

VI BEKLAGER!

En dum fejltagelse her på redaktionen førte til, at vi i Social Kritik nr. 146 kom til at bringe en allerede publiceret artikel. Iram Khawaja & Hanne Knudsens tekst "Bekymringssamtalen" havde således allerede været offentliggjort i Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Den nye og rigtige artikel bringes nedenfor.

*Anders La Cour, temaredektør
Benny Lihme, redaktør*

Vilje til selvinklusion:

Når fællesskabet står og falder med den enkelte elevs forhold til sig selv

Af Iram Khawaja og Hanne Knudsen

Hvornår synes vi, at en elev er inkluderet i skolen? Er det, når eleven trives og har høj selvtillid og mange relationer til de andre elever? Er det, når eleven deltager aktivt i undervisningen? Er det, når eleven kan afslutte folkeskolen med en eksamen, der åbner for videre uddannelse? De fleste vil mene, at det er alle ovenstående punkter i kombination med hinanden, men i praksis er der nogle mål og idealer, der fylder mere end andre i hverdagens arbejde for at fremme inklusion.

Blandt professionelle, der har inklusion som deres felt, fylder det meget, hvordan eleven har det med sig selv¹⁾. Inklusionskonsulenter²⁾, men også lærere og pædagoger, har ofte fokus på, at eleven skal få højt selvværd og trives. At eleven har højt selvværd og er i stand til at reflektere over sig selv ses som forudsætning for elevens inklusion i skolen. Antagelsen er, at når der er problemer omkring inklusion, er det fordi eleven skal blive bedre til at arbejde med sig selv og sine relationer – og det er dette forhold til sig selv og andre omkring sig inklusionsarbejdet retter sig imod. Forældre til børn med inklusionsproblemer har til gengæld ofte fokus på, at eleven skal være med fagligt. Man skulle måske tro, at forældre er tilfredse, hvis deres barn har det godt, men ofte er forældre især bekymrede for, om barnet kan følge med fagligt (Khawaja & Knudsen 2015). Og ofte ser de snarere specialtilbud til deres barn som løsning på proble-



Illustration Flemming Born

met. Men specialtilbud er, i den aktuelle diskurs, det samme som eksklusion og dermed ikke en mulighed (Ratner 2013).

De professionelle fokus på, at eleven skal have det godt med sig selv betyder, at elevens selvforhold og forholdene i familien ses som en vigtig faktor i inklusionsarbejdet. Der sættes derfor mange ressourcer ind på at skabe et godt forældresamarbejde, gennem møder for klassens forældre, møder med elevens forældre, familiesamtaler, bekymringssamtaler (Khawaja og Knudsen 2015) og andre former for intensiveret forældresamarbejde (Dansk Pædagogisk Tidsskrift nummer 4, 2015). Og i dette intensiverede forældresamarbejde er fokus ofte elevens selvforhold. Skolens grænser rykkes på den måde ind i familien, ligesom elevens selvforhold gøres til genstand for styring. Samtidig bliver de professionelle – når elevens selvforhold ses som forudsætning for læring – afhængige af noget, de ikke kan se, noget de ikke har kontrol over og noget, de kun har begrænset indflydelse på.

Vi tager afsæt i en case og udfolder derfra analy-

sen – som især retter sig mod de konsekvenser, der kan følge af, at elevens selvforhold ses som den afgørende faktor i arbejdet med inklusion.

HVORFOR SKAL MAN RÆKKE FINGEREN OP?

En dreng i 5. klasse, vi kalder ham Anton, går på andet år på det, skolen kalder inklusionsbåndet. Han møder ind på inklusionsbåndet om morgenen, hvor han er sammen med en pædagog og en lille gruppe elever. Derefter er han i sin stamklasse inden han midt på dagen igen er i inklusionsbåndet. En gang om måneden er der familiesamtale, hvor Anton, mor, plejefar, klasselærer, pædagogen fra inklusionsbåndet og udviklingskonsulenten deltager. Anton har tidligere gået på et specialtilbud for børn med indlæringsproblemer, og udviklingskonsulenten er meget optaget af, at plejefaren ikke – igen – skal argumentere for, at specialundervisning er den bedste løsning for Anton.

Vi er til den månedlige familiesamtale. Til stede er som noget usædvanligt os to forskere, mens



pædagogen fra inklusionsbåndet, som ellers plejer at være med, er syg. Anton har som et af sine mål, at han skal række fingeren op i dansktimerne. Det fremgår, at han prøver, men det går ikke så godt, for det er kun sjældent, at han kan svare. Udviklingskonsulenten afsøger muligheden for, at han kan få en bedre oplevelse af at række fingeren op, og forældrene (plejefaren) tilbyder at træne med Anton, så han har svarene i frisk erindring og dermed bedre chance for at svare rigtigt. Vi gengiver en lille bid af samtalen her.

Udviklingskonsulent (UK): Jeg er simpelthen så spændt på at høre, hvordan det er gået? [med målet om at række fingeren mere op]

Anton (elev): Jeg synes ikke, det er gået godt.

UK: – du synes ikke, at det er gået godt?

Anton: Nej...

UK: Hvorfor ik'?

Anton: Jeg vil gerne gøre det, men jeg synes, der er meget af det, hvor jeg ikke sådan rigtigt behøves det, fordi jeg ikke sådan kunne...

UK: – fordi du ikke kunne svaret?

Anton: Ja... – ellers ville jeg da gerne have gjort det.

UK: Men du har tænkt på det?

Anton: Ja, det har jeg. Meget!

UK: – det har du gjort meget?

Anton: Ja.

[...]

UK: Ok, ja! Hvad er din oplevelse [klasselærer] i forhold til det med...

Klasselærer (KL): Men jeg tror egentlig, at Anton har rammer den rimeligt godt... – spot on, ik'? Jeg tror han vil rigtig gerne, men vores aftale var jo også, at han skulle øve sig på det, og du skulle føle dig sikker på svaret netop for at opleve den der af, "jeg kan det, som de andre kan", ik'? Og jeg tror egentlig, at du har lidt ret i, at du sidder med fornemmelsen af, at det er måske nok lidt svært. Og det er klart, i og med at nogle af de spørgsmål, jeg prøver at lave, har Anton som regel været med i gennemgangen af teksterne, men der er jo nogle huller af og til, og det lykkes mig altså ikke helt at få designet sådan lige ti minutters "shine-tid" til Anton midt på dagen. Jeg kan simpelthen ikke få det til at passe ind i den store forkromede helhed, uden at det vil være ligesom om, at nu er det specielt til Anton, "og så sidder I andre lige pænt og"...

UK: Ja, så bliver det specialsyet, så bliver det ikke autentisk eller den virkelige verden.

KL: Altså, det vil både Anton og resten af klassen nemt kunne gennemskue. Det, synes jeg måske, er mere udstillende, end jeg lige har lyst til, at det skal være, ik'?

"Du kan godt være lidt mere med i timerne – og række fingeren lidt mere op". Det er en tilbageven-

dende melding til eleven under skole-hjem samtaler (Knudsen 2010). Traditionelt har det, at eleven rækker fingeren op, været et tegn på, at eleven kan svare på det, læreren spørger om – og altså har lært det, han eller hun skulle. Og det er vigtigt for læreren, at eleverne rækker fingeren op, fordi aktiv deltagelse er en forudsætning for god undervisning.

I denne samtale bliver målet med at række fingeren op et andet: at Anton får "shine-tid", som klasselæreren udtrykker det. Anton skal opleve, at han kan det, som de andre kan. Og det er en udfordring, for som klasselæreren siger "jeg tror egentlig, at du har lidt ret i, at du sidder med fornemmelsen af, at det er måske nok lidt svært". Så hvordan giver man Anton oplevelsen af, at han kan det, de andre kan, når han måske ikke kan det? Og hvordan sørger man for, at det ikke bliver gennemskuet af Anton og resten af klassen, at han ikke kan det? Risikoen ved at det bliver gennemskuet er, at Anton bliver udstillet. Så han skal 'shine' på en autentisk måde. Og det er en udfordring.

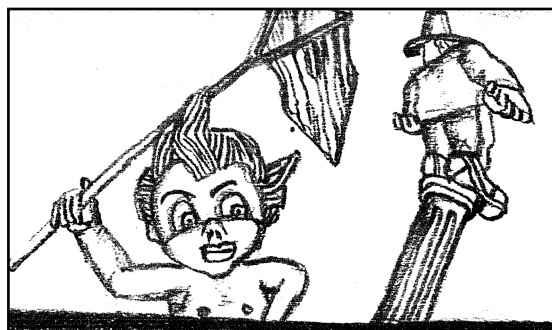
Løsningen er, at Anton kan svare rigtigt. En mulig vej er, at plejefaren træner svarene med Anton dagen inden, så han har det i helt frisk erindring og faktisk kan svare rigtigt. Der er en vis tøven omkring denne løsning, fordi skolens professionelle er nervøse for, om plejefaren kommer til at presse Anton for meget. Det at presse eleven er også problematisk, fordi det kan udhule selvværdet i stedet for at styrke det. Men det vil være godt, hvis Anton kan svare. Ikke for at kunne det faglige stof; at kunne det, er et middel til at få en god oplevelse med at kunne svare rigtigt. Målet er altså ikke umiddelbart faglig læring og inklusion set i forhold til at kunne være med på det samme niveau som de andre børn i klassen. Målet er at Anton får oplevelsen af at kunne se sig selv som en der kan, og blive set af de andre som en der kan. Et inklusionsmål der går i retning af Antons selvforhold og sociale status i klassen.

Problemet kunne italesættes på andre måder, og så ville der dukke andre mulige løsninger op. Det kunne være et spørgsmål om indlæringsproblemer – der ville åbne muligheden for at overveje specialtilbud. Det kunne være klassens størrelse, undervisningens tilrettelæggelse, stemningen i klassen eller noget fjerde i skolen. Men alt dette er gætværk; løsningen bliver set som et spørgsmål om succesoplevelser, og problemet dermed manglende eller lavt selvværd.



SUBJEKTET SOM SKABT

Vores interesse er at undersøge betingelserne for inklusion som de skabes diskursivt og gennem sociale teknologier som familiesamtalen og inklusionsbåndet. Vi trækker teoretisk på en governmentality tilgang, inspireret af især Michel Foucault og Nikolas Rose samt Barbara Cruikshank, der har skrevet bogen ”The will to empower” (1999). Vi undersøger, hvordan elev, forældre og professionelle bliver til som subjekter, når selvværdet italesættes som problemet. Man kan med Foucault se bekymringssamtalen, familiesamtaler osv. som teknologier der retter sig imod selvets styring (Khawaja & Knudsen 2015), og med Rose kan vi yderligere analysere disse teknologier som udtryk for en mere generel diskursiv tendens til at psykologisere og terapeutisere problemer (Rose 1998) – i dette tilfælde problemer relateret til inklusion. Psykologiseringen kan ses manifesteret i hvordan barnets selvforhold og selvværd bliver gjort til genstand for subjektets styring af sig selv. Barnet skal kunne vise vilje og evne til at kunne styre sig selv gennem arbejdet med sig selv. I ovenstående citat ser man f.eks. hvordan inklusionskonsulentens spørger ind til Antons arbejde med sig selv i forhold til at han skulle blive bedre til at række fingeren op. Man kan hertil sige at selve det ”set up”, hvor de mødes omkring Anton, og sætter mål og opgaver for hvert møde, som han skal arbejde på, er udtryk for en terapeutiserende/psykologiserende selvstyringsteknologi, hvor barnet positioneres i centrum og de voksne omkring ham positioneres som dem, der skal støtte og hjælpe ham i hans arbejde med at styrke sit selvværd. Man kan sige at Antons position er krævende og måske udsat, da det er hans selv, som er genstand for inklusionsarbejdet, og det er ham selv, der forventes at arbejde på det. Han er således både objekt og subjekt for inklusionsindsatsen. Som Barbara Cruikshank opsummerer i sin analyse af skabelsen af demokratiske borgere: ”Jeg hævder, at demokratisk medborgerskab snarere er en styringsstrategi, end det er en løsning på politiske problemer. Individet omdannes til borgere ved hjælp af det, jeg kalder medborgerskabs-teknologier: diskurser, programmer og andre taktikker rettet mod at gøre individer politisk aktive og i stand til at styre sig selv.“ (Cruikshank 1999: 1, vores oversættelse) Cruikshank undersøger, hvordan det er magtfuldt at italesætte problemet omkring demokrati som ”mægtiggørelse” af fattige, svage bor-



gere. Disse skabes derigennem som nogen, der i udgangspunktet er afmægtige og skal mægtiggøres. Og mættiggørelsen er ikke en uskyldig sag: Det er ikke hverken godt eller ondt at mættiggøre borgere – men det er politisk. På to måder: For at mættiggøre borgere må du i udgangspunktet antage dem for afmættige. Og i næste ombæring må du – som fx socialarbejder – mættiggøre dem på en måde, så du kan genkende dem som mættige.

På samme måde lyder det måske uantastelig positivt med højt selvværd, et reflekteret forhold til sig selv og vilje til læring. Men to ting er værd at bemærke her: For at højne elevens selvværd må du fratage eleven selvværdet. Du må antage, at eleven i udgangspunktet har et lavt selvværd. Det er et særligt selvværd, en særlig refleksion og en særlig vilje, der er tale om. Og det er denne særlige vilje, selvværd og refleksionsevne, der dernæst skal bygges op.

Denne skabelse er i høj grad politisk, og at antage at den politiske borger går forud for politik ”overser den pointe, at subjektet altid allerede er reguleret og produceret. Og som sådan er fuldt ud politisk; ja, måske mest politisk på det punkt, hvor det hævdes at gå forud for politikken selv.” (Butler 1994, p. 13, her citeret fra Cruikshank 1999: 5, vores oversættelse). At uddanne demokratiske borgere kan således ses som en magtstrategi; at omdanne individer til aktive borgere er politisk. ”Viljen til at mættiggøre andre eller sig selv er hverken en god eller en dårlig ting. Det er politisk; viljen til mættiggørelse rummer både muligheden for undertrykkelse og frigørelse.” (ibid: 2, vores oversættelse).

Vores analyse retter sig mod skabelsen af det pædagogiske subjekt snarere end det politiske. Men på linje med Cruikshank interesserer vi os for, hvilke subjekter der skabes med indsatsen for at mættiggøre individet. I forbindelse med arbejdet for inklusion bliver det dermed muligt at undersøge, hvor opmærk-

somheden kan rettes hen for at fremme inklusionen. Selvinklusion – betyder at der arbejdes på at skabe et selv der kan (og vil) inkludere sig selv.

VILJEN TIL SELVINKLUSION

Hvordan genkender man selvværd og vilje? Og hvordan ser man, at det mangler? For at få blik for, hvad det er, der antages om børn og inklusion med den aktuelle indsats for at få armen i vejret, vil vi tage et lille sidespring i form af et eventyr. Der var engang, hvor problemet kunne være at holde armen nede. Hør bare dette Grimms eventyr, udgivet i 1884. Her gengiver vi det på engelsk, fordi den engelske titel 'willful' er noget stærkere kost end den danske, 'uartig'³⁾:

The willful child

A fairy tale of the Brothers Grimm

Once upon a time there was a child who was willful, and would not do as her mother wished. For this reason God had no pleasure in her, and let her become ill, and no doctor could do her any good, and in a short time she lay on her death-bed. When she had been lowered into her grave, and the earth was spread over her, all at once her arm came out again, and stretched upwards, and when they had put it in and spread fresh earth over it, it was all to no purpose, for the arm always came out again. Then the mother herself was obliged to go to the grave, and strike the arm with a rod, and when she had done that, it was drawn in, and then at last the child had rest beneath the ground.

En frygtelig fortælling. Og både forbavsende, forståelig og utænkkelig i dag. Her er det viljestærke barn det barn, der ikke adlyder sin mor; det barn der har en selvstændig vilje. En vilje så stærk, at end ikke døden kan gøre en ende på den. Viljen overlever i armen, der ikke vil holde sig nede men bliver ved at komme op. Hvor Antons arm af al magt søges overtalt til at kunne hæve sig som tegn på vilje til læring og øget selvværd, bliver udfordringen i eventyret at få barnet til at bøje sin vilje under autoriteternes. Og det er hele rækken af autoriteter, der er linet op, fra mor over lægen til Vorherre.

NÅR PROBLEMET ER MANGEL

I eksemplet med Anton er problemet ikke for meget vilje eller for højt selvværd. Problemet er manglen. Ikke bare fraværet men den særlige udgave af manglende vilje og lavt selvværd, som de professionelle formulerer. Udfordringen bliver at få Anton til at forholde sig til sig selv på en særlig måde: Som

lærende, som reflekterende, som inkluderet. Men hvordan ytrer selvforholdet sig? Hvordan ser den lærende og inkluderede elev ud? Anton ville gerne, siger han, men han kan ikke. Det griber udviklingskonsulenten fat i: "Du har tænkt på det?" spørger hun, da han siger, at han gerne ville. For hvis han gerne ville men bare ikke kunne, er der noget at bygge videre på – må være rationalet. Og Anton har tænkt meget på det. Med Cruikshank kan vi få blik for, at det ikke er uskyldigt at italesætte problemet som et spørgsmål om Antons vilje og Antons selvværd. Når vilje og selvværd sættes som forudsætninger for læring og deltagelse, skaber man samtidig manglen som problemet: Manglen på vilje, det lave selvværd, den manglende selvtilid. Hvordan arbejdes der på at skabe vilje og højne selvværd og selvtilid? Her kommer familiesamtalen, det at træne Anton, så han kan svare rigtigt, når han rækker fingeren op, inklusionsbåndets trykke rammer og bekræftende pædagogik, plejefarens afstemte krav til Anton derhjemme ind i billedet. Alle disse tiltag bliver bud på løsninger på de udpegede 'mangler'. Og manglerne er et problem, fordi man søger at skabe et subjekt, der kan tage ansvar for egen læring. Et subjekt der kan styre sig selv. Antagelsen er, at det ikke-lærende subjekt og ikke-inkluderet subjekt bliver lærende og inkluderet, når det selv vil. Og det vil selv, hvis det tror på sig selv. Derfor giver det mening at træne svarene hjemmefra, så chancen for succes øges. Ikke for at øge elevens viden men for at øge selvværdet.

Det er et stort arbejde, for eleven, forældrene og de professionelle, at moderere på elevens selvforhold. Og for så vidt det lykkes at bearbejde elevens selvforhold, så han får et højere selvværd – der også er genkendeligt som højt set fra de professionelle synspunkt -, risikerer man den sideeffekt, at elevens selvforhold bliver afhængigt af læreren og de andre elever. Eleven har brug for at få genbekræftet sit selvværd ved fortsat at lykkes og ved fortsat at blive anerkendt af læreren og det øvrige fællesskab i klassen, som der også henvises til af læreren i eksemplet ovenfor. Eleven skabes i inklusionskonsulentens bilde som den reflekterende elev, der kan arbejde med sig selv. Men på en måde, hvor de professionelle ikke kan slå elevens arm ned, når den dukker op på uheldige måder og steder; kun den manglende markering i klassen er synlig som problem. Det er på én gang barnets forhold til sig selv, der arbejdes på – og samtidig er det kun det forhold til selvet, der handler

om pædagogik og læring. Man prøver at tage barnet alvorligt som et menneske, der forholder sig til sig selv. Og alligevel ikke. Kun de ytringer af selvværd og vilje til læring, som er genkendelige som relevante i en pædagogisk optik, kan anerkendes. Anton er optaget af at bygge huler i naturklubben, af at spille musiknumre ind på computeren, og han fik ondt i maven, da hans far kom i fængsel. Men disse oplevelser og måder at forholde sig til sig selv, bliver ikke gjort til genstand for diskussion i familiesamtalen. Man arbejder for at barnet skal tage ansvar for at forholde sig til sig selv. Men det er ikke enhver forholden sig, der kan genkendes som sådan; kun den særlige pædagogiske/ læringsmæssige udgave er relevant. Kun den vilje, der retter sig imod at række fingeren op, er en relevant vilje.

Vores pointe er ikke, at det var bedre i gamle dage, hvor man kunne knægte barnets vilje. Langt fra! Vores pointe er, at den måde, man skaber elevens selvforhold også er magt. Det er ikke disciplinens magtform, hvor modstanden har form af stor vilje. Det er en magtform, hvor fokus rettes mod selvet, som må rettes ind, og hvor det handler om at skabe en særlig form for vilje. En vilje til at forholde sig til sig selv som lærende og udviklende. Det autonome selv er ikke noget, man forudsætter, men noget, man arbejder på at skabe ved at installere et særligt blik på sig selv. Individet skal blive sin egen skaber, der søger at maksimere sine egne evner og sin egen lykke og livskvalitet. Problemer fra hverdagen formuleres i terapeutiske termer og søges løst med terapeutiske metoder (Rose 1998: 158).

Indenfor feltet af inklusion og pædagogik ser vi denne udvikling i form af en governmentality (Fendler 2001), som går igennem den enkelte elevs forhold til sig selv. Arbejdet med at inkludere elever bliver på denne måde mange steder et spørgsmål om at arbejde med den enkeltes vilje til at arbejde med sig selv og søge at blive en bedre version af sig selv med øget selvværd og selvtillid. Det er derfor vi kalder det for selvinklusion.

Vi kommer til at skrive, at 'den professionelle gør' som om 'den professionelle' er den ansvarlige for de aktuelle idealer, diskurser og praksisser omkring inklusion i folkeskolen. Det er både rigtigt og forkert; også de professionelle er produceret af diskurser og praksisser. Men de professionelle har en bedre chance end eleverne for at forholde sig til de aktuelle idealer, diskurser og praksisser. Og vi har lyst til, afslutningsvis, at rejse en række spørgsmål,

man som især professionel på feltet kan forholde sig til.

Hvad bliver inklusion, når selvforholdet ses som forudsætning?

Når inklusion ses som noget, der afhænger af den enkelte elevs selvværd, selvforhold og evne til at relatere sig til de andre elever, bliver det vigtigt, at eleven oplever succes. Ofte måles denne succes i forhold til elevens oplevelse af sig selv. Som det ses i eksemplet, bliver målet med at række fingeren op, at eleven får en succesoplevelse. Om svaret er rigtigt eller lært bliver mindre væsentligt. Betyder det, at det faglige glider i baggrunden, og hvilke muligheder giver det skolen for at tage ansvar for, at eleven lærer noget?

Hvor begynder og slutter selvværdsproblemet?

Familien: Selvforhold, selvværd og selvtillid udvikles ikke kun i skolen, men særligt derhjemme, og dermed får forældrene en central rolle i forhold til at udvikle og støtte op om deres barns (selv)inklusion i skolen. Betyder det, at alt hvad der foregår i skolen er afhængigt af det, der foregår i familien? Hvad bliver lærere og pædagogers mulighed for at arbejde for et fællesskab med plads til de børn, der går i klassen eller på holdet? Bliver skolen afhængig af forældrene og af, at de tager ansvar for at arbejde for, at barnet kan møde op i skolen med selvtillid? Hvad kan skolen gøre, hvis ikke den oplever, at forældrene tager ansvar?

De andre elever og forældre: Det ses som afgørende, at eleven oplever at være med, også i det sociale samvær med de andre elever. Dermed bliver de sociale dynamikker imellem eleverne afgørende for, om man kan sige, at eleven er inkluderet. Mobning og sociale eksklusionsprocesser mellem eleverne bliver set som en væsentlig trussel. Forældrene ses som en vigtig faktor for klassens sociale trivsel. De opfordres til at fortælle hinanden om deres børns vanskeligheder, til at etablere legegrupper, være opmærksomme på elever der er udenfor og så videre. Bliver skolen afhængig af forældrene i forhold til de sociale processer i klassen? Hvordan kan skolen styre forældrenes indbyrdes relationer? Hvad kan skolen gøre, hvis den ikke oplever, at forældrene tager ansvar?

Hvad med elevens fremtid, når trivsel her og nu bliver målet?

Forældrene udtrykker ofte bekymring om, hvorvidt deres barn fagligt lærer det, det skal, og om barnet

kommer ”bagud” i forhold til de andre børn i klassen. Det er en bekymring, som går på, om barnet klarer sig godt i skolen, så det kan komme videre i uddannelsessystemet og have en base for sit fremtidige liv. Man kan i denne forbindelse sige, at målet om udvikling af selvværd, selvtillid og oplevelsen af succes med sig selv ofte baserer sig på et her-og-nu perspektiv i forhold til, hvordan eleven trives i skolen, mens forældrenes bekymring retter sig imod barnets fremtid. Hvordan tager man en fælles diskussion om barnets inklusion, hvis synet på inklusion og målet med det fra henholdsvis skole og forældre er forskellige?

Hvad kan læreren bygge sin autoritet på?

Traditionelt set bygger autoritet enten på, at man som professionel har en særlig viden og erfaring fra sin uddannelse og arbejds erfaring, og/eller at man har en særlig rolle og ansvar qua sin stilling. Når det ses som afgørende, hvordan eleven selv oplever sin deltagelse og sig selv, åbnes der for, at lærerens ret til at ’vide bedre’ kan udfordres, for hvem kan beskrive eleven og elevens oplevelse bedre end eleven selv? Og hvad kan læreren gøre, hvis enten eleven eller forældrene ikke er enige i lærerens beskrivelse af eleven? Har læreren mulighed for at sige ’du skal...’, ’jeg har erfaring med...’ eller ’du må ikke...’? Hvordan kan læreren både have en erfaringsbaseret viden, der er generel og sætter den enkelte elev ind i en sammenhæng – og være åben for det enkelte barns egen oplevelse som helt særlig?

Må læreren presse eleven?

Traditionelt er det blevet set som positivt for elevens udvikling og læring, at eleven lærte selvbeherskelse og selvdisciplin. En del af ansvaret for dette blev placeret hos læreren. Gennem rutiner, gentagelser og eksplicite forventninger kunne eleven blive trænet i at overvinde sin egen umiddelbare lyst og derved lære både selvbeherskelse og fagligt indhold. I dag er der stort fokus på elevens ansvar for udvikling af sig selv, ligesom elever med udfordringer i forhold til at blive inkluderet selv skal tage ansvar for at beskrive deres problemer – og håndtere dem. Det kan gøre det vanskeligt for læreren at få eleven til noget, eleven ikke vil. Samtidig er nogle af de elever, der har problemer med at være i klassen netop elever, der har problemer med at styre og aflæse egen og andres adfærd og impulser. Risikerer man at gøre disse elever en bjørnetjeneste ved at lade det

være op til dem selv at vurdere, hvad de har lyst til, brug for og evner?

Giver mange input større handlekraft?

Der er mange aktører, som kan have input, der er relevante for forståelsen af eventuelle problemer omkring en elevs inklusion. Det er blevet et ideal, at man samler mange professionelle om bordet for at få input til at forstå og arbejde for at løse inklusionsproblemer. Lærer, leder, pædagog, konsulent, psykolog og socialrådgiver kan give forskellige blikke på udfordringerne og dermed åbne for forskellige forklaringer og løsningsmuligheder. Samtidig er det ikke givet, hvem der i overført betydning sidder for bordenden og beslutter, hvilke problembeskrivelser som er mest rammende og åbner for de bedste løsninger. Det bliver ekstra vanskeligt at sætte sig for bordenden, når man i sidste ende ser eleven og elevens selvforståelse som afgørende for inklusionen. De professionelle bliver på mange måder afhængige af elevens selv-vurdering og -evaluering for at kunne pejle deres indsats ind og vide, om de er på rette spor i forhold til barnets inklusion. Hvis man som professionelle har forskellige forståelser af, hvad inklusion er, og samtidig lader den enkelte elev definere, hvor inkluderet han eller hun oplever sig, opstår et dilemma hvor de professionelle faktisk bliver afhængig af elevens vurdering. Det fordrer, at eleven involveres, hvilket mange steder ses som et ideal i arbejdet med inklusion. Hvilke muligheder giver idealet om tværfaglighed mellem de forskellige professionelle for at bidrage til arbejdet for inklusion? Hvilken position får eleven i dette professionelle rum af forskellige fagligheder? Hvilke typer af afhængighed – af hinanden og af eleven – åbner idealet om de tværfaglige løsninger for?

AFSLUTTENDE

Elevens selvforhold og robusthed ses som en afgørende forudsætning for læring og deltagelse i fællesskabet, og skolerne gør i deres indsats for inklusion et kæmpe arbejde for at gøre eleverne robuste. Men der er ingen entydig opskrift på, hvordan man gør et barn robust, og den pædagogiske praksis, skolerne folder ud for at skabe robusthed, risikerer at være skrøbelig. De professionelle diskuterer for eksempel under familiesamtalen, hvordan man kan give eleven en succesoplevelse, uden at den bliver skræddersyet og dermed risikerer at blive gennemskuet af eleven selv og resten af klassen. Succesop-

levelsen og lærerens anerkendelse skal nemlig helst være autentisk. Men hvordan skaber man strategisk en autentisk anerkendende situation?

Problemet omkring inklusion som det italesættes og praktiseres i folkeskoler i Danmark i dag bliver ofte til et mangel-spørgsmål: Eleven har lavt selvværd, eleven mangler vilje til læring, eleverne mangler at tage ansvar for de sociale relationer i klassen, familien mangler forståelse for deres egen betydning for elevens læring, forældrene mangler at tage ansvar for deres barns adfærd i skolen. I familiesamtalen og andre inklusionsteknologier kan man ikke genkende vilje, der retter sig mod andet end læring. Først produceres manglen på vilje til læring og inklusion – og dernæst arbejdes der aktivt på at udfylde manglen. For at kunne se lavt selvværd og manglende vilje til læring som problemet, må man skabe eleven som en, der har et negativt syn på sig selv og som viljeløs.

Vores pointe her er, at problem og løsning er diskursive konstruktioner – som kunne have været formuleret anderledes, og som har produktive effekter for, hvordan man kan arbejde med inklusion i skolen. Det er ikke, fordi vi har en løsning på, hvordan man 'burde' arbejde med inklusion, men vi mener, den aktuelle italesættelse gør det værd at stille sig de spørgsmål, vi har rejst ovenfor.

Iram Khawaja og Hanne Knudsen er begge lektorer ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet.

REFERENCER:

- Ahmed, Sara (2014): *Willful Subjects*. Duke University Press. Durham and London.
- Cruikshank, Barbara (1999): *The Will to Empower*. Cornell University Press. Ithaca and London.
- Fendler, L. (2001): "Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction" Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (eds.) *Governing the Child in the New Millennium*. New York, Routledge & Falmer.
- Foucault, Michel (1988): "Technologies of the self". In Martin, Luther H., Gutman, Huck, Hutton, Patrick H.; *Technologies of the Self*. Tavistock Publications. London.
- Khawaja, Iram og Knudsen, Hanne (2015): "Bekymringssamtalen. Da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4.
- Knudsen, Hanne (2010): *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Ratner, Helene (2014): *Inklusion – dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag.
- Rose, Nikolas (1998): *Inventing ourselves- Psychology, Power and Personhood*. Cambridge University Press.

NOTER:

1. Artiklen er baseret på forskningsprojektet *Inklusion og forældresamarbejde*, som vi har arbejdet på i perioden august 2014- juni 2015 i tre kommuner.
2. I nogle kommuner hedder det inklusionskonsulenter, i andre inklusionspædagoger, udviklingskonsulenter el.a. Det er også forskelligt præcis hvilken funktion og organisatorisk rolle de tildeles. Gennemgående er, at der i disse år udvikles typer af arbejdsfunktioner, som skal understøtte lærere og pædagoger i deres arbejde med blandt andet inklusion.
3. Vi har hentet eventyret fra Sara Ahmeds bog "Willful Subjects", 2014. På dansk lyder eventyret sådan her: "Det uartige barn. Et eventyr af Brødrene Grimm. Der var engang et uartigt, lille barn, som ikke ville gøre, hvad dets mor sagde. Derfor var Vorherre slet ikke glad for det, og lod det blive syg. Ingen læge kunne hjælpe det, og kort tid efter døde det. Da kisten var sat ned i graven og jorden var kastet til, så man pludselig dets lille arm stikke i vejret. Det hjalp ikke, at den blev lagt ned og jorden dækket over igen, armen kom stadig ud. Moderen måtte da selv gå ud til graven og give det et slag over armen, sådan som hun havde gjort da barnet levede. Så blev armen trukket ned under jorden og barnet havde ro i sin grav."