

SOCIALPÆDAGOGISK BIBLIOTEK

Redaktion:

Socialrådgiver Rikke Posborg

Cand.psych. Espen Jerlang

# Inklusionens pædagogik

Fællesskab og mangfoldighed  
i daginstitutionen

*Redigeret af Carsten Pedersen*

HANS REITZELS FORLAG

klusion. Hermed tegnes konturerne af en socialt inkluderende faglighed, hvorigennem pædagoger kan systematisere, begrunde og legitimere deres samarbejde om sagen på baggrund af teoretiske, metodiske og etiske refleksioner.

God læselyst!

*Carsten Pedersen  
August 2008*

## 1

# 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 tænkning og praksis i et bevidst inklusionsperspektiv. Der redegøres for de centrale begreber, og der opstilles en række kendetegn ved inklusionens pædagogik, ligesom den viden, de deltagende pædagoger har udviklet, formuleres som en række nye 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](http://www.nvie.dk)).

## Baggrund og begreber

Begrebet 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 ladet 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 erklæring 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 Kornerups 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: Der 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 låner mening hos hinanden, og skal således også tænkes som hindandens 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 det tænkes og praktiseres på baggrund af analyser af strukturen, der bidrager til eksklusion af børn og unge i såvel institutionsliv som i deres hverdagsliv. Ellers sagt på en anden måde: Inklusion er svaret på en aktuell tilstand i velfærdssamfundet og dets institutioner, hvor store grupper ekskluderes fra deltagesarenaet, hvor livschancen fordeles (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 analyseredskab, 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 samlet perspektiv i en pædagogisk tænkning, hvor det kun er muligt at udvikle én 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 dannelsesideal, 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

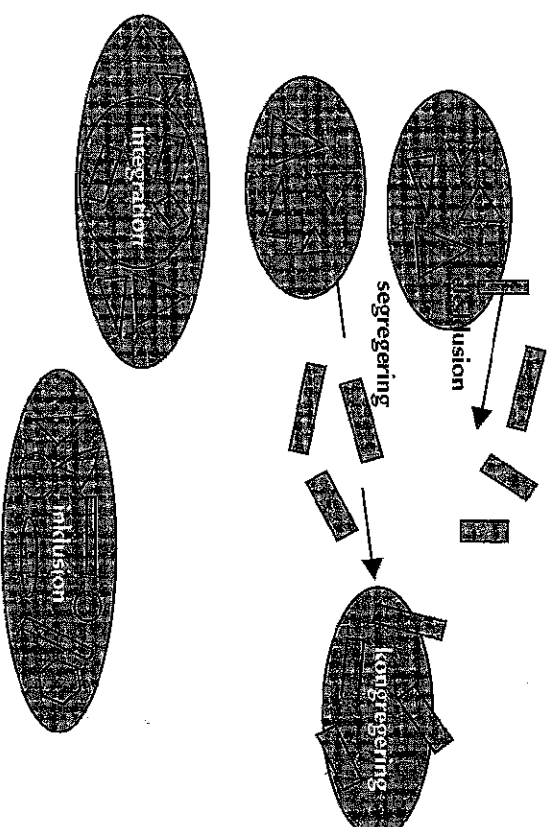
betones, at alle har ret til deltagelse i læring og uddannelse inden for almenensystemernes rammer. På begge niveauer er konsekvensen af disse forståelser, at der skal undgås at udskille (segregere) børn til særlige institutioner eller foranstaltninger på grund af deres særlige behov.

Ser i sammenhæng med 'inklusionsprojekter' har der 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 normalsystemernes rammer sammen med jævnaldrende.

## Rummelighed

Ofte anvendes begrebet *rummelighed* som den danske betegnelse for det internationale begreb inklusion. Der kan være mange gode intentioner bag bestræbelserne 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 rummelig' i en daginstitution uden at være deltagende 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 'talt ophold' - deres tilstedeværelse er accepteret, men det 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 nævnes *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 dets adfærd bryder med institutionens normalitetsforventninger. Det beskrives for eksempel som ikke-alderssvarende. Der udløses over tid forskellige former for typficeringer 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 afgørende 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 ekskluderende

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 *uformelle 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 ligeværdig deltagere, 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 råder 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.

Ansvar for forandringer tillægges det enkelte individ. Derved bryder inklusion som pædagogisk bestrebelse 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. Der 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
Afvigelse individuelt defineret	Afvigelse 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 betyder, 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 det er muligt at være ligeværdige deltagere i de fælles aktiviteter, hvilket afskræmmer 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 forvaltningsmedarbejdere er med til at udøve og vedligeholde på mere skjulte måder.

I videnssamfundet er det blevet almindeligt at beskrive normalt gennem *kompetence-begreber*, 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 læring', hvilket betoner, at hindringer for læring netop medfører hindringer for tilegnelsen af værdifulde kompetencer. Når bestemte kompetencer fremhæves som helt nødvendige for, at et barn kan mestre et komplekst hverdagsliv, er konsekvensen, at der hermed indføres nye kriterier for udpegning af *de ikke-kompetente børn*. Afvigterne 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 normaliseringsgreb 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. Det 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 inddelt ses i sammenhæng med en række mere eller mindre udsatte 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 krævet om at tilpasse sig en bestemt social orden med daginstitutionens særlige regler og struktur og på den anden side krævet 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* (Ehn 1983; Ellegaard 1998).

En anden social kode er forventningen om at kunne *skjæfte fra en 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 reflekteret* til både sig selv og deres omverden. Barnet skal kunne forholde sig aktivt og sprogligt for-  
muleret til sine egne handlinger og indre motiver og følelser. Dette er en forventning om at være selvgtagende, 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 aflægge 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-  
ternalisere 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 umærket* og kunne fremstille sig selv som sådant. Det mo-  
derne barn forventes både at være umærket 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 voksenlivet. Denne *meta-kompetence* forudsætter igen en lang række delkompetencer, der ofte kategoriseres i forhold til barnets personlige, sociale og faglige udvikling. Denne normali-  
tetsforventning grundlægges således af selve modernitetens vil-  
kår, hvilket giver anledning til, at børn, der ikke mestrer denne kompleksitet, beskrives i begrebet om manglende kompetencer. At være uselvtrængt 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-  
trængende 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 – det vil sige, at det er svært at vende tilbage herfra til normale fællesskaber. Især på handicapområdet er der opbygget flere former for parallelsamfund, hvor mennesker med handicap adskilles fra normale livssammenhænge (Ringsmose & Buch-Hansen 2007).

For det andet er det en udbredt praksis for tildeling af støtte, at det er *beskrivelser af fejl og mangler* ved det enkelte barn, der ud-  
løser støtteforanstaltninger – for eksempel støttepædagogtimer. Derved individualiseres problemet, 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 *uddelegeringspraksis*. Det kan være løsningen, når barnet er blevet til en besværlig sag frem for en udfordrende inklusionssopgave. Det betyder, at barnet ses som et problem, der først og fremmest skal uddelegeres til simpel placering med en støttepædagog, så problemet er placeret. Ved denne fremgangsmåde kan der ikke være tale om inklusion, idet inklusionssopgaven ikke er tilrettelagt som en fælles opgave for institutionen.

### 3. Institutioner med mangel på differentierede fællesskaber

En inkluderende pædagogik er en treledet størrelse: Den retter sig mod individet, mod den sociale kontekst (fællesskaberne) og mod relationen mellem individet og dets sociale kontekst. Især det sidste genstandsfelt 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 ses også ud til, at pædagogikken i danske daginstitutioner ikke har udfyldt 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 differentierende 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 typficering 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 leg eller deres roller i bestemte sociale situationer. Sådanne forventninger kan også beskrives ved, at pædagogerne danner sig bestemte børnebilleder, der er udtryk for, at de enkelte børn optræder som kategorier for pædagogerne (Andersen 1995). Sådanne børnebilleder kan være svære at ændre, fordi de kan fungere som en bekvem forklaringsskema 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, det altid konfliktskabende eller det altid selvudslættende barn. Hertil 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 pædagogerne 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 afslået 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 tilsyneladende sværere for nogle børn end andre at være på omgangshøjde med sådanne hurtigt skiftende sociale scener med lige så hurtigt 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).

Det er et særkende ved en inkluderende pædagogik, at den afspejler det omgivende samfunds sociale og kulturelle diversitet. Det modsatte vil være institutioner med social slagside, som kendetegner ghettoinstitutioner. Hvis daginstitutionens pædagogik skal kunne matche en sådan stigende social og kulturel diversitet, er det derfor nødvendigt, at der udvikles en flerfaglig tænkning 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. Der 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 tænkning 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 pædagogerne normalitetsforståelse. Tilsvarende udtrykkes en vis rådvlidhed over for børn, der kræver særlige indsatser på grænsen til det behandlende, hvor pædagoger ikke oplever sig fagligt kvalificerede. Det 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 lovnetop 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 udvalgt forældresamarbejde kommer til at optræde i en ny rolle med voksenrådgivning og vejledning som omdrejningspunkt. Dette er roller, som bygger på andre forner for faglig autoritet end pædagogiske relationer med børn. Der er mange eksempler på, at alt for mange inkluderende tiltrag 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. Barnets adskilte verdener kommer nemt 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 projektnalysar og erfaringer, som er udviklet inden for NVIE's projektperiode de sidste tre-fire år (www.nvie.dk).

I det følgende opstilles nogle helt 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 retsprincip, 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 imødekomme 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 der også et udtryk for at imødekomme tendenserne til at opbygge parallelsamfund, hvor der opbygges store specialsystemer for en særlig gruppe borgere, som er uden berøring med det øvrige samfund. Her kan nævnes: FN's konvention om barnets rettigheder (1989), Salamancaerklæringen (1994) og Handicapkonventionen (2006). For eksempel hedder det i sidstnævnte konvention, at alle regeringer er forpligtede til at støtte børn og unge »... i et miljø, der fremmer indlæringsmæssig og social udvikling i overensstemmelse med fuld inklusion«. Det er således regeringen og de enkelte kommuner, der er forpligtede til at udmønte disse rettigheder i lovgivning og kommunale tilbud. Når inklusion som en rettighed for det enkelte individ skal implementeres i lovgivningen, er det derfor helt afgørende, at begrebet udvikles som en integreret del af den pædagogiske tænkning 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 danne 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-