

# Inklusionens arkitekter



*Skal der gøres op med segregationen i institutioner og skoler, stiller det også krav til ledelsen på strategisk niveau. Denne artikel tegner konturerne af en strategisk pædagogisk ledelse, som udspiller sig i en dialog mellem politikere, forvaltning, institutioner og forældre. Dialogen sætter pejlemærker for udviklingen af læringsmiljøer, og den omfatter så forskelligartede temaer som etik, forståelse af samfundsmæssige eksklusionsmekanismer, pædagogiske grundopfattelser, mål og økonomimodeller, diagnosesystemer og organiseringen af PPR og andre specialfunktioner.*

*Af Klaus Majgaard,  
kommunaldirektør i Furesø Kommune*

## Nye fællesskaber – nye eksklusionsmekanismer

Samfundet er under forvandling. Forskellige etiketter bruges til at beskrive denne udvikling. Efter smag taler vi f.eks. om fremvæksten af et videnssamfund, et innovationssamfund eller endog et drømmesamfund. Hver af sådanne etiketter udpeger et væsentligt aspekt af udviklingen. ”Videnssamfund” fortæller, at vores arbejdsprocesser bliver mere og mere vidensintensive og formidlet gennem en større mangfoldighed af symbolske medier. ”Innovations-samfund” henviser til, at vi i stadig større udstrækning kommer til at leve af at forstå andre og kunne omsætte vores viden til nye koncepter og design, som de har brug for. Og ”drømmesamfund” antyder, at det bliver afgørende for os at forme fortællinger og forestillinger, som kan skabe mening, engagement og samhørighed i de komplekse sociale processer.

Med disse ændringer ændres også betingelserne for at deltage i samfundslivet – og dermed også de mekanismer, der kan ekskludere en fra fællesskabet (Giddens 1990). Kravene til kompetencer er komplekse. Man skal besidde solide faglige kompetencer, det vil sige kundskaber og færdigheder og evnen til at anvende disse i nye og komplekse situationer. Man skal have udstrakte relationelle kompetencer, det vil sige kunne orientere sig på forskellige sociale arenaer, afkode deres normer, beherske deres kommunikationsformer og forstå de behov, som kan afføde behov for nye produkter og ydelser. Og endelig skal man kultivere et stærkt grundlag af eksistentielle og etiske kompetencer, det vil sige en evne til at skabe mening og perspektiv gennem fortællinger og forestillinger.

Der er ikke noget at sige til, at både voksne og børn vakler under det pres, som følger af den samfundsmæssige forvandling. De voksne oplever, at in-

dustriarbejdspladser lukker og flytter til andre lande. Og børnene oplever, at skolen bruger mere fleksible arbejdsformer, som stiller højere krav til at kunne orientere sig, forhandle relationer og skabe mening. Det bliver ikke bedre af, at vi i tiltagende grad møder disse krav som individer – som udfordringer, vi hver især skal reflektere over, sætte mål for og følge op på. Det er kompliceret at være både voksen og barn.

### **Brug for pædagogisk strategisk ledelse**

I lyset af denne udvikling tegner der sig en stor strategisk opgave: At udvikle miljøer for børns udvikling, læring og trivsel, som ruster dem til at blive aktive deltagere i samfundslivet. At udvikle sig, lære og trives handler basalt set om at udvikle deltagelsesmuligheder inden for samfundets fællesskaber, og den strategiske opgave er at skabe de pædagogiske rammer for dette. Lige nu kan jeg næppe forestille mig nogen mere væsentlig ledelsesopgave.

Her er der brug for en strategisk pædagogisk ledelse – forstået som en ledelsespraksis, der vejleder den langsigtede udvikling af rammebetingelser for sådanne inkluderende miljøer. Denne artikel vil forsøge at opridse konturerne af denne ledelsespraksis.

Strategisk pædagogisk ledelse adskiller sig fra den praksisnære pædagogiske ledelse ved, at den ikke direkte vejleder det pædagogiske arbejde i mødet med børn og forældre. Den skaber pejlemærker og rammebetingelser, som danner forpligtende præmisser for den praksisnære pædagogiske ledelse. Den adskil-

ler sig også fra den overordnede politiske ledelse, idet den har en forankring i en pædagogisk faglighed, samtidig med at den optager præmisser fra den politiske diskurs (idealer om et godt samfund). Af samme grund adskiller strategisk pædagogisk ledelse sig også fra en mere teknokratisk generalist-ledelse, som udvikler rammer og styring med afsæt i mere generelle samfundsvidenskabelige begreber og idealer.

Pædagogisk strategisk ledelse udøves af ledere og konsulenter på både forvaltnings- og institutionsniveau, og ledelsesfeltet giver dem en fælles arena og er omdrejningsfeltet for en dialog mellem de to niveauer. At dette fungerer er en helt afgørende betingelse for inklusion, og det er som sagt denne praksis, jeg skal forsøge at beskrive i det følgende.

### **Organisationen som en kæde af læringsrum**

Som tema får inklusion mening og indhold i en række forskellige kontekster:

Først og fremmest er inklusion i spil i *det pædagogiske møde*, det vil sige, når vi som professionelle voksne møder det enkelte barn eller børnegruppen. I dette møde skabes bestemte muligheder for at deltage – og dermed også muligheder for at udvikle sig, lære og trives. Her kan vi tale om inklusion som en grundlæggende erfaring af at blive mødt og anerkendt som deltager inden for en social horisont, som indbefatter muligheder for at udfolde sine potentialer og være en værdiskabende bidrager (Kornerup 2009).

Inklusion har også betydning som tema for *den praksisnære pædagogiske ledelse*, når vi udvikler læringsmiljøer, som giver gunstige rammer for det pædagogiske møde. Her handler inklusion om at udvikle de pædagogiske og didaktiske arbejdsformer og om at udvikle rammebetingelser, f.eks. fysiske rammer, faglig refleksion, forældresamarbejde etc. Sigtet er at udvikle differentierede fællesskaber, som giver alle børn deltagelsesmuligheder (Madsen 2009).

Går vi et trin videre, kan vi se inklusion som et tema, der er i spil i *det tværgående samarbejde* mellem institutioner inden for et geografisk område og mellem de almene institutioner og forskellige specialister (PPR, sundhedspleje, børne- og ungerådsgivningen etc.). Her handler inklusion om flere ting: Dels at institutionerne i et område samarbejder, spejler sig i hinanden, yder sparring og eventuelt deler ressourcer i form af medarbejdere med særlige kompetencer, holddannelser etc. Dels at der skabes sammenhænge og overgange i børnenes færd mellem forskellige tilbud (f.eks. dagtilbud, skole, familiebehandling). Og dels at børn støttes så tæt på det almene miljø som muligt – med mindst mulig ekskluderende effekt.

*Samspelet mellem de lokale institutioner og kommunens forvaltning* er også en arena for inkluderende strategier. Her aftales mål, her organiseres, og her fordeles ressourcer. Inklusion handler om at tilrettelægge disse rammebetingelser, så de beforder arbejdet med inkluderende fællesskaber på decentralt niveau.

Endelig er *de politiske fora* (ikke mindst kommunalbestyrelsen og fagudvalgene) steder, hvor inklusion italesættes som politiske strategier. Internationalt sker dette i form af f.eks. UNESCO's Salamancaerklæring fra 1994 eller FN's Handicapkonvention fra 2007. Lokalt sker det gennem inklusionsmål i børne- og ungepolitikkerne. Her er inklusion et tema, der forsøger at gøre op med ulighed og segregeringstendenser. Og det handler endvidere om at bruge ressourcerne hensigtsmæssigt – og f.eks. undgå, at udgifterne til specialforanstaltninger kannibalisierer budgetterne på almenområdet.

I hver kontekst får inklusion altså en bestemt politisk, økonomisk, juridisk eller pædagogisk betydning.

Spørgsmålet er, hvordan vi bedst forstår samspelet mellem disse forskellige kontekster. En mulighed er at se samspelet som et hierarki, hvor de politiske mål omsættes i planer og budgetter, som igen danner rammer om den pædagogiske praksis. Med dette hierarkiske perspektiv taber vi imidlertid noget vigtigt af syne. Nemlig at inklusion har meget forskellig betydning og italesættelse i hver kontekst, og at der ikke findes en entydig nøgle til oversættelse. Hver kontekst har en relativ autonomi.

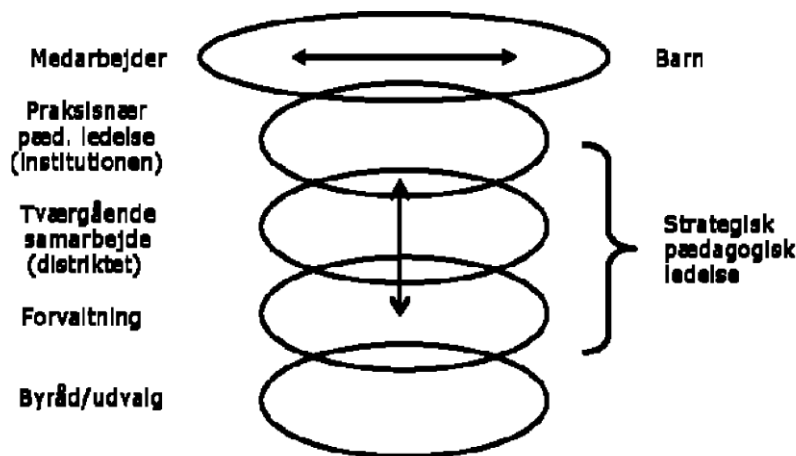
Dette er efter min erfaring en vigtig årsag til de mange frustrationer og konflikter, der ledsager debatten om f.eks. rummelighed i folkeskolen. Når lærere og pædagoger føler afmagt i forhold til at kunne inkludere bestemte børn i de almene miljøer, hjælper det dem ikke at få reciteret Salamancaerklæringen el-

ler få læst højt af den lokale børne- og ungepolitik, som bekender sig til et positivt børnesyn. Omvendt begår nogle lærere og pædagoger en fejl, når de anklager politikerne for hulhed og hykleri, fordi deres inklusionsmål ikke giver pædagogisk mening. De politiske inklusionsmål er netop udtryk for, ja, *politiske* idealer og kan ikke formodes at give svar på pædagogiske problemstillinger.

Betyder det, at hver kontekst er en lukket verden? Nej, slet ikke. Det er tydeligt, at de sætter præmisser for hinanden. Lærere, pædagoger og administratører må forholde sig til de politiske mål som præmisser for deres arbejde, og politikerne må anerkende de pædagogiske muligheder som præmisser for politisk måldannelse. De sætter præmisser for hinanden, men de kan ikke diktere indholdet i diskussioner og handlinger, som foregår i hver kontekst (Majgaard 2008).

Derfor ser jeg det som mere frugtbart at forstå samspillet mellem konteksterne som en kæde mellem forskellige læringsrum – fra det pædagogiske møde, hvor vi udforsker mulighederne for deltagelse, læring, udvikling og trivsel, til byrådssalen, hvor vi udforsker idealerne om det gode samfund. Hvert har sin ret, men også forpligtelse til respekt for de andre. Man kan ikke råbe fra byrådssalen ud i klasseværelset og give instruktioner. Men man kan heller ikke i klasseværelset rulle med øjnene og lade politikere være politikere.

Når jeg taler om strategisk pædagogisk ledelse, har jeg fokus på den metier, der udøves i samspillet mellem de lokale institutioner og den kommunale forvaltning – og ikke mindst hvordan dette samspil er i stand til både at afspejle og forme betingelser for dialog og læring på de andre niveauer, i den politiske ledelse og i den praksisnære pædagogiske ledelse.



Figur 1: Organisationen som en kæde af læringsrum

Kernen i strategisk pædagogisk ledelse er netop (fra sin egen lokale position i kæden) at facilitere dialogen mellem disse læringsrum – og dét ud fra dobbeltheden: Læringsrummene kan sætte forpligtende præmisser for hinanden, men ikke diktere indholdet i den læring, der finder sted. Det er dette paradoks – at skulle skabe en helhed fra sit eget lokale standpunkt – som er omdrejningspunktet for strategisk ledelse (Stacey 2007).

I de følgende afsnit skal jeg beskrive de opgaver, som knytter sig til en strategisk pædagogisk ledelse af inklusionsprocesser.

### **Forståelse af eksklusionsmekanismerne**

Den første vigtige opgave er at forstå de processer, som skaber eksklusion. Eksklusion og inklusion er to sider af samme mønt. Ethvert fællesskab er defineret ved betingelser for deltagelse – vil altid inkludere og ekskludere. Det væsentlige er at være bevidst om de dynamikker, som driver eksklusion.

Nogle gange fokuserer vi på inklusion som et spørgsmål om at kunne rumme givne grupper af ”børn med særlige behov”, ”risikobørn”, ”foranstaltningebørn”, ”udsatte børn”. Heri ligger allerede en tingsliggørelse af de ekskluderede. Indgangen til en inkluderende strategi er at fokusere på de processer, der skaber eksklusion, snarere end på produkterne af disse processer.

I det følgende skal jeg skitsere en række eksempler på sådanne ekskluderende processer.

Som nævnt drives eksklusionen i høj grad af de kompetencekrav, der følger med udviklingen af et globaliseret videnssamfund. Det er blevet udbredt at beskrive normalitet i form af kompetencebegreber (Madsen 2009). Det handler ikke blot om krav til bestemte faglige kundskaber og færdigheder, men om krav til hele personen forstået som et konglomerat af faglige, sociale og personlige kompetencer. Vi forholder os i stigende grad teknologisk til sådanne kompetencer. Et eksempel er anbefalingerne fra Skolerådets formandskab (2010) og senere regeringen om at sætte trinmål for alsidig personlig udvikling og følge op på disse ved hjælp af test og prøver. Hensigten er at anerkende betydningen af alsidig personlig udvikling. Men denne anerkendelse kan kun udtrykkes ved, at den gøres til genstand for sådanne teknologier (mål og test). På toppen af dette stilles krav om metakompetencer, nemlig at barnet skal forholde sig reflektivt til sine kompetencer, kunne håndtere dilemmaer mellem modstridende krav og anlægge læringsstrategier for dem. Et videre ideal er, at barnet skal realisere sig som unikt og autentisk (Madsen 2009). Det er store krav at leve op til.

En anden ekskluderende proces ligger i tilrettelæggelsen af læringsmiljøerne. Ethvert valg af pædagogik vil uundgåeligt have både inkluderende og ekskluderende virkninger. Derfor er det vigtigt for inklusion at skabe differentierede miljøer, som tilbyder mange forskellige deltagelsesmuligheder. Omvendt, hvis vi tilrettelægger læringsmiljøerne ensidigt, så ekskluderer vi mange. Eksempler kan være en ensidig

satsning på en individualiseret læringskultur – med vægt på individuelle mål og refleksion, selvstændige arbejdsformer og projektarbejde. Her vil vi favorisere børn, som har en opvækst og familiebaggrund, der gør dem stærke i sådanne sammenhænge. Det samme gælder i den modsatte stereotyp – den stærkt voksenstyrede klasseundervisning.

En tredje ekskluderende proces kan være udviklingen af professionelle typificeringer og foranstaltningstyper. Det kan gælde forskellige kategoriseringer af enkelte børn ud fra deres vanskeligheder (f.eks. diagnoser), og det kan omfatte matchende foranstaltningstyper. Der udøves en stærk magt, når der sættes skel mellem det normale og det afvigende (Elias 2008). Ofte gøres dette objektiverende og stigmatiserende. Objektiverende – ved at barnet gøres til en genstand. Og stigmatiserende – ved at barnet etiketteres ud fra fejl og mangler, der fraskriver det deltagelsesmuligheder. Sådanne kategoriseringer kan være knyttet til budgetmodeller, hvor det netop er kategoriseringen, som udløser særlige ressourcer. Vil du hjælpe barnet, er du nødt til at beskrive det stigmatiserende for at få adgang til de særlige ressourcer. Og når du først har opnået denne stigmatisering må den vedligeholdes som en symbolsk kapital, der giver rettigheder og adgang til ressourcer.

Typificeringer er virksomme på mange fronter. De indgår i børnenes uformelle hierarkier (hvem er udenfor?). De indgår i forældrenes bedømmelse af egne og andres børn (hvem er gode at lege

med?). Endvidere er det udbredt, at de professionelle også taler om bestemte børne- og forældertyper: de udadreagerende børn, de klynkende, de selvudslettende og den aggressive forælder, den undvigende, de servicerende etc. Endelig kan den politiske debat også lancere stereotyper, som er ekskluderende – f.eks. gennem en dæmonisering af utilpassede unge eller en ynkeliggørelse af tykke børn og deres forældre.

Som sidste eksempel på ekskluderende processer vil jeg nævne opbygningen af organisatoriske strukturer, som oprettholder de ovenstående mekanismer. Det kan f.eks. gælde en organisering, som skarpt opdeler et domæne for de normale (almenområde) og et domæne for de afvigende (specialområdet). Skel af denne type kan lægge op til allehånde ritualiserede spil og konflikter (f.eks. spillet mellem lærere og socialrådgivere om underretninger).

En strategisk pædagogisk ledelse må virke ved at kaste lys og skabe bevidsthed om disse processer. Ikke i den tro, at de kan afskaffes. Som sagt vil et pædagogisk eller organisatorisk valg uvægerligt indebære eksklusion. Men vi skal gøre vores miljøer nuancerede og tilbyde deltagelse på mange måder, og vi skal tage ansvar for valgene og håndtere deres konsekvenser.

### **Mål for en inkluderende pædagogik**

Den næste strategiske opgave er at opstille mål for børns deltagelse og for kvalificeringen af deres deltagelsesmuligheder. Men hvordan skal målestok-

ken for deltagelse og inklusion defineres? Heri ligger flere diskussioner.

For det første er der i dag en tendens til, at vi fokuserer på mål for det enkelte barns kompetencer. Barnet bliver, som nævnt, set som et konglomerat af faglige, sociale og personlige kompetencer, som vi måler gennem forskellige test. I dette perspektiv kunne vi sætte mål for de enkelte børns kompetencer, sådan som de manifesterer sig i nationale test og afgangsprøver. Disse resultater vil også sige noget om børnenes deltagelsesmuligheder, nemlig om de har de kundskaber og færdigheder, som er vigtige for at uddanne sig videre. Men der er en risiko for, at sådanne målinger får kompetencer til at fremstå som egenskaber, der knytter sig til det enkelte barn – og dermed som abstrakte og akontekstuelle. Kompetencer bliver (ligesom penge) noget, man kan besidde mere eller mindre af. Et barn *besidder* imidlertid ikke blot mere eller mindre kompetence. Et barn *er* ikke blot kompetent eller inkompetent. Det agerer kompetent eller inkompetent i bestemte kontekster (Madsen 2009). Vil vi for alvor sætte mål for deltagelse og inklusion, må vi skifte perspektivet fra børn og kompetencer som objekter, der kan beskrives akontekstuel, til processer, der skaber eller fjerner deltagelsesmuligheder. Kompetence siger noget om barnet i relation til den sociale kontekst – om dets adgang til fællesskaber.

Et sådant blik kan vi indarbejde i det nye mål om, at alle børn skal være *uddannelsesparate*, når de forlader folkeskolen. Uddannelsesparathed betyder

netop, at de er rustede til at deltage i konkrete uddannelsesfællesskaber på ungdomsuddannelserne. Herunder kan vi henvise til forskellige kompetencer, som er væsentlige, men netop i relation til konkrete fællesskaber. Ingen er abstrakt uddannelsesparate, men netop klar til bestemte uddannelser, som frembyder meningsfulde perspektiver for deres livsbaner. For at være uddannelsesparat må man have de fornødne faglige kompetencer, kunne agere i de sociale arenaer og ikke mindst se et meningsfuldt perspektiv i at deltage i de pågældende fællesskaber.

Denne tankegang kunne forlænges til at omfatte alle trin i børnenes forløb fra dagtilbud til ungdomsuddannelse: Er børnene deltagere, og kvalificerer de sig til at uddanne sig videre?

I dette perspektiv er det væsentligere, at alle elever er uddannelsesparate, end at skolen har en høj gennemsnitskarakter i afgangsprøverne. Det er ikke ligegyldigt, hvordan vi i kommunerne sætter mål og bedømmer skolernes indsatser. Lægges der overvejende vægt på afgangsprøveresultater, kan det skabe et incitament til at udskille ”de svage” eller tilskynde dem til ikke at gå til prøver. Lægges vi vægt på uddannelsesparathed, overgang til ungdomsuddannelserne og gennemførelsen heraf, fremhæver vi derimod deltagelse som den afgørende værdi.

En anden diskussion handler om, hvorvidt vi alene skal sætte mål for resultaterne, eller om vi også skal sætte mål for de læringsaktiviteter og –miljøer, som fører til resultaterne. En tendens

er, at strategisk styring skal opstille mål og resultatkrav, men overlade udviklingen af aktiviteter og metoder til de decentrale aktører (se f.eks. Folkeskolens Rejsehold 2010). Dette fokus har en stærk berettigelse, idet inkluderende miljøer ikke kan standardiseres og ”udrulles” efter koncepter. Læringsmiljøer kan udvikles i samspillet mellem børn, forældre og professionelle voksne i de konkrete kontekster (jf. det tidligere afsnit om organisationen som en kæde af delvist autonome læringsrum). Imidlertid skal vi undgå, at resultatmål bliver løsrevne og abstrakte i forhold til de decentrale aktørers konkrete handlemuligheder.

Allerførst må vi bemærke, at ingen resultatmål er neutrale i forhold til valg af teorier og metoder. Vi skal ganske vist ikke opsætte mål, som foreskriver brug af bestemte teorier og metoder, men vi skal heller ikke foregøgle, at målene ikke afgrænser et udfaldsrum.

Dernæst er det vigtigt, at målene peger på meningsfulde handlemuligheder. Lad os antage, at vi alene måler dagtilbud og skoler efter deres segregeringsprocent, altså udskillelse af børn til specialtilbud. Knyttes disse mål til budgetrestriktioner, kan oplevelsen hurtigt blive, at der er udstedt et ”forbud” mod at udskille børn. Jeg har selv erfaret, at dette hurtigt fører til et fokus på ”de børn, vi er nødt til at rumme”. Jo mere jeg har presset på for at ”forbyde” udskillelse, desto mere opmærksomhed har der samlet sig om de afvigende børn og de gener, de medførte. Det er ligesom folk på slankekur, der hele tiden taler om mad. Konsekvensen er, at børnene

kommer på ”tålt ophold” i normalsystemet. I stedet for, at inklusion bliver en aktiv strategi for at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn, får vi et mål om rummelighed forstået som en passiv tolerance over for afvigelse – eller til tider decideret afmagt og apati.

Derfor skal inklusionsmål knyttes til en aktiv strategi for at udvikle læringsmiljøer, der også giver de professionelle voksne handlemuligheder i mødet med børnene. Madsen (2009) opstiller en række kendetegn ved inkluderende læringsmiljøer:

- Inklusion er beskrevet som en fælles opgave for medarbejdere, forældre, bestyrelse og forvaltning.
- Pædagogikken afspejler børnegruppen, og der arbejdes med differentierede fællesskaber.
- Det faglige fokus er på relationen mellem barnet og den faglige kontekst.
- Børnene har udviklet et socialt ansvar.
- Det tværfaglige samarbejde er formaliseret.
- Special- og almenpædagogik er integreret i børnenes hverdagsliv.
- Der er procedurer for forældre-samarbejde – især når børnene har brug for særlig støtte.
- Institutionen går i dialog med omgivelserne og lokalsamfundet om inklusion.

Strategiske mål for inklusion skal altså kombinere resultatmål for deltagelse (f.eks. uddannelsesparathed og lav se-



gregering) med mål for en aktiv udvikling af læringsmiljøer.

### Udvikling af læringsmiljøer

En strategisk udvikling af læringsmiljøer handler om at udstikke sigtelinjer og rammer for en langsigtet udvikling af læringsmiljøer, som kan give deltagelesmuligheder for alle børn, og som kan kvalificere alle børn til at uddanne sig videre. Det indbefatter flere temaer.

*Helhed og sammenhæng i læringsforløb*  
Allerførst må vi stille spørgsmål til, hvordan vi overhovedet har struktureret den række af pædagogiske tilbud, som et barn arbejder sig igennem. Ikke helt usædvanligt vil det kunne foregå sådan: Barnet møder først sundhedsplejen. Dernæst starter det sin uddannelse med nogle år i en vuggestue eller dagpleje (med skiftende gæstedagplejere). Når det bliver 3 år, begynder det i børnehave. Endelig ved 6-årsalderen gør det sin entré i folkeskolen – nu med kontinuitet i 10 år. Umiddelbart er mønstret, at jo yngre barnet er, desto flere skift udsættes det for. Hertil kommer, at de forskellige tilbud typisk hører under forskellige fagafdelinger og budgetter.

Spørgsmålet er, om vi forspilder muligheder for en tidlig pædagogisk indsats ved ikke at have mere sammentænkte forløb for de mindre børn. Vi kunne skabe mere kontinuerlige og trygge forløb inden for lokale børnemiljøer, som kunne omfatte sundhedshuse, dagtilbud og indskoling. Hovedsigtet skulle være at udvikle inkluderende fællesskaber, hvor børn kunne lære sig vigtige grundkompetencer og få en hurtig og ubu-

reaukratisk støtte, hvis der er brug for det. Budgetmodellerne skulle understøtte investeringer i tidlig og forebyggende indsats – snarere en omfattende og ekskluderende foranstaltninger, når problemerne har vokset sig store.

Med hensyn til større børn og unge er spørgsmålet, om den kontinuerlige vej gennem den lokale skole er tilstrækkelig stimulerende. Meget tyder på, at der sker et tab af motivation og en stigende udskillelse, efterhånden som børnene bliver ældre (Folkeskolens Rejsehold 2010). Hvordan standser vi den udskillelse, der begynder, når den faglige kompleksitet vokser på mellemtrinnet? Og tilbyder vi de unge i overbygningen et tilstrækkeligt stimulerende miljø med muligheder for at skabe en selvstændig ungdomskultur? Kunne vi integrere folkeskolens overbygning tættere til ungdomsuddannelse og skabe en mere sikker overgang?

Alt dette taler for, at vi kan blive bedre til at differentiere læringsmiljøerne i overensstemmelse med børnegruppens behov.

### Differentiering af læringsmiljøer

Selv om undervisningsdifferentiering har været en central opgave for folkeskolen siden 1993, tyder meget på, at vi endnu ikke er kommet langt i løsningen. I 2004 konkluderer EVA, at vi mangler en fælles forståelse af begrebet, og at klasseundervisningen er den dominerende arbejdsform (EVA 2004). I 2008 forklarer EVA, at de indførte elevplaner kun i ringe udstrækning bruges til differentiering af undervisning.

Den skolepolitiske debat er låst mellem stereotype yderpositioner: Enten vægter man det sociale fællesskab højt – og ”fællesskab” sættes lig stamklassen, eller også er man tilhænger af meget individualiserede uddannelsesveje, som KL’s *Nysyn på folkeskolen* af flere blev tolket som et udtryk for (KL 2010).

En inkluderende pædagogisk strategi må, som nævnt, tage udgangspunkt i fællesskabet og barnets relation til fællesskabet. Læring handler om at blive et kompetent medlem af et fællesskab (Wenger 2004), og inklusion handler om at skabe deltagelsesmuligheder for alle. Men spørgsmålet er, hvilke former for fællesskaber og strukturer, der er meningsfulde og befordrende? Svaret på dette må altid være situationsbestemt og tage afsæt i den konkrete børnegruppe. Det kan være en stamklasse. Det kan være en holddeling. Her må stereotyperne og de ideologiske rygmarvsreaktioner vige for en faglig og pædagogisk analyse.

I denne sammenhæng er den strategiske opgave at fremme kompetencen blandt de lokale ledere og medarbejdere til at kunne analysere og udvikle differentierede læringsmiljøer.

#### *Tilbudsviften*

Når et barn har særlige behov, kan der iværksættes en vifte af specialtilbud – med en tiltagende grad af segregering:

1. støtte til barnet, mens det er inkluderet i ”normalmiljøet”
2. specialgrupper eller -klasser, som er beliggende på ”normale” institutioner og skoler
3. egentlige specialinstitutioner.

Fisker (2010) har undersøgt de pædagogiske tilgange inden for denne vifte af tilbud. Hun skelner mellem to typer af læringsforståelse: En essentialistisk udviklingsforståelse, som fokuserer på det enkelte barns kognitive modning og ser dysfunktion som et relativt statisk træk, der knytter sig til barnets personlighed. På den anden en relationistisk udviklingsforståelse, som ser udvikling som en proces i barnets dialogiske samspil med omgivelserne.

Den gennemgående iagttagelse i Fiskers undersøgelse er, at den essentialistiske udviklingsforståelse bliver mere fremherskende i de mere segregerede tilbud, altså i specialgrupper og -institutioner. Dette kommer til udtryk i et skærmende handicapsyn, hvor man forsøger at beskytte børnene mod de konflikter og dårlige oplevelser, som mødet med omverdenen kan afføde. Desuden er der en tendens til, at problemer og konflikter tolkes med afsæt i barnets dysfunktion og diagnose: ”En problematisk adfærd hos et barn bliver således tolket diagnostisk og ikke som en mulig normal reaktion på en situation eller relation. En sådan kategorispredning vidner om en forståelse af dysfunktionen som gennemgribende og berørende alle områder af barnets personlighed og adfærd” (Fisker 2010, s. 365).

Når et barn problematiseres, ændrer det faglige perspektiv og blik sig. Fra naturligt at blive set som deltager i et net af interaktioner, hvor konflikter er en del af en normal udvikling, fokuseres på barnet og ikke mindst dets dysfunktion, som mere og mere bliver for-

klaringsfaktor for barnets adfærd og oplevelser.

Specialtilbud søges ofte placeret som del af ”normale” institutioner og skoler for netop at øge muligheder for samvær mellem børnene og en større grad af inklusion. Fiskers studie viser imidlertid, at specialtilbuddene og deres medarbejdere bliver isoleret fra det øvrige miljø og kollegiale samvær.

En pædagogisk strategisk ledelse må møde de udfordringer, som ligger i disse segregeringsmekanismer. Først og fremmest er det vigtigt at integrere special- og almenpædagogik i børnenes hverdag (Madsen 2009). Vi må udvikle miljøer og pædagogiske arbejdsformer, hvor børn så vidt muligt kan bevare relationer til sine jævnaldrende kammerater, også selv om de i perioder har brug for ekstra støtte enten i eller uden for institutionen. Dette er ikke løst med symboliske fysiske fællesskaber, hvor almen og specialtilbud ligger side om side. Forskellen på pædagogiske grundopfattelser og metoder kan danne en endnu større kløft, som gør det fysiske fællesskab indholdsløst.

Dels er der brug for sammenhængende almen- og specialpædagogiske strategier, hvor blikket på børn som deltagere (og som bærere af ret til at deltage) fastholdes, også når de har problemer, og det f.eks. kan være legitimt at tage hensyn til et behov for ”skærmning” og beskyttelse. Dels må en sådan sammenhængende strategi udmøntes i en tilbudsvifte, som reelt giver mulighed for at hjælpe barnet med det laveste niveau af segregering. De sprog- og norm-

bårne ”usynlige vægge” mellem normal- og specialmiljøer må udfordres, nuanceres og ombygges til et rum af differentierede fællesskaber, hvor deltagelsen i det specielle ikke afskærer én fra almenfællesskabet.

### **Specialressourcer og -kompetencer**

Hvis vi ønsker at udvikle inkluderende læringsmiljøer, skal det også understøttes af den måde, hvorpå vi tilrettelægger specialressourcer og -kompetencer. Også her er der en række felter at tage fat på.

#### *Tildeling af ressourcer*

Selve budgetmodellerne kan være ekskluderende. En klassisk model er som følger: Midlerne til specialpædagogiske indsatser ligger i en central pulje, som styres af et udvalg. Hvis nogen ønsker ekstra midler til at hjælpe et barn, må barnets vanskeligheder beskrives, helst også ved en diagnose. Hvis dette gøres overbevisende, tildeles midler til barnet. PPR's funktion får vægt på det at foretage test og udredninger som grundlag for tildeling af midler. Der vil ofte være rift om midlerne, og det er et konfliktfyldt nulsumsspil at styre den centrale pulje. I dette system er dét at fokusere på barnets dysfunktion adgangen til ressourcer.

Et alternativ indebærer en række fundamentale ændringer: For det første lægges midlerne på forhånd ud til institutioner og skoler. For at få ekstra midler til et barn, er det ikke fornødent at foretage udredninger og diagnosticeringer. Pengene er der, og de kan bruges til at udvikle læringsmiljøerne – lige så vel som til at købe pladser i specialtil-

bud . Typisk vil det være relevant at fordele budgetterne efter socio-demografiske parametre, så institutioner og skoler i mere udsatte områder får relativt flere penge. For det andet bør pengene knyttes til læringsmiljøerne mere end til det enkelte barn. En støttepædagog skal ikke blot arbejde med det enkelte barn eller skærme det mod de knubs, der følger med en dysfunktion. Støttepædagogen skal bidrage til at udvikle læringsmiljøet, så den samlede børnegruppe kan omgås hinanden i deres forskellighed. Endelig er det for det tredje gavnligt, hvis der kan frigøres midler til at investere i udvikling af læringsmiljøerne. Oftest oplever de decentrale ledere, at alle penge er ”bundet op på personnumre”, og det er vanskeligt at sætte gang i en udvikling af læringsmiljøerne, der kan dæmme op for udskillelsen af børn . I Herning Kommune er afsat en investeringspulje, som skal hjælpe inklusionen på vej . I andre kommuner er man nødt til gradvist at frigøre sådanne midler efterhånden som udskillelsen aftager.

En svaghed ved den alternative model med decentrale budgetter er, at de enkelte institutioner og skoler bliver meget sårbare over for vækst i gruppen af børn med særlige behov . Flytter familier med handicappede børn til en skoles distrikt, kan det dræne kassen betragteligt. For at imødegå dette findes der forskellige mellem-modeller, hvor der er lagt et vist ”sikkerhedsnet” under institutioner og skoler via tilbageholdte puljer. Sådanne forsikringer må dog ikke forvanske logikken i modellen.

### *Konsultationsmodeller*

I de fleste kommuner har PPR omlagt deres arbejdsfacon. Fra at lægge hovedvægten på test og udredning arbejdes der mere konsultativt med at vejlede udviklingen af læringsmiljøer. Især i begyndelsen af denne omlægning blev der etableret tværfaglige, konsultative fora, hvor pædagoger og lærere kunne forelægge bekymringer og udfordringer for et panel bestående af f.eks. en psykolog, en sundhedsplejerske og en socialrådgiver. Ofte kunne man ikke bede om en udredning, før barnet havde været drøftet konsultativt. Mit eget indtryk er, at mange pædagoger og lærere oplevede disse modeller lidt stive, rituelle og ikke særligt handlingsrettede. Skulle alle faggrupper altid være repræsenteret i panelet? Og kunne panelet kun bidrage med refleksionsskabende spørgsmål? Behovet forekommer snarere at rette sig mod en differentieret vifte af hjælp til frontmedarbejderne . En yngre lærer kan have brug for en decideret mesterlære . En garvet lærer kan profitere af sparring og erfaringsudveksling . Nogen skal aflastes og have nye øjne på udfordringerne her og nu . Vi skal søge konsultative modeller, som giver en hurtig og ubureaukratisk adgang til en meget præcis og situationsbestemt støtte til professionelle voksne i en given børnegruppe.

### *Rekontekstualisering af diagnoser*

Den voksende segregering udtrykkes ofte ved stigende antal børn, som får diagnoser . Af og til spørges der, om ikke denne diagnosespiral kan standses . Det vil imidlertid næppe være frugtbart at hindre børn i at få diagnoser . I bund og grund kan en diagnose være en nyttig

beskrivelse, som kan vejlede os i udviklingen af et læringsmiljø. Snarere må vi forsøge at forstå og udvikle den betydning og de konsekvenser, som en diagnose har. I den kommunale praksis ser vi ofte dette mønster:

Et barn får stigende problemer med at klare sig i det ”normale” miljø. Forældrene er bekymrede. De føler måske ikke, at der gøres nok fra kommunen. Via egen læge henvises de til en børnepsykiatrisk udredning. Lægen foretager denne henvisning uden at kende til de indsatser, som er i gang på institutionen eller skolen. Der er ofte en lang ventetid til den psykiatriske udredning, og frustrationerne bygges op. Når den endelig kommer og udmønter sig i en diagnose, er det en forløsning for familien. Man ved, hvad der er ”galt”. Diagnosen reducerer kompleksitet og usikkerhed. Diagnosen fritager fra skyldfølelse (Hertz 2008). Og derudover har man fået et slagkraftigt argument for at gå i forhandling med kommunen. Forældrene påbegynder det, som de selv oplever som en lang og hård kamp med ”systemet” for at sikre tilfredsstillende tilbud til deres børn. Ofte er dét, som opfattes som et tilfredsstillende tilbud sat af traditioner og normer, som formidles inden for diagnoseorienterede interesseorganisationer.

Hertz (2008) iagttager, at der er opstået en falsk modsætning mellem hhv. et problem- og et ressourcaperspektiv i arbejdet med børnene: På den ene side fokus på børnenes særlige vanskeligheder, og på den anden side blikket for de uanede ressourcer og muligheder hos børnene og i deres omgivelser. Når disse to perspektiver ikke kan bringes i

spil med hinanden, udløser det ”...en bølge af individualiserende, problemfremhævende undersøgelser af børn og unge og dermed stigende ventelister til de Pædagogisk Psykologiske Rådgivninger og til børne- og ungepsykiatrien. Ønskerne om disse grundige undersøgelser ”til barnets bedste” har i mange sammenhænge medført, at disse har fået den *problemfremhævende* karakter, som – i overensstemmelse med de herskende systemnormer – er med til at udløse bevillinger af særlig støtte” (Hertz 2008, s. 52). Diagnoserne er udvalgte øjebliksbilleder af individet på det tidspunkt, hvor problemerne er mest udtalte. De fremlægges endvidere ofte kontekstafhængigt og objektivt. I forsøget på at fritage fra skyld og skam gøres barnet til bærer af problemet. Barnet gøres til klient eller patient. Og diagnoserne bliver den symbolske kapital i en sygdomsøkonomi, hvor de er koblet til rettigheder og adgang til bevillinger.

Alternativet er at imødekomme bekymringerne på et tidligere og mindre fastlåst stadie. Hertz anbefaler, at vi ser et barns problemadfærd som en invitation til andre om at forstå og hjælpe med at lede efter meningsfulde livs- og handlemuligheder. Nogen gange kan børn med deres problemadfærd påtage sig at være problemet for at gøre omgivelserne opmærksomme på, at der er brug for hjælp. Ikke at lægge øre til en sådan invitation er et alvorligt svigt. Vejen frem er altså at opbygge et beredskab, hvor f.eks. pædagoger og lærere hurtigt kan inddrage psykologer og psykiatere i at forstå og fortolke den kommunikation, der ligger i problematisk adfærd, og

omsætte den forståelse i handlinger, som er meningsfulde og værdiskabende. Her kan vi ifølge Hertz bruge ”diagnoser i kontekst” – altså ikke diagnoser som kontekstafhængige og kompleksitetsreducerende orakelsvar, men som bud på alternative forståelses- og handlemuligheder, som åbner og nuancerer situationen. Ikke mindst er det afgørende, at den psykologiske og psykiatriske vejledning sker i samspil og forståelse med det pædagogiske arbejde.

#### *PPR's organisering: Nærhed OG specialisering*

Den arbejdsform, som er beskrevet ovenfor, sætter store krav til PPR's bemanning og organisering. Umiddelbart synes der at kunne ligge to modstridende krav. For det første kræver det en nærhed til institutioner og skoler. Specialisterne skal bidrage til at kvalificere udviklingen af miljøerne omkring børnene snarere end at trække børnene ud af miljøerne. Dette hensyn har fået nogle til at anbefale en PPR, som er decentraliseret og afspecialiseret. F.eks. foreslår Folkeskolens Rejsehold, at PPR arbejder via lokale ressourcecentre på de enkelte skoler. Dette kan imidlertid støde sammen med det andet hensyn: PPR skal kunne levere en meget præcis og specialiseret rådgivning. Skal vi f.eks. omstille arbejdet med diagnoserne, kræver det, at vi kan inddrage specialister på et højt fagligt niveau, som samtidig arbejder i samspil med de lokale pædagogiske tiltag. Alternativet til den ekskluderende diagnosespiral er ikke at banalisere børns problemer og gøre den til genstand for påståede almengjorte kompetencer. Alternativet er at være faglig og præcis i at kunne ana-

lysere forståelses- og handlemulighederne i en konkret situation. Der er i mine øjne derfor brug for et specialiseret PPR, der kan arbejde i meget lokale kontekster.

#### **Styre på rammer, støtte på indhold**

I de forudgående afsnit har jeg beskrevet en række af de temaer, som en strategisk pædagogisk ledelse må behandle. Men hvordan driver og kultiverer vi processen?

Strategisk pædagogisk ledelse kan primært virke ad to veje – ved at sætte rammer og ved at understøtte refleksion. Eller anderledes sagt: Styre på rammer og støtte på indhold.

#### *Styre på rammer*

I lyset af de forudgående afsnit er der en række betingelser, som må danne ramme for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer:

- klare og deltagelsesorienterede mål for det pædagogiske arbejde samt velfungerende rutiner for opfølgning og evaluering
- en aktiv strategi for udvikling af læringsmiljøer, herunder med sammenhæng mellem aldersfaser, differentiering af indhold og arbejdsformer samt en nuanceret vifte af muligheder for at støtte børn tæt på deres dagligdag
- en inklusionsfremmende budgetmodel
- konsultationsmodeller, som bringer specialviden og støtte til frontmedarbejderne

- modeller for arbejdet med diagnoser, som gør diagnosticering til en hjælp i organiseringen af inkluderende læringsmiljøer
- en organisering af PPR og andre specialfunktioner, der bringer dem tæt på de almene læringsmiljøer samtidig med, at de kan specialisere sig med henblik på at gøre deres bidrag så præcise og værdiskabende som muligt.

### *Støtte på indhold*

Selv med klare rammer er der ingen tvivl om, at inklusion rejser en række fundamentale spørgsmål og dilemmaer på alle niveauer af organisationen. Det handler ikke bare om at udstrække sin tolerance til at rumme en håndfuld ekstra afvigere. Vi skal gentænke hele den måde, hvorpå vi danner fællesskaber. Selve det grundlæggende forhold mellem individ og fællesskab kommer i spil. Ikke kun med fokus på enkelte individer, men på os alle sammen. Kan vi vægte fællesskabets integritet så højt, at det bliver ensrettende og ekskluderende? Eller kan vi gå så langt i at imødekomme individet, at fællesskabet går i opløsning, og individet alligevel stigmatiseres?

Når forældre og medarbejdere rejser disse diskussioner i institutioner og på skoler, kan samtalen ikke i længden holdes inden for disse rammer. Samtalen inviterer overvejelsen om det at være et samfund – lokalt og i de store sammenhænge (Block 2008).

Det er klart, at sådanne diskussioner ikke kan mødes med centralt foreskrevne løsninger og standardsvar. Jeg tror,

at de fleste chefer på området kan erindre eksempler på krampagtige og fejlslagne styringsforsøg i de sidste års arbejde med ”rummelighed”. Selv har jeg f.eks. forsøgt at fremme rummelighed ved at udvikle en blanket, hvor børn kun kunne beskrives positivt og anerkendende. I bakspejlet ved vi, at det selvfølgelig ikke er sådan, at en reel erkendelse af inklusionens nødvendighed og muligheder kan udvikle og brede sig.

Vi må anerkende, at dilemmaerne kalder på situationsbestemte refleksioner og eksperimenter, og disse kun meningsfuldt kan danne sig inden for lokale kontekster. Derimod kan vi fremme et beredskab til refleksion og udvikling. Pedersen (2009) tilbyder os en (aristotelisk) model for refleksion over inklusionens dilemmaer. Den starter med overvejelser over dilemmaerne i specifikke situationer (situationsetisk viden/phronesis). Den inddrager en bredere tænkning om de grundlæggende begreber og antagelser, som er på spil (filosofisk viden/sophia). Derefter søger den faglige og videnskabelige forklaringer på, hvordan inklusion og eksklusion gør sig gældende i bestemte sammenhænge (episteme). Og endelig søger den at udvikle praktiske svar på, hvordan vi kan handle (techne). At invitere til en sådan refleksion i organisationens forskellige læringsrum er indgangen til at udvikle en reelt inkluderende praksis.

### *Succeskriterier og faldgruber*

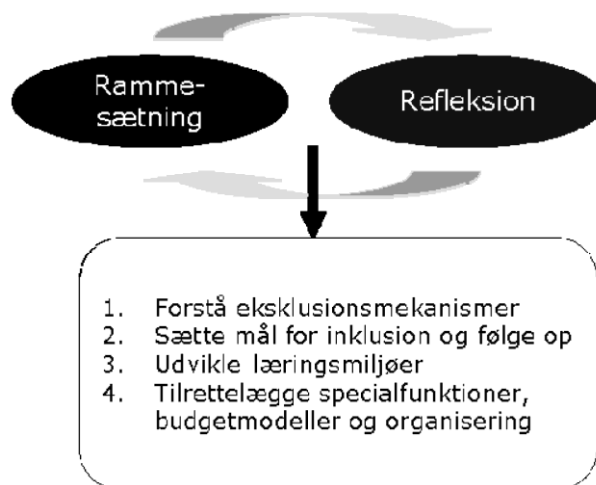
Succeskriteriet for strategisk pædagogisk ledelse er, at den formår at stimulere og vedligeholde inklusionsskabende processer. Det kan måles kvantitativt ved at flere og flere børn er delta-

gere i de almene læringsmiljøer og bliver uddannelsesparate, når de forlader folkeskolen. Det kan også ses kvalitativt ved, at der opstår nye kvaliteter og deltagelsesroller i læringsmiljøerne – f.eks. at arbejdsformerne bliver mere differentierede og i stand til at imødekomme børn, der før blev segregeret. Endelig kan de også konstateres demokratisk ved en større inddragelse af forældre og lokalsamfund i udviklingen af de inkluderende miljøer. Kan der konstateres fremskridt på disse områder, er det klare tegn på succes.

Det er afgørende, at en strategisk ledelsespraksis på én gang kan sætte rammer og understøtte refleksion. Bliver vores praksis ensidigt rammesættende, får vi nemt en flot anlagt styring, som fremtræder stringent og handlekraftig på papiret, men som blot bygger på abstraktioner, der ikke kan vejlede og motivere en daglig praksis i mødet med virkelighedens kompleksitet. Bliver vi

ensidigt refleksionsunderstøttende, bliver vi for vage og for lidt ansvarstagen- de, når dilemmaerne skal håndteres. Kan vi derimod skabe et balanceret kredsløb mellem rammesætning og refleksion, hvor de gensidigt leverer betingelser for hinanden, kan der opstå en strategisk dynamik.

Det strategiske pædagogiske lederskab er der ikke bare. Det fødes heller ikke på direktionsgange eller på chefseminarer. Og det orienterer sig ikke mod abstrakte og kontekstafhængige idealer. Det opstår/udvikler sig i mødet og samtalen, i organisationens snit- og brudflader, i dilemmaerne og refleksionerne. Ingen har monopol eller styr på tingene. Men alle kan kvalificere deres egen deltagelse og kultivere en åbenhed, og vi kan forfølge de åbninger og sprækker, som de konkrete situationer frembyder. På den måde kan vi bane vej for en konkret koalition om dannelsen af inkluderende fællesskaber.



Figur 2 Dynamik i strategisk pædagogisk ledelse



## Litteratur

- Block, Peter: *Community. The Structure of Belonging*. San Francisco: Berret-Koehler Publisher 2008 .
- Elias, Norbert & John L. Scotson: "The Established and the Outsiders", *The Collected Works of Norbert Elias*, vol. 4, Dublin: University College Dublin Press 2008 .
- EVA: *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*, Danmarks Evalueringsinstitut 2004 .
- EVA: *Arbejdet med elevplaner, en national undersøgelse af erfaringer*, Danmarks Evalueringsinstitut 2008 .
- Fisker, Trine Basse: "Inklusion og interaktion", i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 5, 2010, s. 359-372.
- Folkeskolens rejsehold: *Fremtidens folkeskole, én af verdens bedste, afrapportering*, www.skolensrejsehold.dk, København, juni 2010 .
- Giddens, Anthony: *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press 1990 .
- Hertz, Søren: *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*, København: Akademisk Forlag 2008 .
- Kommunernes Landsforening: *Nysyn på folkeskolen*, www.kl.dk, København maj 2010 .
- Kornerup, Ida: "Inklusion som begreb og styringsredskab", i: *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, red . Carsten Pedersen, s. 41-78, København: Hans Reitzels Forlag 2009 .
- Madsen, Bent: *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*, København: Hans Reitzels Forlag 2005 .
- Madsen, Bent: "Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer for at udvikle en pædagogik, der inkluderer", i: *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, red . Carsten Pedersen, s. 11-40, København: Hans Reitzels Forlag 2009 .
- Majgaard, Klaus: "Livet efter NPM: Ledelse på kerneforetningens vilkår", *Økonomistyring & Informatik*, 23. årgang nr. 5, s. 479-506, april 2008 .
- Pedersen, Carsten: "Mod en socialt inkluderende faglighed", i: *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, red . Carsten Pedersen, s. 143-188, København: Hans Reitzels Forlag 2009 .
- Regeringen: *Faglighed og frihed*, www.uvm.dk, København, november 2010 .
- Skolerådets Formandskab: *Beretning 2010*, Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen, www.skoleraadet.dk, København 2010 .
- Stacey, Ralph: *Strategic Management and Organisational Dynamics*, Fifth Edition, London: Prentice Hall 2007 .
- UNESCO/Undervisningsministeriet: *Salamancaerklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*, www.uvm.dk, 1994
- Wenger, Etienne: *Praksisfællesskaber*, København: Hans Reitzels Forlag 2004 .



