltagelse i læring og uddannelse inden for almenstyremens rammer. På begge niveauer er konsekvensen af disse forståelser, at der skal undgås at udskille (segregere) børn til særlige institutioner eller foranstaltninger på grund af deres særlige behov.

Set i sammenhæng med 'inklusionsprojekter' har det således været målet at tilvejebringe organisatoriske og faglige forudsætninger for, at flest mulige børn og unge modtager den nødvendige støtte til deres udvikling og læring inden for normalstyremens rammer sammen med jævnaldrende.

Rummelighed

Oftre anvendes begrebet *rummelighed* som den danske betegnelse for det internationale begreb inklusion. Der kan være mange gode intentioner bag bestrebelserne på at skabe 'den rummelige daginstitution', men rummelighed er ikke uproblematisk, når det gælder om at forstå de pædagogiske processer, der skal finde sted for at skabe betingelser for deltagelse og læring i institutionelle fællesskaber. Man kan nemlig godt 'være rummet' i en daginstitution uden at være deltager i de mest betydningsfulde sociale processer. Det vil sige, at man kan være *til stede* uden at være aktiv deltager og opnå værdsættelse. Og risikoforskningen viser, at mange børn i danske daginstitutioner er på 'tålt ophold' – deres tilstedeværelse er accepteret, men der pædagogiske miljø udfordrer ikke deres udviklingspotentialer på grund af manglende deltagelsesmuligheder (Jørgensen 2000). Derfor er det vigtigt at fastholde inklusion som et pædagogfagligt begreb, der fokuserer på udvikling og læring gennem alles aktive deltagelse, hvor børns forskellighed er en central læringsbetingelse. Her placeres udviklingsopgaven i lige så høj grad i institutionens sociale miljø og hos det pædagogiske personale som hos det enkelte barn.

I figur 1 er vist nogle processer, som kan være med til at afklare nogle centrale begreber.



Figur 1. Centrale begreber for inklusion og eksklusion som processer.

Eksklusion er processer over tid

Eksklusionsprocesser i daginstitutioner finder sted på mange niveauer. Her skal navnes *den formaliserede proces*, som betyder, at en påfaldende anderledeshed fører til undersøgelse og henvisning efter nøje beskrevne procedurer. Et barn kan opleves som problematisk, fordi dens adfærd bryder med institutionens normalitetsforventninger. Det beskrives for eksempel som ikke-alderssvarende. Der udløses over tid forskellige former for typificeringer af børn gennem bestemte måder at italesætte anderledesheden på. At være anderledes er således i mange tilfælde det samme som at være i en udsat position, som gør det muligt for pædagoger og specialister at udvikle et sprog om barnet som afvigende fra en bestemt normalitetsopfattelse. Det er således første trin i en proces, der kan føre til henvisning og udskillelse. Det er ikke alle former for henvisninger, der kan kaldes for eksklusion. Om en henvisning har eksklude-

rende virkninger og dermed forringer barnets læringsbetingelser, afhænger især af hvilke daglige relationer der kan etableres til den normale børnegruppe. Og hvordan muligheder for samspil og samvær er i forhold til 'normalområdet' (Larsen 2004).

Eksklusionsprocesser finder også sted som *uførmelle processer* blandt børnene indbyrdes og inden for børns fællesskaber. Børns fællesskaber etableres også med indbyrdes hierarkier, som bl.a. har stor betydning for børns deltagelsesmuligheder og dermed deres læring. I nogle børnegrupper er udelukkelsesmekanismer til stede under bestemte betingelser, og det betyder, at deltagelse beror på at bygge alliancer for at holde andre ude. Den enes inklusion er den andens eksklusion. Sådanne eksklusionserfaringer er en nødvendig del af børns læring i institutionslivet, men for nogle børn lykkes det aldrig at komme ind og blive anerkendt som en ligværdig deltager, fordi de ikke magter den kulturelle eller sociale kode, der giver adgang til børns legefællesskaber (Ytterhus 2003).

Segregering og kongregering

Segregering betyder at udskille et enkelt barn fra normalgruppen, hvorefter det samles med andre børn med samme problemtype eller behov. Denne proces kaldes for kongregering og kan foregå i specialinstitutioner, der har specialiseret sig i behandling af en bestemt type problemadfærd eller problemudvikling (for eksempel ADHD, autisme, cerebral parese). Begrundelsen for segregering og kongregering er ofte, at en normal daginstitution ikke rårder over den nødvendige viden og faglige metoder i forhold til børn med bestemte problemstillinger. Det er en udbredt faglig antagelse, at børn efter at have været genstand for intensiverede behandlings- og læringsformer i segregerede miljøer vil tilegne sig, hvad de mangler i forhold til børn i normalinstitutioner, således at de kan integreres i normale fællesskaber. Problemet med segregering og kongregering er, at der tilsyneladende skabes en række utilsigtede konsekvenser for børns identitetsudvikling, og at oplevelsen af specialinstitutioner ofte kan opleves som social devaluering (Bryderup, Madsen & Perthou 2001: 2002).

Integration og inklusion

Figuren illustrerer endvidere, at integration har som mål at *normalisere de anderledes*, således at hovedparten af udviklingsopgaven pålægges barnet, mens der ikke arbejdes tilsvarende med den fremherskende normalitetsopfattelse i normalinstitutionen. Ansvarer for forandringer tillægges det enkelte individ. Dermed bryder inklusion som pædagogisk bestræbelse med integration som praksis. Inklusion er ikke kun rettet mod børn med særlige behov eller børn i udsatte positioner. Inklusion er en proces, i hvilken forskellighed bliver en grundlæggende betingelse for alles læring og udvikling. Daginstitutionen bliver således en arena, hvor børn også lærer gennem mødet med børn, der er forskellige fra dem selv. Det er en grundlæggende betingelse for læring i et multikulturelt og socialt pluralistisk samfund at vende forskellighed til en ressource i stedet for et problem. Forholdet mellem integration og inklusion kan skematisk opstilles således, idet der er tale om to forskellige perspektiver på forholdet mellem individ og fællesskab (Madsen 2005):

Integrations-perspektiv	Inklusions-perspektiv
Afviselse individuelt defineret	Afviselse relationelt defineret
Intervention i forhold til individet	Intervention i det sociale miljø
Normalisering (monokulturelt)	Diversitet (multikulturelt)
Ressourcer tilføres individet	Ressourcer tilføres fællesskabet
Forskellighed som problem	Forskellighed som ressource
Udvikling gennem identitetsdannelse	Læring gennem social deltagelse
Det selvrealiserende individ	Den kompetente medborger
Integration forudsætter segregering	Undgå eksklusion i normalsystemer

Figur 2. To perspektiver for forholdet mellem individ og fællesskab (Madsen 2005).

Eksklusionsmekanismer er virksomme på flere niveauer samtidigt

I det følgende afsnit gives en beskrivende oversigt over nogle af de mest virksomme former for eksklusionsmekanismer, som berører, at store grupper af daginstitutionsbørn ikke møder pædagogiske udfordringer, der svarer til deres udviklingspotentialer. Eller sagt på en anden måde: Mange børn befinder sig ikke i positioner, hvor der er muligt at være ligeværdige deltagere i de fælles aktiviteter, hvilket afskærer dem fra at udvikle sociale kompetencer, der giver adgang til deltagelse i de betydningsbærende fællesskaber i daginstitutionen. Eksklusion er i denne sammenhæng at forstå som udelukkelse fra deltagelse på de livsarenaer, hvor der er en normativ forventning om deltagelse, og hvor livschancer fordeles (Madsen 2005).

1. Et videnssamfund med nye kriterier for eksklusion

Nogle normalitetsforventninger er formaliserede – som det for eksempel er tilfældet med de pædagogiske læreplaner – andre er ikke formaliserede, men virker alligevel med stor effekt i form af socio-kulturelle koder, som pædagoger, forældre og forvaltninger er med til at udøve og vedligeholde på mere skjulte måder.

I videnssamfundet er det blevet almindeligt at beskrive normalt gennem *kompetencebegreber*; således at det normale barn forventes at kunne mestre forskellige sociale situationer ved at være i besiddelse af bestemte kompetencer. Dette markerer samtidig et skred, som for eksempel kan iagttages i et fokus skift fra begrebet udvikling til læring, hvor deltagelse i læreprocesser er afgørende for at udvikle de rette kompetencer. Her kan nævnes, at begrebet 'udviklingshæmning' er på vej til at blive erstattet af et begreb om hindring for læring¹, hvilket betoner, at hindringer for læring netop medfører hindringer for tilegnelsen af værdiansatte kompetencer. Når bestemte kompetencer fremhæves som helt nødvendige for, at et barn kan mestre et kompleks hverdagsliv, er konsekvensen, at der hermed indføres nye kriterier for udpegning af *de ikke-kompetente børn*. Afvigene bliver således børn, der ikke udviser de for-

maliserede kompetencer, og deres adfærd kan derfor beskrives og forstås som manglende kompetencer på et eller flere områder.

Kompetencebegrebet er blevet et formaliseret normalitetsbegreb ved indførelsen af Dagtilbudsloven (2007), hvor det i formål for dagtilbud hedder, at dagtilbuddet skal »... udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lyst til at lære« (§ 7, stk. 5). Herefter opstilles seks temaer for indholdet i pædagogiske læreplaner, der kan betragtes som de kompetenceområder, den daglige pædagogik skal tilstræbe at udvikle. Der skal udvikles kompetencer inden for følgende temaer: alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer. Der er således vigtigt at bemærke, at disse seks kompetenceområder formelt set fungerer som kriterier for, hvad der inkluderer, og hvad der ekskluderer børn i daginstitutionssammenhæng. Disse formelle normalitetsforventninger må indledt ses i sammenhæng med en række mere eller mindre udsagte og skjulte sociale og kulturelle forventninger, som er indlejret i daginstitutionernes pædagogiske praksis. Disse mere uformelle normalitetsforventninger fungerer som sociale og kulturelle koder, som daginstitutionen socialiserer til, og de er mindst lige så virksomme som eksklusionsmekanismer som de formelle.

For det første forventes det, at barnet skal kunne handle mellem en række *modsatrettede krav*, som er indlejret som en praksis i den institutionelle hverdag. På den ene side kræver om at tilpasse sig en bestemt social orden med daginstitutionens særlige regler og strukturer og på den anden side kræver om at handle selvstændigt ved at vise personligt initiativ og udfolde sig kreativt i legen med de andre børn. Man skal altså have tilegnet sig denne særlige sociale kode, der består i at vide, hvornår man skal tilpasse sig, og hvornår man skal udfolde sig fantasifuldt. Det er en kompetence, der forudsætter, at barnet forstår daginstitutionens modsatrettede krav om *orden og åbenhed* (Elm 1983; Ellegaard 1998).

En anden social kode er forventningen om at kunne *skjifte fra én social arena til en anden* og kunne leve op til de normer for adfærd, der gælder i forskellige sociale arenaer, som ofte er modsatrettede (Dencik 1995). Disse sociale koder, der ofte ikke er eksplicit for-

mulerede, har stor indvirkning på, hvilke børn pædagogerne om-taler som børn i risikozonen (ibid.).

En tredje social kode sætter sig igennem som en forventning om, at børn skal kunne *forholde sig reflekserit* til både sig selv og deres omverden. Barnet skal kunne forholde sig aktivt og sprogligt for-mulert til sine egne handlinger og indre motiver og følelser. Dette er en forventning om at være selvtagtænde, hvilket betyder, at barnet skal have et bevidst forhold til den måde, det fremstiller sig selv på i forhold til sine omgivelser. Dette kræver, at barnet er i stand til at kigge ind i sig selv og aflevere rapport om sin egen indre opdagelsesrejse. Det betyder, at barnet må udføre det selvarbejde, som pædagogen af gode grunde er afskåret fra. Barnet må lære at gøre sig tilgængeligt for andres blikke ved at italesætte sig selv på bestemte måder. Dette er en proces, hvor det gælder om at eks-temalisere det internaliserede – hvilket svarer til det nye lærings-begreb, der omfatter hele barnets personlighed. Når pædagoger i den bedste mening udtrykker et ønske om at tage udgangspunkt i barnets behov, indebærer dette således også et krav om, at barnet er i stand til at udtrykke sine behov på måder, der er forståelige for pædagogerne.

En fjerde kode er en følge af de tre øvrige: Det moderne barn skal *være unikt* og kunne fremstille sig selv som sådant. Det mo-derne barn forventes både at være unikt som barn med sine særlige behov, samtidig med at det forventes, at det er i stand til at deltage på en lang række samfundsmæssige sociale arenaer. Det er mod-sætningen mellem på den ene side at være noget eksklusivt sam-tidig med at optræde som inkluderet i det samfundsmæssige liv. Dette er også modsætningen mellem den eksklusive barndom, der har sin egen værdi, og det at være social deltager på arenaer, der er domineret af voksenalver. Denne *meta-kompetence* forudsætter igen en lang række delkompetencer, der ofte kategoriseres i forhold til barnets personlige, sociale og faglige udvikling. Denne normali-terforventning grundlægges således af selve modernitetens vil-kår, hvilket giver anledning til, at børn, der ikke mestrer denne kompleksitet, beskrives i begreber om manglende kompetence. At være usekstrændig er for eksempel den manglende kompetence til selvrefleksivitet, at være ukoncentreret er den manglende kompe-

tence til at kunne bearbejde modsatrettede informationer, at være forstyrrende og støjende er den manglende evne til at indordne sig et bestemt struktureret læringsmiljø (Rasmussen 2003). Det pro-blematiske barn kan derfor udpeges og defineres som det barn, der ikke udviser den rette eksklusive barnlighed på rette tid og sted og heller ikke udviser den rette grad af inklusion i voksenheden på rette tid og sted. Når dette ikke lykkes for barnet, betegnes det som inkompetent, hvilket i lige så høj grad afspejler det politiske og ad-ministrative systems inkompetence i sin kommunikation om det problematiske barn (Nissen & Henriksen 2001).

2. Forvaltningsstrukturer med stigmatiserende effekter

De kommunale forvaltningsstrukturer kan være medvirkende til at forstærke ekskluderende processer og ligefrem belønne henvis-ninger til observation, behandling og støtte i segregerede miljøer. Her er først og fremmest tale om, at bestemte strukturer er med til at stigmatisere børn i vanskeligheder i daginstitutionen. Det sker ved, at mange forvaltninger er opbygget med et skel mellem almen-området og specialområdet. Det har den konsekvens, at et støtte-rængende barn oprettes som en sag i specialafdelingen, hvilket medfører, at barnet indskrives i et *specialregime*. Det bliver konstru-eret som et særligt barn med særlige behov, der kræver særlig viden og metoder, som kun kan etableres gennem særlige foranstaltning-er med særligt uddannet personale. Derved skabes allerede fra starten en række stigmatiserende effekter for det enkelte barn og ikke mindst for familien, der indskrives under samme specialre-gime. Det har vist sig, at specialregimer har en iboende tendens til at socialisere til sig selv – der vil sige, at det er svært at vende tilbage herfra til normale fællesskaber. Især på handicapområdet er det opbygget flere former for parallelsamfund, hvor mennesker med handicap adskilles fra normale livssammenhænge (Ringsmose & Buch-Hansen 2007).

For det andet er der en udbredt praksis for tildeling af støtte, at det er *bestræbelser af fejl og mangler* ved det enkelte barn, der ud-løser støtteforanstaltninger – for eksempel støttepædagogtimer. Derved individualiseres problemer, og udviklingsopgaven placeres

hos det enkelte barn, mens dets sociale miljø i daginstitutionen ikke udsættes for tilsvarende kritiske analyser eller mødes med samme krav om forandring.

For det tredje bliver mange børn genstand for en *uddelgeringspraksis*. Det kan være løsningen, når barnet er blevet til en besværlig sag frem for en udførelse af inklusionsopgave. Det betyder, at barnet ses som et problem, der først og fremmest skal uddelgeres til simpel placering med en støttepædagog, så problemer er placeret. Ved denne fremgangsmåde kan der ikke være tale om inklusion, idet inklusionsopgaven ikke er tilrettelagt som en fælles opgave for institutionen.

3. Institutioner med mangel på differentierede fællesskaber

En inkluderende pædagogik er en tredelt størrelse: Den retter sig mod individet, mod den sociale kontekst (fællesskaberne) og mod relationen mellem individet og dets sociale kontekst. Især det sidste gensandsfelt er væsentligt: Det er ikke individet, men derimod dets samspil med den sociale kontekst i form af forskellige fællesskaber, der er den pædagogiske opgave at arbejde med. Det er karakteristisk, at pædagoger generelt besidder stor viden og indsigt i, hvordan der etableres relationer til det enkelte barn, mens der ikke er udviklet tilsvarende viden om, hvordan børnenes fællesskaber kan udvikles. Det ser også ud til, at pædagogikken i danske daginstitutioner ikke har udfyret de muligheder, der ligger i at udvikle børnenes fællesskaber. Det kan være en ekskluderende faktor, at der i udgangspunktet mest arbejdes med én slags fællesskab i daginstitutioner – nemlig det store fællesskab eller stuefællesskaber. Konsekvensen kan være, at hvis et barn ikke fungerer inden for rammen af det store fællesskab, er der ikke plads til at imødekomme dets individuelle behov i andre typer af fællesskaber – og det kan tilskynde til en henvisning uden for institutionen. For at alle børn kan have adgang til betydningsfulde fællesskaber, er det derfor vigtigt, at der arbejdes med differentierede fællesskaber. Det er fleksible fællesskaber, som afspejler, at børn har forskellige behov for støtte og mestrer kompetencer i forskellige grader i forskellige situationer.

4. Professioner med tilbøjelighed til typificering af børn

På daginstitutionsområdet har forskningen kunnet påvise, at pædagogerne handler på baggrund af ubevidste kategoriseringer af børnene (Madsen 2005). Det vil sige, at pædagogerne møder det enkelte barn som repræsentant for en bestemt *børnetype* snarere end som en unik person. Det betyder, at pædagogerne handler i forhold til det enkelte barn som tilhørende en bestemt kategori, hvilket giver anledning til, at pædagogerne møder børnene med meget forskellige forventninger. Det kan være forventninger i forhold til samspillet med de voksne, til andre børn, deltagelse i lege eller deres roller i bestemte sociale situationer. Sådanne forventninger kan også beskrives ved, at pædagogerne danner sig bestemte *børnebilder*, der er udtryk for, at de enkelte børn optræder som kategorier for pædagogerne (Andersen 1995). Sådanne børnebilder kan være svære at ændre, fordi de kan fungere som en bekvem forklaringsramme for pædagogerne, når børnenes adfærd skal beskrives. Det kan for eksempel være, at en diagnose også bruges til at forklare adfærd og reaktioner, der er helt almen for børn i bestemte sociale situationer. Det kan derfor være vanskeligt for et barn at blive mødt som et særligt individ frem for en bestemt type, for eksempel det altid klynkende, der altid konfliktskabende eller det altid selvudslættende barn. Herril kommer, at forklaringer på børns adfærd – især når den opleves som problematisk – ofte sættes i forbindelse med problemer i familien eller opvæksten, mens den sociale situation i institutionen ikke undersøges med samme intensitet. Blikket vendes med andre ord de steder hen, hvor det er sværest at komme til at handle konstruktivt.

En anden eksklusionsfaktor er den herskende forestilling om, at alle børn skal være institutionsparate, mens der næsten aldrig tales om, at institutionerne skal være børneparate. Hvis det kritiske blik derimod blev vendt mod egen pædagogisk praksis, var der større muligheder for, at alle børn fik chancen for at være aktive deltagere i pædagogiske aktiviteter og fællesskaber, der afspejler, at børn har behov for at lære og udvikle sig under meget forskellige former.

5. Børnefællesskaber med manglende udviklingsstøtte

Selvforvaltning er et udbredt princip i daginstitutionspædagogikken, hvor børnene tilskyndes til at organisere egne aktiviteter, som de selv igangsætter, vedligeholder og tager ansvar for at styre. I et udviklingsprojekt i en kommune blev der gennemført observationer med fokus på, hvilken rolle pædagogerne indtog i forhold til børnenes selvorganiserede lege og aktiviteter (Schrøder & Jacobsen 2006). Der viste sig stor forskel på pædagogernes oplevelser af ejerskab eller ansvar i forhold til, hvordan og hvem der igangsætter aktiviteterne. Pædagogerne udviste en større forpligtelse over for aktiviteter, de selv igangsætter, således at de også medvirkede aktivt til at vedligeholde aktiviteterne, så flere børn oplevede at være involverede over længere tid. Derimod var pædagogerne langt mere passive over for at støtte de aktiviteter, børnene selv igangsætter, og der var ikke samme støtte til at vedligeholde aktiviteterne – heller ikke når der opstod konflikter mellem børnene, hvor der tydeligvis blev indgået alliancer om, hvordan bestemte børn kunne holdes ude. Her blev afdækket nogle eksklusionsmønstre, som børnene ikke fik tilstrækkelig støtte til at håndtere, med den konsekvens at mange børn gik rundt med eksklusionserfaringer, som pædagogerne ikke havde tilstrækkeligt øje for. Med andre ord er der brug for en mere proaktiv pædagogisk handling, når det gælder om at udvikle børnenes sociale kompetencer til at skabe og vedligeholde fællesskaber. Det er fællesskaber, som er præget af flygtighed, og det er tilsvarende sværere for nogle børn end andre at være på omgangshøjde med sådanne hurtigt skiftende sociale scener med lige så hurtige skiftende alliancer mellem børnene. At være ekskluderet er ikke nogen eksklusiv position at være i for et barn. Der er tværtimod tale om at være i en uønsket situation, som barnet behøver hjælp til at komme ud af.

6. Monofaglighed med begrænsninger

Begrebet inklusion har som konsekvens, at daginstitutioner skal afspejle den kulturelle og sociale mangfoldighed, der er realiteten i et globaliseret samfund, hvor børnenes sociale normer og kulturelle værdier er præget af stigende diversitet (mangfoldighed).

Der er et særligt behov ved en inkluderende pædagogik, at den afspejler det omgivende samfunds sociale og kulturelle diversitet. Det modsatte vil være institutioner med social slagside, som kendetegnes af ghettosituationer. Hvis daginstitutioners pædagogik skal kunne matche en sådan stigende social og kulturel diversitet, er det derfor nødvendigt, at der udvikles en flertåget tanke og tværfaglig praksis, hvor de enkelte professioner samarbejder om at realisere en inkluderende pædagogik. At etablere et inkluderende lærings- og udviklingsmiljø er ikke et anliggende for det pædagogiske fagområde alene. Det kræver inddragelse af flere slags fagligheder (for eksempel psykologisk, sundheds-, special- og socialpædagogisk faglighed samt social og medicinsk faglighed) at etablere den nødvendige viden og støtte i normalinstitutioners regi. Der er mange eksempler på, at børn netop kun får den støtte, som den enkeltfaglige ranking repræsenterer, eller som institutionsstrukturen tillader. For eksempel er det stadig en udbredt praksis, at børn flyttes hen til de nødvendige ressourcer – oftest uden for institutionen – fordi den tværfaglige praksis ikke er tilstrækkeligt udviklet.

En anden faktor, der kan forstærke ekskluderende mekanismer, er den altid nærværende pædagogiske diskussion om, hvad der egentligt er *pædagogens kerneydelser* i daginstitutioner. I mange projekter giver pædagoger udtryk for, at deres faglige kerneviden angår 'almindelige børn', der uden de store problemer udvikler sig i overensstemmelse med pædagogernes normaliseringsstræbelser. Tilsvarende udtrykkes en vis rådvidhed over for børn, der kræver særlige indsatser på grænsen til det behandlende, hvor pædagoger ikke oplever sig fagligt kvalificerede. Der er ganske enkelt børn i så store vanskeligheder i daginstitutioner, at pædagoger mener, at den intense opmærksomhed på 'problembørnene' sker på bekostning af 'de almindelige børn'. Selv om daginstitutionens netop foreskriver både forebyggende og støttende indsatser inden for normalområdet, opleves det af mange pædagoger som en opgave, der overskrider deres kernefaglighed.

7. Forældre der ikke inddrages

Mange udviklingsprojekter har fokus på inddragelse af forældre

og deres ressourcer. Formålet er at inddrage forældres viden og erfaringer, når der skal skabes den bedste form for støtte til et barn i vanskeligheder. Dette praksisfelt er samtidig et felt, hvor pædagoger ofte tilkendegiver, at de mangler viden, fordi de i et udvaldt forældre samarbejde kommer til at optræde i en ny rolle med voksenrådgivning og vejledning som områdepunkt. Dette er roller, som bygger på andre former for faglig autoritet end pædagogiske relationer med børn. Der er mange eksempler på, at for mange inkluderende tiltag ikke udnytter den viden, forældrene repræsenterer, hvilket i mange tilfælde fører til, at der opbygges endnu flere barrierer for børnenes deltagelse i institutionens sociale liv. Børnets adskilte verdener kommer nært til at modarbejde hinanden.

Inklusionens pædagogik skal tænkes og praktiseres på flere niveauer samtidigt

Med udgangspunkt i en række empiriske erfaringer med gennemførelse af inklusionsprojekter i en række kommuner gives i det følgende en kort beskrivelse af, hvilke betingelser der skal være til stede for at fremme en inkluderende pædagogik. Oversigten bygger på en række rapporter og systematiske projektnalysier og erfaringer, som er udviklet inden for NVE's projekperiode de sidste tre-åre (www.nve.dk).

I det følgende opstilles nogle centrale betingelser (pædagogiske, faglige og organisatoriske), som skal medtænkes, når en inkluderende pædagogik skal udvikles i en kommune og dens dagtilbud. En grundlæggende erfaring er, at betingelser for en inkluderende pædagogik ikke er et anliggende for et enkelt fag eller en enkelt institution alene. Det giver først mening og effekt, når sektorer og forvaltninger samarbejder på tværs og involverer flere professioner om inklusion som et fælles mål.

1. Et samfund med inklusion som retsgrundlag

I en række internationale erklæringer og konventioner fastsættes inklusion som et retningsprincip, der skal sikre, at alle mennesker – uanset deres særlige behov – har ret til at deltage i samfundets demokratiske liv inden for det normale skole- og uddannelsessystem samt arbejdsmarked. Et hovedprincip er at imødegå alle tendenser til diskrimination og forskelsbehandling på grund af for eksempel social klasse, etnicitet, handicap og køn, såvel som at alle skal have lige adgang til uddannelse. Endvidere er det også et udtryk for at imødegå tendenserne til at opbygge parallelsamfund, hvor der opbygges store specialsystemer for en særlig gruppe borgere, som er uden betøring med det øvrige samfund. Her kan nævnes FN's konvention om børns rettigheder (1989), Salamancaerklæringen (1994) og Handicapkonventionen (2006). For eksempel hedder det i sidstnævnte konvention, at alle regeringer er forpligtet til at støtte børn og unge "... i et miljø, der fremmer inddrivingsmæssig og social udvikling i overensstemmelse med fuld inklusion". Det er således regeringen og de enkelte kommuner, der er forpligtet til at udmønte disse rettigheder i lovgivning og kommunale tilbud. Når inklusion som en ret til at deltage i samfundets aktiviteter skal implementeres i lovgivningen, er det derfor helt afgørende, at begrebet udvikles som en integreret del af den pædagogiske tankegang og praksis inden for dagtilbudsområdet. Dette foreskrives således i lovgivningen med Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn (2004), Dagtilbudsloven (2007) og Anbringelses-reformen (2006), hvor der pålægges kommunerne at udvikle pædagogik og sociale indsatser med et inkluderende sigte. Her kan nævnes tre grunde til, at inklusion har fået status af et internationalt princip for, hvordan forholdet mellem individ og fællesskab søges reguleret i det moderne samfund:

- en *politisk interesse*, der bygger på bestræbelserne på at forbedre samfundets sammenhængskraft ved at damme op for samfundsmæssige eksklusionsprocesser, hvorved store grupper af samfundsborgere marginaliseres og parkeres i særlige reserver for afvigere, der udelukkes fra at bidrage til den sam-

fundsmæssige produktion og konsumtion. Segregering er ikke politisk legitim.

- *en økonomisk interesse*, der udspringer af, at udgifterne til indsats og behandling i segregerede foranstaltninger er en meget omkostningsfuld måde at løse samfundets sociale konflikter på. Udgifterne til specialindsatser har været i voldsom stigning de sidste 10 år og udgør for eksempel for folkeskolens vedkommende i dag 20 % af de samlede udgifter. En lang række evalueringer har desuden stillet spørgsmål ved de langsigtede effekter af specialindsatser i særlige institutioner. På den anden side er der intet, der ryder på, at fuld inklusion af børn med særlige behov i normalinstitutioner skulle være en billigere pædagogisk løsning.

- *en pædagogisk interesse*, der bygger på erkendelsen af, at udsikning til særlige institutionelle miljøer har en lang række utilsigtede konsekvenser for børn og unges kompetenceudvikling, hvorved der skabes nye barrierer for deltagelse i det samfundsmæssige liv. Endvidere kan en række projekterfaringer tolkes i retning af, at individualisering af pædagogikken tilsvmeladende har nået en grænse, hvor det ikke giver praktisk mening at tilrettelægge pædagogikken med henblik på at imødekomme individuelle behov, men snarere at udvikle fællesskaber, hvor konteksten giver mulighed for en realisering af individuelle motiver og interesser. Inklusion, hvor pædagogik bygges på det, børnene har fælles (delor med hinanden), snarere end hvad der adskiller, kunne være svaret på, at individualiseringen har nået en grænse.

2. En kommunal børne- og ungepolitik med inklusion som målsætning

I de kommuner, hvor man er nået længst med at udvikle og praktisere en inkluderende pædagogik, er det karakteristisk, at inklusion er indskrevet som kommunalpolitisk målsætning. Det er en grundlæggende forudsætning for, at 'inklusionsprojekter' nyder politisk bevågenhed og ikke mindst understøttes med nødvendige ressourcer. Her kan nævnes, at der mange steder afsættes midler

til en medfølgende kompetenceudvikling af det pædagogiske personale. At praktisere inkluderende pædagogik har vist sig at være en omfattende udfordring af den pædagogiske faglighed, som kræver tilgængelse af ny viden. Det er udviklingsprocesser af mere langsigter karakter, fordi der er tale om at integrere et inklusionsperspektiv i den pædagogiske faglighed. Samtidig udfordres vante organisatoriske strukturer i både institutioner og forvaltninger, som kræver politisk velvilje og opbakning for at kunne forandre. Konklusionen er, at uden politisk interesse og administrative strukturer i forvaltningerne bliver 'inklusionsprojekter' til isolerede fænomener uden gennemslagskraft.

3. Forvaltninger der bygger bro mellem det almene og det særlige

Når det gælder pædagogisk støtte til børn med særlige behov, er der en udbredt tradition for at skelne mellem en klinisk og en konkret forståelse. Og disse to forståelser kommer til udtryk som et forhold mellem at arbejde med det enkelte individ (det kliniske perspektiv) og det almene (barnet i dets sociale kontekst). Dette repræsenterer samtidig et skel mellem det særlige (specialpædagogikken) og det almene (almepædagogikken). Denne opdeling udfordres i udviklingsprojekter, hvor en inkluderende pædagogik netop søger at bygge bro mellem en pædagogik for alle børn og en pædagogik for børn med særlige behov.

Integrationsperspektivet er karakteriseret ved, at det er individet, der interverneres i forhold til, mens inklusionsperspektivet bygger på, at det er barnets hele sociale miljø, der er genstand for intervention (se fig. 2 ovenfor). Dette betyder endvidere, at inklusion søger at tilføre ressourcer i form af viden og metoder til hele børnemiljøet for at understøtte fællesskabets udvikling og læring, mens det i integrationsperspektivet er det enkelte individ, der tildeles støtte – oftest i form af støttepædagoger. På denne måde udfordres også den vante arbejdsdeling mellem støtte- og specialpædagoger på den ene side og almepædagoger på den anden side. Spørgsmålet er her, hvordan den nødvendige viden (specialviden og særlige indsigt) kan stilles til rådighed inden for rammerne af

den almene daginstitution, så den nødvendige specialviden også er til stede, hvor børnene skal leve deres hverdagsliv blandt jævnaldrende.

I flere projekter er der udviklet særlige kompetencer blandt støttepædagoger/specialpædagoger, så de kan fungere som ressourcepædagoger for flere institutioner. Her er princippet ofte den konsultative specialstøtte, hvor det er den enkelte institution, der beskriver den viden og støtte, der er brug for i forhold til både børnegruppen og det enkelte barn (Billings og Sørensen 2008). Det betyder, at videndeling mellem special- og almenpædagoger bliver et afgørende omdrejningspunkt for etableringen af et inkluderende lærings- og udviklingsmiljø, hvilket kræver nogle nye kompetencer for alle pædagoger. Det handler om at vejlede og rådgive kolleger, så de selv kan arbejde videre med inkluderende pædagogiske metoder i forhold til både enkelte børn og hele børnegruppen. Og det opleves af mange pædagoger som en uvant kollegial rolle. Vigtigt er det at fastholde, at inkluderende pædagogik bygger på både almenpædagogisk indsigt og kendskab til alle børns udvikling, samtidig med at der er brug for særlig viden til støtte for børn i særlige situationer – men udfordringen er at tilvejebringe disse ressourcer, så de er tilgængelige for pædagoger og børn i normalinstitutioner.

4. Daginstitutioner med en inkluderende kultur

Hvad kendetegner en daginstitution, som har udviklet en inkluderende kultur? Det vil sige, at en inkluderende pædagogik finder sit udtryk som levedeagjorte faglige handlinger i institutionens hverdagsliv, og som har antaget karakter af selvfølgelighed. Nedenstående er kendetegn eller et sæt indikatorer, der siger noget om, på hvilken måde og i hvilket omfang de pædagogiske aktiviteter bidrager til øget inklusion:

- Inklusion er beskrevet som *en fælles opgave for hele institutionen* (pædagoger, besyrelse, forældre og forvaltning) i virksomhedsplaner, pædagogiske læreplaner og institutionsbeskrivelser i øvrigt.

Pædagogikken afspejler børnegruppen, og der arbejdes med differentierede fællesskaber, for at alle børn får adgang til betydningfulde fællesskaber med børn og voksne. Der etableres gruppestrukturer, som er fleksible, og som gør det muligt for alle børn at finde et socialt tilhørsforhold, hvor deltagelse anerkendes som værdifuld.

Det faglige fokus er på *relationen mellem barnet og den sociale kontekst*. Det enkelte barns muligheder for læring og udvikling ses som det mest mulige for at få adgang til forskellige typer af fællesskaber, hvor det er muligt at udvikle kompetencer, der anerkendes som betydningfulde. Barnets handlinger og adfærd ses endvidere som resultater af et samspil mellem den sociale kontekst og de individuelle forudsætninger.

Børnene har udviklet *socialt ansvar*, som betyder, at de oplever sig selv som del af et større fællesskab, og at de er i stand til at hjælpe og støtte hinanden på eget initiativ i forskellige situationer. Der er udviklet prosocial kompetencer, som betyder, at børn ved, hvordan de kan opretholde igangværende sociale aktiviteter.

Det tværfaglige samarbejde er formaliseret, så der er udviklet procedurer for, hvorledes enkelte børn og børnegrupper støttes med både almen- og specialviden inden for daginstitutionens rammer. De forskellige fagligheder ikke bare supplerer hinanden i støttende indsats, men inklusion er også en fælles målsætning. Lederen spiller en væsentlig rolle for at organisere den nødvendige viden og støtte i hverdagen.

Special- og almenpædagogik er integreret i børnenes hverdagsliv, så det bliver muligt at bevare daglige relationer til jævnaldrende i normalinstitutioner. Det betyder ikke, at der enkelte børn ikke kan modtage støtte uden for daginstitutionen eller i specialgrupper i perioder (for eksempel sproggrupper og motoriske træningsgrupper). Det væsentlige er, at den nødvendige specialviden finder anvendelse i sammenhænge, der ikke isolerer børn fra deltagelse i almene fællesskaber.

Der er udviklet procedurer for *samarbejdet med forældre* – især i tilfælde, hvor børn har brug for særlig støtte. Der er desuden formuleret som en del af pædagogikken, at der skal bygges

på sammenhænge mellem familie- og institutionsliv, men på den anden side er det også tydeligt, at der enkelte børn har brug for adskilte arenaer, hvor der mødes med forskellige forventninger.

Dialog med lokalsamfund og omverden kenderne en inkluderende institutionskultur. Dagsinstitutionen inviterer til dialog med omverdenen for at udvikle en pædagogik, der afspejler de forudsætninger, som børnene møder med i institutionen. Lærere vil faglige dialoger med andre faglige traditioner end den pædagogiske være med til at etablere eksterne perspektiver på egen praksis, så pædagogikken ses i større perspektiver.

5. Pædagoger med viden om egen praksis

Et fælles træk ved de 'inklusionsprojekter', som er blevet gennemført, har været at udvikle begrebet inklusion som et begreb, der er integreret i pædagogens faglighed. Inklusion er ikke bare en metode til at løse problemer i forhold til enkelte udsatte børn. Der er et begreb, der tager afsæt i *almepædagogikken* og derved tilstræber at bane veje for alle børns deltagelse i betydningsfulde fællesskaber og relationer i almene fællesskaber. Inklusion skal således for-ene bestræbelserne på at tage udgangspunkt i alle børns særlige forudsætninger, så deres udviklingspotentialer kan realiseres i almene fællesskaber med den særlige støtte, der er nødvendig, når børn kommer i vanskelige situationer. I det følgende formuleres kort nogle typiske former for viden og erfaringer, som er udviklet blandt pædagoger, der har deltaget i projekterne. Der har været tale om, at eksklusions- og inklusionsprocesser i hele institutions hverdagsliv har været i fokus, og at der er udviklet forskellige metoder til iagttagelser og beskrivelser af disse processer. I det følgende gives et kort overblik over, på hvilke faglige områder projekter har bidraget til udvikling af viden – en viden, der først og fremmest er viden om egen praksis:

– Det har været en stor faglig udfordring at skifte fokus fra et *orienterende individperspektiv til et mere fællesskabs-orienteret per-*

spektiv. Projekterne har bidraget til større opmærksomhed på, hvordan konflikter mellem barnet og børnegruppen løses af hensyn til individets udvikling eller fællesskabets udvikling – og helst tager hensyn til begge dele.

– Konflikter mellem der individuelle og kollektive perspektiv er blevet inddraget som råstof for *fælles læring i hele børnegruppen*. Der er udviklet mange metoder til at inddrage børnene og fastholde et klarere fagligt fokus på samspillet mellem der individuelle og der kollektive, så der ikke bliver tale om et 'enten-eller', men om et 'både-og'. Inklusion indebærer, at alle involverede har noget at lære.

– *Perspektivskifte* er blevet en central faglig kompetence. Der er opbygget en højere grad af perspektivbevidsthed blandt pædagogerne. Der skelnes mere konsekvent mellem, hvad der er børnenes perspektiv, og hvad der er pædagogernes perspektiv i vurderingen af forskellige sociale situationer.

– Der er udviklet større bevidsthed om, at et *kompetent barn ikke nødvendigvis er det samme som en god legekamerat*. Pædagogerne har opnået indsigt i, at deres kriterier for, hvad der er et kompetent eller normalt barn, er nogle helt andre end de kriterier, børnene selv lægger til grund, når de indgår i grupper og relationer med hinanden. Der er udviklet et sprog, som gør det muligt at sætte fokus på børnenes egne kriterier for, hvem der er inde, og hvem der er ude i forskellige aktiviteter og lege.

– *Børn etablerer deres egne biotanker*, som pædagogerne er blevet mere opmærksomme på. Alle børn oplever erfaringer med at være udenfor i hverdagens sociale liv, hvilket er børnefamilier, som pædagoger er blevet bedre til at hjælpe børnene med at bearbejde – både individuelt og i fællesskaberne. Ofte skal børnenes handlinger ses i sammenhæng med deres indbyrdes kampe om hinandens venskab, og mange gange er børnene nødt til at være mere loyale over for hinanden end over for pædagogens krav.

– At være ekskluderet er ikke en eksklusiv eller privilegeret situation for noget barn at være i, og ingen børn vælger frivilligt 'at udelukke sig selv'. Det er et samspil med de adgangsberetninger, som de andre børn stiller til rådighed i den konkrete

- situation. Det er derfor et spørgsmål om at kunne se ethvert barns *kontaktforsøg som udbylte for positive intentioner* om at være en del af et fællesskab. Her er udvikler indsigt i, hvordan 'feriebørn' kan støttes i at udvikle de sociale kompetencer, der skal til for at blive accepteret som ligeværdige deltagere – men med forskellige forudsætninger. Pædagoger er blevet bedre som vejvisere for børnene ved at vise alternative handlemuligheder.
- Der er udviklet en klarere forståelse af *pædagogens ansvar for relationerne til børnene*. Pædagogerne har udviklet viden om, hvilken støtte barnet tilbydes i konkrete situationer, for at dets intentioner kan realiseres. Dette betyder endvidere en større opmærksomhed på de relationer, som pædagoger stiller sig til rådighed i. Disse relationer mellem pædagog og barn er med til at bestemme de handlemuligheder, som barnet råder over i bestemte situationer.
 - Pædagogerne er blevet bedre til at 'se det finarende i det nærværende'. Det betyder, at pædagogerne med inklusionsperspektiver har tilegnet sig et nyt perspektiv, som kan holdes op mod konkrete situationer, hvor en situation ikke fungerer for enkelte børn. Dette kan være med til at tydeliggøre, hvad der skal til, for at en situation kan komme til at fungere bedre for barnet.
 - Der er opbygget viden om *det interaktive samspil*, som betyder, at børnenes handlinger og reaktioner ikke i samme grad forklares ved essentielle egenskaber. Det er en viden, som har støttet pædagogerne i at være mere opmærksomme på det sociale samspil mellem barnet og den sociale kontekst. Børn er ikke noget – de *gør* noget meget forskelligt, fordi de optræder i forskellige situationer med forskellige handlebetingelser.
 - At arbejde inkluderende er ikke kun et spørgsmål om at arbejde med relationer og interaktion mellem individer. Ethvert fællesskab er samtidig *et fællesskab om noget* (for eksempel leg, spisning, børnemøder, ture, temaer, bevægelse, teater, forestillinger), hvor pædagogerne bruger deres viden og faglige autoriteter til at iværksætte inddragende aktiviteter – det vil sige aktiviteter med mange roller at spille og mange muligheder for

at afprøve sig selv i nye situationer. Der er udviklet erfaringer med, hvordan nogle aktiviteter kan være mere inkluderende end andre, og begreber 'det falles tredje' er i flere projekter blevet en del af fagligheden.

- Pædagogerne har afprøvet forskellige måder at danne grupper på, så det enkelte barn får mulighed for at se sig selv og deltage i flere forskellige sociale sammenhænge i løbet af en dag. At arbejde med sådanne *differentierede fællesskaber* kræver et blik for, hvordan alle børn kan få et socialt tilhørsforhold, og hvordan grupper kan sammensættes, så alle børn får positive oplevelser. Her er udviklet viden om, hvilke former for viden og metoder der skal være til stede, for at en børnegruppe kan fungere som en god læringsarena for alle børn. Der er endvidere udviklet metoder til at beskrive de ressourcer, som en børnegruppe skal tilføres, for at den kan fungere som en trykramme for børn med særlige behov (for eksempel børn med diagnoser eller 'gråzonebørn').

Oftestillede spørgsmål

Som pædagogisk begreb udfordrer inklusion på mange måder både pædagogprofessionens selvforståelse og ikke mindst mange tilvante former for praksis. Det er derfor ikke så mærkeligt, at 'inklusionsprojekter' allerede i den introducerende fase bliver mødt med mange spørgsmål, som viser, at der er tale om noget nyt, som bryder med traditionelle forståelser. I det følgende opstilles afslutningsvis nogle typiske spørgsmål, som viser, på hvilke måder en inkluderende pædagogik kan opleves som en udfordrer af centrale selvforståelser. Og hvilke nye problemer der skal tages højde for i en inkluderende pædagogik. Under spørgsmålene gives nogle korte svar til tydeliggørelse af inklusionsperspektiver:

- *Har de svage børn ikke krav på at blive beskyttet mod nederlag i børnegruppen?* Alle børn har krav på pædagogisk støtte, der beskytter dem mod for mange nederlags erfaringer – uanset deres sociale og psykiske forudsætninger. Og især er det en

, pædagogisk opgave at bryde mønstre, hvor de samme børn tildeles perifereroller eller udsættes for bevåret udelukkelse. Derfor er det i lige så høj grad børnegruppens sociale normer og kompetencer, der skal arbejdes med, som det enkelte barns vanskeligheder i det sociale samspil. Spørgsmålet lægger desuden op til, at 'svage børn' på forhånd tildeles en offerrolle i samværet med 'stærke' eller 'almindelige børn', hvorved andertledeshed på forhånd gøres til et problem.

Sker inklusion ikke på bekostning af de udfængende børn? I spørgsmålet ligger en underforstået konstatering af, at det er de 'veflungerende børn', der vider noget til fællesskabet, og at det er 'problembørnene', der forstyrrer eller måske direkte odelægger de andres muligheder. Dermed understrøtes en social polarisering gennem et særligt sprog, hvor børn omtales som nogle, der hører hjemme i bestemte kategorier. I stedet skal pædagogerne påtage sig den opgave at udvikle alle børns sociale ansvar over for hinanden ved selv at vise, hvordan man omgås hinanden med respekt for hinandens forskellighed, og vise, hvordan man kan støtte hinanden i vanskelige situationer. Desuden er det bedre at tale om, at alle børn har særlige forudsætninger, og at disse forskelligheder skaber rige muligheder for at lære af hinanden. Alle børn vil forøge deres sociale kompetencer i mødet med børn, der er anderledes end dem selv, når disse bestræbelser bliver en del af pædagogikken.

Er det nu forhånd at bruge diagnoser? Diagnoser kan aldrig beskrive hele barnet. Diagnoser er psykologiske eller medicinske faglige begreber, der skal skabe informationer om det enkelte barn – oftest i forbindelse med, at barnet ikke udvikler sig alderssvarende eller udviser adfærd, der skaber problemer for barnet selv eller dets omgivelser. Diagnoser kan bruges stemplende og stigmatiserende, hvis de tages som udtryk for hele barnets situation, hvorved barnet bliver lig med sin diagnose (sit handicap eller sin afvigelse). Derimod skal den viden, diagnoseme giver om barnet, suppleres med pædagogisk viden om, hvad der skal til, for at barnet trives og udvikles i daginstitutionen. En diagnose kan således ikke i sig selv foreskrive, hvilken pædagogik der er brug for. Det er et pædagogisk anliggende.

Kan børn med særlige behov virkelig undvære støttepædagogen?

almindeligste form for støtte til børn med særlige behov er tildeling af støttepædagogtimer. Denne støtteform kan kritiseres for at være stigmatiserende, fordi støttepædagogen ved sin tilstedeværelse kan give et signal om, at det er barnet, der alene har ansvaret for at tilpasse sig en bestemt normativitet. Støttepædagogen bliver barnets rolk i forhold til børnegruppen og kan komme til at optræde som dets sociale støtteforræder, hvilket børnegruppen vil reagere i forhold til. Alle børn har brug for støtte til at overkomme vanskelige vilkår: men støtteopgaven behøver ikke nødvendigvis at bære på en arbejdsdeling mellem støtte- og almenpædagoger. Det vil være bedre, at opgaven som støtte til enkelte børn afspejles i de ressourcer, der tilføres den børnegruppe, et barn skal være medlem af. Og mange støttepædagoger fungerer også i praksis i denne almene rolle, hvilket kan gøres konsekvent ved at ud-danne ressourcepædagoger, der skal vejlede almenpædagoger i at varetage opgaven.

Skal al slags adfærd så bare accepteres? Alle fællesskaber har regler, de er fælles om. Og så lang tid delagene respekterer de regler og værdier, der gælder for deltagelse i bestemte aktiviteter og udfoldelser, kan alle være med. Men ikke alle har forudsætninger for at leve op til regler eller forventninger – enten fordi de mangler viden om, hvordan man handler, eller fordi de ikke magter at leve op til kravene eller måske ikke gives adgang på lige fod. Derfor er den pædagogiske opgave at tilrettelægge og understøtte aktiviteter, som gør det muligt for alle børn at deltage på måder, der er acceptable for alle. Dette kræver igen inddragelse af hele gruppen, idet der ikke kun er det enkelte barn, der skal lære eller udvikle sig – det skal de andre børn, pædagogerne og forældrene også.

Er alle børn inkluderbare? Hvis spørgsmålet havde været, hvorvidt alle børn kan integreres, ville det enkle svar være, at ikke alle børn er i stand til at tilpasse sig den normalitet, der hersker i bestemte sociale situationer i daginstitutionen. Det vil svare til, at man antager spørgsmålet, om der er plads til alle børn i en normal praksis, for at være det eneste mulige. Spørgsmålet

bygger endvidere på den antagelse, at der er to kategorier af børn: nogle normale børn og nogle andre børn, der har brug for at være mere inkluderet, fordi de skaber vanskeligheder for sig selv og andre. Hvis sådanne stigmatiseringer skal undgås, er det derfor bedre at stille spørgsmål: Er der daginstitutioner, som ikke vil være i stand til at organisere den nødvendige støtte til et barn i vanskeligheder eller med vanskelige vilkår? Er det muligt at opbygge inkluderende læringsmiljøer, som sikrer, at alle børns potentialer udvikles? Der vil næppe være muligt for alle institutioner i samarbejdet med forvaltningen – men flere børn end hidtil kan gives støtte inden for normalinstitutionernes rammer, hvis der udvikles ressourcer til at udvide normalitetsforståelser og indsatser.

– *Er inklusion ikke bare et nyt begreb for besparelser?* Der kan nævnes eksempler på, at politiske beslutninger i kommuner begrundes med besparelser, også når der iværksættes inklusionsprojekter. Men det kan næppe tillægges selve begrebet inklusion. Også begreber som 'sejlførelse' og 'ansvar for egen læring' har givetvis givet politikere gode ideer til besparelser. Væsentligt er det at fastholde, at inklusion som pædagogisk tankegang og handling kræver ressourcer som al anden pædagogisk virksomhed. Og at besparelser på pædagogik i sidste ende er besparelser på barndom og fremtidige medborgere. Der kan imidlertid være grund til at nuancere begrebet om 'ressourcer'. Vigtigt er det, at de ressourcer, der tilføres normalinstitutioner for at løse inklusionsopgaver, er vidensressourcer. Altså at den nødvendige almene og specielle viden er til stede, hvor børnene skal leve deres hverdagsliv.

Litteratur

- Andersen, P. O. (1995). *Pædagogers betydning – praksis, professionalisme og børnebilder*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1.
- Billing, J. & Hedegaard Sørensen, L. (2008). *Konstantiv specialpædagogik – når pædagoger deler ansvaret*. VERA nr. 43, juni 2008.
- Bryderup, I., Madsen, B. & Perhoul, A. (2001). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbeholdningstilbud*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bryderup, I., Madsen, B. & Perhoul, A. (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbeholdningstilbud – en undersøgelse af pædagogiske praksisser og samarbejdsformer*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- BUU (2005). *Rummelighed er noget man skaber – om tilbud til børn og unge med særlige behov i kommunerne*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2008). *Tilgang til udvælgelse i dagtilbud. Første delrapport i evaluering af "Ansøgningspuljen til bedre kvalitet i dagtilbud"*.
- Denck, L. (1995). *Children in Day Care and Family Life - Observations from the Basun Project*. I: Birgit, A.-P. (red). *Building Family Welfare*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Ehn, B. (1983). *Skal vi lade piger?* Stockholm: Liber.
- Ellegård, T. (1998). *En institution – forskellige barndomme*. København: Munksgaard.
- FN (1989). *Konventionen om barnets rettigheder* (engelsk version: Convention on the Rights of the Child, www.un.org).
- FN (2006). *Handicapkonventionen* (engelsk version: Convention on the Rights of Persons with Disabilities, www.un.org).
- Gulløv, E. & Bundgaard, H. (2008). *Forskel og fællesskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hafstad, R. og Øvreide, H. (2004). *Førstehjælpsret arbejde med børn*. København: Systime Academic.
- Hjørt, K. (2004). *De professionelle – forskning i professioner og professionsudønder*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Højholt, C., Larsen, M. R. & Stank, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning*. København: Forlaget Børn og Uнге.
- Højholt, C. (red.) (2005). *Forældre samarbejde – forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jarvis, P. (2002). *Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea.
- Jærkins, R. (2006). *Social identitet*. Århus: Academica.
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2000). *Niskenbørn i Danmark – status over en 10-årig indsats*. Social Kritik nr. 84.
- Kampmann, J. (2004). *Hvad gør institutionaliseringen ved børnene?* VERA nr. 27.
- Larsen, M. R. (2004). *Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis*. VERA nr. 29.
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik – integration og inklusion i det molokorne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.