

Kolofon

Titel:

En guidet tur – Om inklusionsvejledning i dagtilbud

E-publikation

2015

Kan downloades på
[https://www.ucviden.dk/portal/da/persons/jens-peter-larsen\(3281fc9b-b253-47fc-9d06-395f5c7886e2\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/persons/jens-peter-larsen(3281fc9b-b253-47fc-9d06-395f5c7886e2).html)

ISBN:

978-87-998248-0-9

Ophavsret:

Bogen kan frit downloades, kopieres og distribueres og citeres med kildeangivelse. Værket må ikke bearbejdes eller gøres til genstand for kommercielt salg.

INDHOLD

Indledning 5

Del 1 Inklusionsvejledning7

Kapitel 1 Inklusionsvejledning 8

Baggrund og kontekst.....	8
Informationsboks AKT-vejledning.....	10
Inklusionsvejledning i praksis.....	11
Relationen mellem vejlederen og de vejledte.....	13

Del 2 Vejledning, viden og læring i inklusionsvejledning..... 15

Kapitel 2 Hvordan anvender vejlederne deres merviden? 16

Rådgivning og undervisning.....	16
Praksiseksempler til diskussion.....	17
Reflekterende spørgsmål.....	18
Rådgiver og vejleder.....	19

Kapitel 3 Læreprocesser og implicitte vejledningsstrategier 20

Iagttagelse.....	20
Faglig dialog.....	21
Reflekterende spørgsmål.....	24
Erfaringsdannelse.....	26
Implicit vejledningsteori.....	33

Del 3 Udvikling af inklusion gennem vejledning35

Kapitel 4 Inklusion..... 36

Inklusionsbegrebets kritiske indhold og udvikling	36
Diskurser i inklusionsbegrebet.....	36
Fejlmønstre.....	37
Resurserpørgsmålet.....	37

Hvordan forholder pædagogerne sig til børnenes forskelle?	39
Opsamling.....	39

Kapitel 5 Pædagogernes møde med inklusionskravet i vejledningen40

"Det kan vi ikke, det har vi ikke resurser til".....	40
"Det kan vi ikke, selv om det ville være godt".....	43
Ekskurs: Hvad ligger der i talemåden "at gå fra"?.....	47
"Det kan vi blive nød til, men så må vi prioritere og arbejde anderledes".....	48
"Det kan vi godt, på samme måde som vi løbende udvikler vores arbejde".....	51
Vejledning og udvikling af inklusion.....	53

Kapitel 6 Fremmer vejledning udvikling af inklusion i dagtilbud? 54

Pædagogisk udvikling og opgaven med de udsatte børn.....	54
Hvad taler pædagogerne om, når de taler om forandring?.....	56
Differentiering af det pædagogiske arbejde.....	57
Forskelle på deltagelse i forskellige settings.....	58
"Husk de små grupper!".....	58
At behandle børn forskelligt.....	59
Inklusion og differentieret pædagogik.....	60
Pragmatiske løsninger og flertydige mål.....	61
Intern vejleder – roller og kasketproblemer.....	62
Institutionslederens udviklingsstrategier.....	66
Fremmer vejledning udvikling af inklusion i dagtilbud?.....	68

Kapitel 7 Vejlederen som forandringsagent..... 70

Inklusionsdagsordenen.....	70
"Så på den måde blev vi jo buh'et baglæns ud af døren".....	71
"Er du den eneste herinde som ikke ved at det handler om penge?".....	71

” Jamen I kan få vejledning! ”	72	Problemer ved den erfaringsbaserede praksis	103
” Vi er de kolde hænder ”	73	Situeret professionalismisme	107
Vejledermanøvrer	73	Didaktik	109
Et konfliktfyldt vejledningsrum	77	Udvikling af situeret professionalismisme	111
Individualisering af problemet.....	80	Situationsanalyser	111
Systemrepræsentant og kontrollant	80	En situationel forståelse af problemer og resurser ...	112
At skabe forudsætningerne for vejledning	81	Iagttagelse og beskrivelse af situationer	114
Del 4 Udviklingsperspektiver	82	Common sense analyse.....	115
Kapitel 8 Organisering af inklusionsvejledning	83	Teoretisk analyse.....	116
Udviklingsniveauer for inkluderende pædagogik	83	Pædagogisk og etisk vurdering.....	118
Interne versus eksterne vejledere	86	Systematisk erfaringsdannelse.....	118
Distanceproblematikken	87	Kapitel 11 Udvikling af vejledning	120
Den interne vejlednings særlige muligheder.....	87	Vejlederkompetencer	120
Udvikling af intern vejledning	88	Deskriptiv vejledningsdidaktik	121
Arbejdsdeling mellem interne og eksterne vejledere.	90	Teoretisk diskussion af vejlederens valg af handling	123
Kapitel 9 Udsatte børn og udsathed som proces	92	Dialoger og monologer.....	125
Udsatte børn.....	92	Vejledningssløjfen	126
Udsathed som proces.....	93	Kriterier for formidling af viden.....	128
Det miljørelative udsathedsbegreb	95	Faglig dialog	128
Ekskurs: Diskussion af begreber for ”Børn der er noget med”	97	Den situerede vejleder	129
Kapitel 10 Udvikling af inklusionsindsatsen	100	Konklusion	130
Sammenvævede udviklingsprocesser	100	Metodeappendiks	133
Udvikling af børnenes deltagelse og mestring	101	Undersøgelsens kontekst	133
Diskussion af erfaringsbaseret professionalismisme.....	102	Metodedesign	133
		Analyserne i bogens kapitler	136
		Udviklingsperspektiver og teorivalg	138
		Bibliografi.....	140

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Var det drengen, der havde et problem, var det os, der havde et problem?"



INDLEDNING

... det handlede lidt om at det, vi så som et problem, der skulle vi have fundet ud af, hvem var det et problem for? Var det drengen, der havde et problem, (eller) var det os, der havde et problem?

Vi blev sådan ligesom, (vi) fik en guidet tur rundt omkring problemet for at se det fra forskellige sider... man skal prøve at gå en tur rundt om problemet, og se hvad, om man får øje på noget nyt.

Citatet er fra et interview med en pædagog, som har modtaget vejledning om inklusion af et udsat barn i hans børnehave. Inklusion er kommet højt op på den samfundsmæssige dagsorden. Dagtilbud skal nu inkludere flere udsatte børn og flere børn med vanskeligheder af forskellig art end tidligere. Kravet er fulgt op af uddannelse til pædagoger, støtte til udvikling af dagtilbud og af etablering af forskellige former for vejledning til pædagoger og dagtilbud, hvor pædagoger vejleder pædagoger. Disse nye vejledere skal i en periode være guider for pædagogerne, som arbejder med børnene til dagligt.

Hensigten med bogen og den røde tråd gennem bogen er at belyse spørgsmålet:

Hvordan fungerer inklusionsvejledning og hvordan kan den udvikles?

Dette spørgsmål deles op i underspørgsmål:

- Hvordan fungerer inklusionsvejledning som vejlednings- og læreprocesser?
- Hvordan fungerer inklusionsvejledning i forhold til udvikling af inklusion i dagtilbud?

- Hvordan kan inklusionsvejledning udvikles?

Materialet til bogen stammer primært fra interviews med vejledere, vejledte pædagoger og institutionsledere fra en kommune, her kaldt "Hedeby Kommune". Bogen er ikke en rapport eller en evaluering af denne kommunes vejledning, men præsenterer generel viden om inklusionsvejledning, som kan være relevant på tværs af landets kommuner, selv om vejledningen er organiseret forskelligt og har forskellige betegnelser. Det fælles er at der er tale om den samme politik, de samme vilkår og betingelser for det pædagogiske arbejde, samme formål med vejledningen og at vejledningen foregår mellem pædagoger - den samme profession.

Det nye i indholdet i denne bog er at den bygger på en undersøgelse af inklusionsvejledning, hvordan den ser ud og fungerer i praksis. Der findes mange kilder om inklusion, om vejledning, om udsatte børn og om institutionsudvikling som særskilte emner, men kun få som forsøger at afdække og forstå inklusionsvejledning som et samspil på de konkrete plan, som rummer et arbejde med både inklusion, vejledning, udsatte børn og institutionsudvikling. Dette samspil er selvsagt komplekst. Bogen handler om, hvad der sker i dette krydsfelt, som det ses i analyser af interviewene.

Det nye i bogens teoretiske perspektiv er en situeret forståelse af vejledning, af pædagogers professionalisme, af børns udsathed og udvikling af resurser. Med hensyn til vejledning har jeg valgt at anvende didaktikbegrebet og læringsteori til kvalificering af vejledningen, frem for traditionel vejledningsteori, fordi det viste sig mere anvendeligt i denne bogs sammenhæng.

Bogen henvender sig primært til vejledere, videns- og udviklingsmedarbejdere, ledere og administratorer, som arbejder med inklusion og vejledning; samt til studerende og undervisere på professionshøjskoler.

EN GUIDET TUR

Jeg har valgt i løbet af bogen at lade praksis træde frem i form af citater fra interviews, som kan vise noget om den virkelighed, som vejledere, pædagoger og ledere står i. Dette er valgt for at vise hvor kompleks og udfordrende denne virkelighed er, for at give teksten ”kød og blod” og for at gøre bogens problemstillinger genkendelige for dem, der arbejder med denne type vejledning.

Betegnelsen ”vejleder” anvendes i bogen som en fællesnævner for de forskellige betegnelser i vejledning, som har til hensigt at øge inklusionen i dagtilbud. Vejlederne kaldes f.eks. AKT-pædagog, AKT-vejleder, PPR-vejleder, specialpædagog, inklusionsagent, inklusionsvejleder og resursepædagog.

Bogen er derfor opdelt i 4 dele med hvert sit tema.

1. del handler om inklusionsvejledningens baggrund og kontekst, samt en indkredsning af hvad vi taler om i praksis og på det teoretiske plan.

I bogens 2. del behandles temaet vejledning og læring i vejledningspraksis.

I 3. del sættes fokus på vejledningens rolle i forhold udvikling af inklusion i dagtilbud. Spørgsmålet om og hvordan vejledning kan fremme inklusion sættes til diskussion. Svaret afhænger af hvordan strategiske og planlægningsmæssige valg og omstændigheder spiller sammen konkret. Det afhænger af hvordan dagtilbuddet i øvrigt arbejder med inklusion, hvordan pædagogerne og institutionen fortolker deres opgave, hvordan arbejdsdeling og organisering ser ud, hvordan pædagogerne reagerer på kravet om inklusion og hvordan vejlederen administrerer sine roller som samtalepartner, ekspert og forandringsagent.

I bogens 4. del tegnes forskellige udviklingsperspektiver op. Her skiftes fra at beskrive og analysere hvad der sker i praksis til at kvalificere den fremtidige inklusionsvejledning. I modsætning til de foranstående dele, vil 4. del indeholde forslag til udvikling. Disse forslag kan ikke udledes af teori eller af data. De bygger på mere eller mindre personlige og faglige vurderinger. Jeg vælger derfor i del 4 at skrive ”jeg”, når der gives bud på og anbefalinger til hvordan inklusionsvejledning kan udvikles, for at gøre det tydeligt at ”de gode råd” indeholder normative vurderinger, som stammer fra min faglige vurdering og faglige position. Udviklingsperspektiverne er ret forskellige, lige fra udvikling af organisering af vejledning, over professionalisering af inklusionsarbejdet og vejledningsdidaktik til udvikling af udsatte børns resurser.

Kolleger i VIA har ydet en værdifuld hjælp i udviklingsprojektet og i tilblivelsen af bogen. Først og fremmest vil jeg takke lektor Kirsten Krøigaard, pædagoguddannelsen i Ikast, som jeg har arbejdet sammen med i projektet. Uden samarbejdet med hende og hendes sparring i analyse og skriveprocessen var denne bog ikke blevet til noget. Hun har løbende og utrætteligt kvalificeret bogens indhold.

Endvidere har lektor Anne Marie Villumsen, programleder i programmet for udsatte børn og unge, VIA Socialpædagogik og socialt arbejde, lektor Anne Mette Buus, De pædagogiske uddannelser i Viborg, og et større antal kolleger fra Pædagoguddannelsen i Holstebro på forskellig vis hjulpet mig med kommentering og strukturering af bogen. Også en stor tak for det!

En særlig tak til de pædagoger, som beredvilligt har stillet op til interviews. De har givet et værdifuldt indblik i det store og vigtige arbejde med udvikling af inklusion af udsatte børn.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

DEL 1 INKLUSIONSVEJLEDNING

Hensigten med Inklusionsvejledning er at udvikle inklusion i dagtilbud. Bogens pointe er at denne vejledning kun kan udvikles ved at forstå den i sin kontekst. Derfor tegnes der i del 1 en skitse af dette, for at sætte rammen for bogens øvrige dele.

Først beskrives baggrunden for udvikling af inklusionsvejledning i dagtilbud i sin historiske kontekst.

Dernæst indkredses en teoretisk forståelse af konsultativ vejledning, som diskuteres i forhold til den vejledningspraksis, som undersøgelsen bag bogen afdækker.

Til slut beskrives hvordan relationen mellem vejleder og vejledte ser ud, når vejledningen fungerer godt. Denne relation kan beskrives som et sagsrettet samarbejde, som er udviklet i inklusionsvejledningens særlige kontekst. Endvidere er der indsat en informationsboks om AKT-vejledning, fordi AKT er en af inspirationerne til udvikling af inklusionsvejledning.

EN GUIDET TUR

KAPITEL 1 INKLUSIONSVEJLEDNING

Dagtilbud skal i disse år inkludere flere udsatte børn i det almindelige dagtilbuds rammer. Færre børn skal placeres i specialtilbud og tildeling af støttepædagogtimer er blevet begrænset kraftigt eller helt afskaffet.

I takt med at inklusion er kommet på den politiske og den pædagogiske dagsorden er der i kommunerne indført forskellige former for vejledning til dagtilbud. Det betyder at denne vejledningspraksis må forstås i denne kontekst.

Inklusionsvejledning og vejlederne har mange betegnelser og nogle er teoretisk inspirerede, andre beskriver en praktisk funktion.

Spørgsmålet er endvidere om denne vejledning kan forstås som vejledning på linje med andre former for vejledning? Eller skaber konteksten en særlig vejledningspraksis, som ikke kan forstås udelukkende ud fra vejledningsteori?

Det viser sig at den undersøgte vejledning på den ene side kan rummes inden for begreberne ”rådgivning” og ”konsultativ vejledning”, men på den anden side kan vejlederrelationer, arbejdsdeling og magtforhold i den undersøgte vejledning ikke beskrives fyldestgørende ved begreberne ”rådgivning” og ”konsultativ vejledning”. Elementerne i rådgivning og i konsultativ vejledning blandes i praksis på andre måder end dem, som begreberne beskriver. Der viser sig nogle specifikke logikker i denne type vejledning som kan beskrives som en komplementær rollefordeling.

Baggrund og kontekst

Skoler og dagtilbud har arbejdet med udvikling af inklusion i nogle år. Mange medarbejdere har været på kurser og videreuddannelse, og der har været mange udviklingsprojekter om inklusion. Der er i kommunerne også udviklet forskellige former for vejledning til institutionerne som en hjælp til, at institutionerne selv kan støtte udsatte børn i deres læring og udvikling (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010) (Schwartz, 2010).

EVA's evaluering af resursepædagoger i daginstitutioner ud fra projekter under ansøgningspuljen ”Bedre kvalitet i dagtilbud” i perioden 2006-2009 viser, at der har været arbejdet med tre måder, hvorpå resursepersoner (vejledere) i forhold til udsatte børn kunne indgå i forhold til daginstitutionerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 25-40):

- Resursepersoner forankret i de enkelte dagtilbud
- Resursepersoner som eksterne konsulenter
- En kombination af resursepersoner som eksterne konsulenter og som resursepersoner i dagtilbud

De nye vejledere kan enten være interne ved at være ansat i den institution, hvor de vejleder, eller de kan være eksterne i forhold til institutionen ved at være ansat på kommunalt niveau, typisk i PPR. De interne vejlederes rolle og funktion er under udvikling. Rollen kan være meget forskellig fra institution til institution. Vejlederne trækker på forskellige faglige tilgange og koncepter, f.eks. Marte Meo, KRAP, LP-modellen m.fl. Jeg vil nævne 2 inspirationer, som jeg vurderer at vejlederrollen tager model af. Den ene er at de interne vejledere tager model af hvordan eksterne vejledere arbejder. Den anden inspiration er fra AKT. AKT præsenteres i en fakta boks.

Tildeling af vejledning til dagtilbud anses for at være hovedkilden til udvikling af øget inklusion i dagtilbud. Vejledningen skal erstatte tildeling af støttepædagogtimer til dagtilbuddet. Derved indgår indførelse af vejledning som et nyt værktøj i de forandrings- og moderniseringsprocesser som har været i gang på dagtilbudsområdet i de sidste 2 årtier, hvor der skal leveres en højere kvalitet for færre resurser.

Disse forandringer stiller krav til dagtilbud om forandring af pædagogikken. Forandringerne stiller også krav til PPR om at skifte fra primært at give støtte til børn med særlige behov i form af tildeling af specialpladser og støttepædagog til primært at give vejledning til skoler og dagtilbud for at de kan varetage støtten til børnene (Nielsen, 2009).

Udvikling i dagtilbuddene

I samarbejde med det kommunale niveau er dagtilbuddene i gang med denne udviklingsproces. Der iværksættes 3 typer tiltag med henblik på intern udvikling og opkvalificering:

- Opkvalificering af pædagogerne i form af kurser og pædagogisk diplomuddannelse
- Iværksættelse af intern udvikling i dagtilbuddet med hensyn til udvikling af mere inkluderende pædagogik

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

- Ved at en eller flere af institutionens pædagoger får en funktion som interne vejledere/re-sursepersoner.

Dagtilbud har historisk set altid haft et socialt sigte. Det er derfor ikke nyt for pædagoger at tænke børnenes sociale baggrund og individuelle behov ind i det pædagogiske arbejde. Men det opleves som en stor ændring at skulle rumme børn, de tidligere ikke skulle tage sig af. Det har været en udbredt opfattelse at ”de børn skal vi ikke tage os af”. Dette kan have flere årsager.

En oplagt årsag er børnehavepædagogikkens udvikling og hverdagspraksis har videreført en praksis, hvor alle børn skal gøre det samme på samme tid og helst på samme måde: samling, aktiviteter, legeplads, frugt, toiletbesøg, garderobe m.v. Det betyder at alle børn skal leve op til de samme krav.

En anden årsag ligger i, at den måde som støttetiltag har fungeret på, har haft formet dagtilbuddenes opfattelser af hvad de skulle tage sig af, og hvad de ikke skulle tage sig af. Arbejdsdelingen i hvilke børn som hører til stuepædagogerne, til støttepædagoger og til specialinstitutioner er indarbejdet i pædagogernes faglighed og faggrænser. Hjælpesystemets arbejdsdeling har skabt en forventningsstruktur, som har præget og lagret sig i en institutions- og funktionsspecifik fagligidentitet.

En tredje årsag ligger i opdelingen af pædagogik efter arbejdsområder: normalpædagogik, specialpædagogik og socialpædagogik. Hvert felt har udviklet deres egen ”eksklusive” teoretiske og praktiske pædagogik, hvor forskellene til ”de andres pædagogik” er blevet fremhævet.

Forandringspresset på dagtilbuddene handler derfor ikke blot om at lære lidt mere og gøre noget særligt for det konkrete udsatte barn. Forandringerne indebærer nogle grundlæggende ændringer i pædagogernes daglige arbejde, deres fagidentitet og deres grundlæggende antagelser af hvad deres arbejde går ud på. Det involverer også en transformation af den traditionelle stuepædagogik til en mere differentieret pædagogik, som kombinerer elementer fra almenpædagogik og elementer fra specialpædagogik og socialpædagogik.

PPRs ændrede rolle

PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) er ligeledes i gang med en grundlæggende ændring i sin funktion fra at stille diagnoser på børn og tildele specialiseret hjælp til i højere grad at være proceskonsulenter for skoler og dagtilbud (Nielsen, 2009). Denne ændring fra en indvidorienteret til en kollektivt orienteret arbejdsform, skyldes dels at presset på PPR mht. at stille diagnoser og udarbejde henvisninger til specialtilbud har været kraftigt stigende, dels en øget faglig og politisk opmærksomhed på at vanskelighederne bedst løses i de almene skoler og dagtilbud, inklusionsdagsordenen.

Brugerne af PPR har og har haft en forventning om at PPR ansatte er eksperter i ”børn med problemer” og på diagnoser. Denne specialist- eller ekspertrolle er blevet et problem, da den har gjort PPR-ansatte til hovedaktører og har overtaget ansvar for problemerne og deres løsning. I den kollektive orientering må PPR frigøre sig fra de ekspertforventninger, der gør dem til hovedpersoner i arbejdet med børn med problemer. De skal fastholde at det er de voksne omkring barnet, der er hovedpersonerne: forældre, lærere og pædagoger, samt de involverede ledere. Specialistrollen vil fortsat være en væsentlig kompetence, når det drejer sig om at foretage en mere dybtgående indvidorienteret faglig udredning (Nielsen, 2009).

Det betyder at PPR som organisation og PPR ansatte med forskellige faglige funktioner skal kunne administrere både at være proceskonsulenter i skoler og dagtilbud og at være specialister. Det være sig PPR-psykologer, talepædagoger, ergoterapeuter eller erfarne støttepædagoger. Denne vejlederrolle er relativt ny for de fleste faggrupper i PPR. Dette skal de gøre på en måde som får hovedaktørerne omkring barnet til fortsat at være ansvarlige og føle sig kompetente i løsningen af problemerne. Samtidigt skal de tilføre deres specialistviden og erfaring på en måde som ikke fratager lærere og pædagoger ansvaret og som ikke får dem til at føle sig dumme og inkompetente.

EN GUIDET TUR

Informationsboks AKT-vejledning

- AKT står for adfærd, kontakt og trivsel og betegner pædagogisk indsats i forhold til børn på disse områder. Begrebet blev introduceret af Undervisningsministeriet i år 2000 og betegner en nyorientering i udviklingen af det specialpædagogiske arbejde i folkeskolen. Det var blevet mere og mere tydeligt at børn med problemer i skolen ikke blot har indlæringsvanskeligheder, som kan afhjælpes med specialundervisning. Det handler i lige så høj grad om barnets trivsel og muligheder for at deltage og lære i normalklassen. Nyorienteringen består i at flytte indsatsen fra specialklassen til normalklassen og i at forstå problematikken som en social problematik, og som et spørgsmål om trivsel og undervisningsdifferentiering. Der er således nøje sammenfald mellem AKT og inklusion.
- AKT beskrives af undervisningsministeriet sådan: *"På adfærds- kontakt- og trivselområdet er specialundervisningen særegen derved, at den ikke tager udgangspunkt i specifikke faglige vanskeligheder. Det er primært relationen mellem den professionelle (læreren) og eleven, der er specialundervisningens substans. Sekundært drejer det sig om at formidle et fagligt indhold. Optimalt er der tale om samtidighed i dette forhold."* (Undervisningsministeriet 2000)
- **Adfærd** er et begreb, der neutralt beskriver barnets handlinger, gørem og laden. Det siger ikke noget om årsagen. Man kan sige at den har en personlig side: personlighed og måde at mestre tilværelsen på. Den har også en social side ved at adfærd er et resultat af de erfaringer barnet har fået, og de miljøpåvirkninger barnet har været udsat for gennem sin opvækst.
- **Kontakt** er et begreb, der beskriver barnets sociale relation. Barnets kontakt og tilknytning til kammerater og voksne er centrale for dets udvikling og læring. Barnets adfærd kan stort set ikke forstås isoleret fra relationen til andre børn eller voksne.
- **Trivsel** er et begreb, der fortæller om kvaliteten af barnets adfærd, kontakt og kontaktforhold. Trivsel har både en subjektiv, oplevelsesmæssig – og en mere objektiv, udefra kommende dimension. Trivsel er en væsentlig forudsætning for udvikling og læring. Ved vanskeligheder ses her forstyrrelser i muligheden for at opretholde situationsrelevante og afpassede følelser, herunder grundstemning (Undervisningsministeriet 2000). Optimale læringsbetingelser forudsætter optimale betingelser for udviklingen af personligheden, adfærdskvaliteten, kontaktkvaliteten og optimal trivsel.
- "AKT-lærere" er en funktionsbetegnelse for en eller flere af skolens lærere som fungerer som resursepersoner og sparringspartnere for kolleger, som har brug for hjælp til udredning og handlemuligheder i forhold til AKT-problemer omkring enkelte elever eller i klassen.
- AKT tilgangen i folkeskolen er overført til dagtilbudsområdet i form af AKT-pædagoger eller AKT-vejledere. I dagtilbud er der på mange måder gode betingelser for at arbejde med AKT, fordi man ikke er bundet op på klasser, skemaer og fag. Der er forskelle på læreres og pædagogers tankegang, faglighed, kultur og handlemuligheder i en institution og på en skole. En AKT-pædagog kan ikke have en tilsvarende funktion i en institution som en AKT-lærer i en skole. En institution har typisk færre ansatte og har en anden arbejdsdeling end en skole. En specialisering af pædagoger i form af titler og konsulentroller for hinanden giver kun i begrænset omfang mening. Det kan blive til et særligt hverv, som kan fylde en mindre del af pædagogens arbejdstid. AKT-vejlederen er derfor altid også en kollega. Det kan være vanskeligt at beskrive hvordan AKT kompetencer adskiller sig fra almindelige pædagogkompetencer.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

KONSULTATIV VEJLEDNING – TEORETISK SET

”Konsultativ vejledning” fremstår i PPR som et mantra for vejledningen i transformationen fra ekspert til konsulent. ”konsultativ vejledning” modstilles ekspertrollen. Det er dog ikke helt klart hvad der egentlig forstås ved konsultativ vejledning, der er flere teoretiske bud og der er forskellige opfattelser i praksis af hvad der er konsultativ vejledning.

Konsultation ses hos Ole Løw som én form for vejledning som ligger mellem supervision (vejledning af en ekspert på området, én der ved mere end den vejledte) og intervision, hvilket vil sige en relation mellem kolleger eller parter på samme kompetenceniveau (Løw, 2009). Fokuspersonen hjælpes til at søge vej i den faglige problemstilling ved at konsultere en anden fagperson. Denne ved ikke nødvendigvis mere om de konkrete børn, pædagogen arbejder med, men ved noget om konsultative processer, og som kan hjælpe med at reflektere over det faglige problem. Ved supervision drejer det sig om en mere fagligt kvalificeret person der vejleder en mindre fagligt kvalificeret, og der kan være tale om et vist kontrolaspekt. Det er der ikke ved intervision, hvor relationen er symmetrisk og frivillig.

Ifølge Ole Løw kan der i begrebet vejledning ligge mange forskellige former for hjælp eller sparring. Han ser vejledningsområdet som et spektrum af forskellige former for tilbud med glidende overgange mellem sig: Vejledning kan bestå i at støtte med konkrete forslag om hvad den vejledningssøgende kan gøre (vejvisning), og det kan være at give sparring til personens egen overvejelser over situationen, eller give hjælp til refleksion over det problem der søges vejledning til (vejsøgning) (Løw, 2009, s. 21). Vejledning *kan* altså bestå i at give konkrete råd, men som regel er det ikke dét, der tænkes på med ordet, tværtimod ses det ofte som et mål at kunne støtte den vejledningssøgendes egen evne til at selv at reflektere og finde svar og løsninger. Det er her et mål at den vejledte skal lære igennem vejledningen, så vejledningen skal fremme læreprocesser hos pædagogen i hans eller hendes praksis.

Et væsentligt aspekt er, at det faglige ansvar for det konkrete arbejde bliver hos den vejledte. En konsulent har udelukkende ansvar for konsultationsprocessen (Løw, 2009, s. 23).

Ifølge Lauvås og Handal er konsultation kendetegnet af følgende (Lauvås & Handal, 2006, s. 42-43):

- Det foregår mellem personer på omtrent samme kompetence niveau
- Vejlederen kommer udefra og har ikke noget formelt ansvar for den vejledtes ”klienter”
- Den vejledte søger selv vejledningen
- Det drejer sig om konkrete erhvervmæssige udfordringer
- Tidsbegrænset efter aftale, indtil det oprindelige problem er løst
- Rådgiveren har ikke bemyndigelse til at pålægge handlinger, den vejledte kan frit bruge eller afvise evt. råd eller forslag.

Den vejledte ses her som en fuldt kompetent erhvervsudøver, der selv råder over sin egen praksis, og som igennem konsultationen søger hjælp til at løse en bestemt opgave hos en person på samme eller næsten samme kompetenceniveau. Gennem konsultationen har den vejledte mulighed for at videreudvikle sine kompetencer inden for faget (Lauvås & Handal, 2006, s. 43).

Det er den vejledte der har ”ejerskab” til problemet, og som selv søger hjælpen. Konsultationen er sagsrettet, der sættes fokus på konkrete problemer som den vejledte lægger frem. Det forventes ikke at konsulenten underviser eller yder oplæring i egentlig forstand. Dog kan konsulenten kortfattet give viden fra sig på afgrænsede områder, hvis den vejledte mangler dette. Konsultationen forventes at udmunde i en beslutning om handling. Men det er den vejledtes ansvar at træffe beslutningen om valg af handling. Udgangspunktet er at en vejledningssøgende ønsker hjælp, der ligger ikke kontrolfunktioner i processen. Vejlederen skal heller ikke overtage problemet eller søge at få den vejledte til at gennemføre vejlederens egne løsningsforslag, men derimod *”tilføre den anden et teoretisk og praktisk værktøj til dennes tænkning og handling”* (Lauvås & Handal, 2006, s. 44). Vejlederen må undgå at der skabes afhængighed i forholdet. Det er også vigtigt at kontrakt aftaler mellem de to parter hele tiden er klare, dvs. der skal træffes aftaler om vejledningens varighed, fokus, ansvarsforhold, mv. Der behøver ikke nødvendigvis at være tale om en formelt nedskrevet kontrakt.

Inklusionsvejledning i praksis

Retorikken i vejledningsfeltet i PPR har fokus på at udvikle konsulentrollen og dermed at afvikle ekspertrollen. Dette er forståeligt da der er et nødvendigt at transformere de traditionelle arbejdsformer fra specialist til

EN GUIDET TUR

"... vi tager faktisk en snak, sådan, hvad jeg ser, og hvad hun ser..."



konsultativ vejledning, hvor de vejledtes læring og kompetenceudvikling er i fokus. Men retorikken har samtidigt gjort specialistrollen til det forkerte, da den har underbelyst at der stadig er en legitim forventning hos brugerne om at vejlederen ved mere og har mere erfaring og at de skal dele den, når de kommer. Forventningen er legitim i og med at institutionerne adgang til specialistviden og hjælp netop går gennem PPR. Vejledningen i PPRs regi skal derfor af organisatoriske grunde både levere (specialist)rådgivning og procesvejledning.

I vejledningsfeltet omkring PPR er der et ideal om vejlederen som proceskonsulent. De vejledte har også en forventning om at vejlederne har en merviden om pædagogisk arbejde med udsatte børn.

I visitationen om tildeling af vejledning tages der også stilling til, hvilken hjælp der er brug for alt efter problemets art. Her tildeles også hjælp fra flere faggrupper og fagpersoner med specifik viden: talte- høre- pædagog, ergoterapeut m.fl. Pædagogerne og institutionerne har derfor en legitim forventning om at vejlederne ikke blot er proceskonsulenter, men at de kan tilføre specifik viden og dele ud af deres erfaringer.

Interviewene viste at de vejledte pædagoger forventer at vejlederen kender til det pædagogiske arbejde med udsatte børn og at de har mere erfaring og har en specialviden som de var villig til at dele under vejledningen. De ønsker ikke en ekspert, men heller ikke blot en proceskonsulent, som ikke har specifik viden. En god vejleder skal i deres optik have uddannelse og erfaring i vejledning og i udsatte børn, specialpædagogik og inklusion. Vejlederen skal således efter disse forventninger kunne administrere både at være rådgiver og være vejleder, både at være vejvisende og vejsøgende.

Det særlige ved vejledningsforløb i denne sammenhæng er at vejledningen typisk forløber over måneder. Der er stort set aldrig tale om et enkelt møde. Det er derfor muligt at tilrettelægge et forløb, hvor de vejledte har mulighed for at afprøve nye handlemåder og gøre nye erfaringer og få evalueret dem med vejlederen.

Der er en udbredt tradition for brug af iagttagelser i vejledningen. Vejlederne foretager for det meste, men ikke altid, selv iagttagelser i institutionen. Vejlederen har derfor selv indsigt i den sag som vejledningen vedrører. Vejlederen kan derfor stå ved siden af de vejledte og undersøge problematikken sammen med dem i en dialog. Vejlederen har derfor ikke udelukkende rettet sin opmærksomhed mod de vejledte og på deres iagttagelser og oplevelser, men også mod situationer, hvor de udsatte børn er i vanskeligheder.

Vejlederne og de vejledte har samme grunduddannelse som pædagog. Denne baggrund i samme profession giver en større mulighed for at referere til en fælles faglighed, og en større accept end vejledning fra en ekspert fra en anden profession. Personlige faktorer vil også spille en rolle når vejledningsrelationen skal dannes, men vejleder og de vejledte har umiddelbart flere anknætningspunkter for at etablere en faglig samtale inden for samme profession.

De vejledningsforløb som i interviewene beskrives som vellykkede, stemmer i høj grad overens med disse to teoretiske afgrænsninger af begrebet konsultativ vejledning.

Det dominerende billede fra undersøgelsen viser at:

- Vejlederne administrerede deres vejledning således at de vejledte bevarede eller påtog sig ejerskabet til problemet og dets løsning
- De vejledte oplever at deres egen erfaring med nye handlemåder rykker meget i vejledningsforløbene
- De vejledte oplever at de i institutionen selv bestemmer, hvad de skal gøre

Beslutning om handling og ansvar for problemet og dets løsning ligger i institutionen, hvor vejledningen fungerer efter hensigten.

Vejledere og vejledte har i vores undersøgelse omtrent samme kompetenceniveau. Begge parter er pædagoger,

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

men der kan være forskelle med hensyn til efter- og videreuddannelse i form af kurser og uddannelse i vejledning, inklusion og udsatte børn.

Der er også forskelle i viden og erfaring, i ansvarsområde mht. vejledningen og barnet. Det forholder sig ikke sådan at vejlederen er ekspert og den magtfulde over for de mindre-vidende og afmægtige vejledte. Relationen, arbejdsdelingen og magtforholdet synes mere komplekst. Den kan ikke beskrives ved begreberne "rådgivning" og "konsultativ vejledning".

Jeg vil derfor forlade begreberne "Konsultativ vejledning" og "rådgivning" som analysebegreber, fordi den undersøgte vejledningspraksis viser nogle særlige vejlederroller, som ikke fuldt ud kan beskrives ved disse begreber. I stedet anvendes de elementer som indgår i "rådgivning" og i "konsultativ vejledning":

- Formidling af (mer)viden om sagen: inklusion og det pædagogiske arbejde med udsatte børn
- Proceskonsulent: facilitator for de vejledtes læreprocesser
- Beslutning om handling
- Ansvar for problemet og dets løsning

Relationen mellem vejlederen og de vejledte

Det mønster som viser sig i datamaterialet rummer elementer fra både rådgivning og konsultativ vejledning i en ny konstellation.

Når vejledningen fungerer godt, til begge parter tilfredsstillelse, ser det ud til at der er en bestemt rollefordeling mellem vejleder og vejledt. Fordelingen kan beskrives som en "byttehandel" eller som et "sammen-skudsgilde":

- Den ene er ikke mere værd end den anden
- Den ene ved noget og den anden ved noget andet
- Der er brug for begge dele i løsning af problemet
- Hver position har sine styrker og svagheder
- De komplementerer hinanden

Jeg vil betegne denne vejlederrelation som "komplementær" fordi begge parter bidrager med noget forskelligt, og begge parter rolle og viden er nødvendig for at der kan komme et godt udbytte ud af vejledningsforløbet.

I data kan det ses at der er gensidige forventninger om at benytte sig af de styrker, de hver især har. De vejledte har både en forventning om at vejleder har en merviden om udsatte børn og om vejledning, og en forventning om at de selv bidrager med deres egen merviden - om det specifikke barn, om dets relationer og om familien og om børnehavens muligheder og begrænsninger. Rollefordelingen er i tabel 1 er en ideel rollefordeling. I vejledningsprocessen styres der efter at opnå og opretholde denne rollefordeling.

Tabel 1 Komplementær rollefordeling mellem vejleder og vejledte

Vejleders rolle	Vejledtes rolle
Generel viden om udsatte børn og inklusion	Kontekstuel viden om det konkrete barn
Flere erfaringer med arbejdet med udsatte børn	Færre erfaringer med arbejdet med udsatte børn
Ansvar for læreprocessen	Ansvar for problemet og dets løsning
Et ikke-involveret og fordomsfrit blik	Involveret og indforstået
Stående udenfor	Stående indenfor
Større analytisk distance	Mindre analytisk distance
Producent af flere perspektiver og handleforslag	Vurdering af om handleforslag er meningsfulde og realistiske for det konkrete barn i den konkrete institution
	Beslutning om handling

EN GUIDET TUR

Denne arbejdsdeling beskriver hvordan vejleder og de vejledte deler de elementer som ligger i "rådgivning" og i "konsultativ vejledning" på en anden måde end de teoretiske definitioner lægger op til. Man kan sige at de deler viden og magt i et samarbejde med et fælles sagsorienteret fokus, når den ideelle rollefordeling er etableret. Derfor kaldes det for en komplementær relation.

Vejlederen skal yde en indsats med at få afstemt forventninger og få etableret en kontrakt om denne rollefordeling. Når denne rollefordeling først er etableret i vejlederrelationen, så virker det uproblematisk for vejlederen at være både mervidende og proceskonsulent og skifte mellem forskellige vejledningsstrategier. Hvis rollefordelingen ikke fungerer efter denne ideelle model, opleves vejledningen som problematisk.

En magtrelationen

De problemstillinger som er beskrevet i litteraturen vedrørende et asymmetriske magtforhold mellem vejleder og vejledt med hensyn til ekspertrolle, merviden og større erfaring synes ikke at træde frem som oplevede problemer for de vejledte.

Hos PPR-vejlederne kan der spores en vis tilbageholdenhed med at rådgive, måske for at gøre sig lige og ligeværdig med de vejledte, måske for ikke at "udøve magt".

Relationen mellem vejleder og den vejledte vil altid være en magtrelation. Vejlederens ekspertviden er en forudsætning for at vejlederen har fået en vejledersfunktion. Vejlederen kan derfor ikke fraskrive sig en magtposition, men vejlederen kan forhold sig til denne og søge at administrere denne magt i relationen til de vejledte på en kvalificeret og etisk forsvarlig måde. Magten kan også anvendes til manipulation af de vejledte eller til at tilbageholde sin viden i misforstået hensyntagen, eller den kan anvendes til at bidrage med sin merviden og større erfaring, når der er brug for det. Det er således ikke i sig selv et problem at være ekspert. Det er måden vejlederen er ekspert på, som kan være et problem.

Vejlederne prøver at administrere magtrelationen på denne måde, en styring hen mod ligeværdighed på det etiske plan, og hen mod at begge har en værdifuld merviden, på det indholdsmæssige plan.

Vejlederens etablering af en komplementær position til de vejledte, håndterer magtspørgsmålet ved at dele

magten mellem vejleder og vejledte. Når denne er etableret, bliver vejlederens merviden mindre problematisk, ved at de vejledte anerkendes for at have en anden merviden, viden og kompetencer på andre områder. Ordene "byttehandel", "sammenskudsgilde" og "magtdeling" beskriver forholdet bedre end modstillingerne mellem "ekspert og klient" eller "magtfuld og magtesløs" eller "vidende og uvidende", når vejledningen kendetegnes af disse idealer.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

DEL 2 VEJLEDNING, VIDEN OG LÆRING I INKLUSIONSVEJLEDNING

Del 2 handler om hvordan vejlederne administrerer både at være rådgivere og vejledere. I inklusionsvejledning må vejlederen sætte en læreproces i gang hos den vejledte, styre igennem frem mod en beslutning om anden måde at handle på, hvor de både har fokus på de vejledtes læreproces og formidler en merviden, når dette er hensigtsmæssigt. Hvordan gør de? I hvilke situationer gør de hvad? Hvilke kriterier har de for det? Hvilke logikker ligger der bag disse valg? Svarene på disse spørgsmål formidles gennem praksisnære analyser og illustreres med citater.

I kapitel 2 søges der at give svar på spørgsmålet: Hvordan anvender vejlederne deres merviden? I kapitel 3 sættes fokus på sammenhængen mellem vejledning og læring både set fra de vejledtes og fra vejledernes side. Vejlederne anvender forskellige vejledningsstrategier i praksis i forhold til deres tolkning af de vejledtes situation, læringsbehov og hvor de er i deres læreproces.

EN GUIDET TUR

" Det vi har forstand på: det er det, vi oplever ude i den der praksis, der er - alle de pædagoger vi snakker med - de erfaringer er vigtige også for den enkelte institution. "



KAPITEL 2 HVORDAN ANVENDER VEJLEDERNE DERES MERVIDEN?

Kapitlet indeholder eksempler fra vejledere, som er ansat i PPR (PPR-vejledere), fordi de 3 strategier her træder tydeligt frem.

PPR vejlederne anvender i praksis deres merviden og større erfaring på 3 forskellige måder:

1. De formidler den direkte i form af rådgivning og undervisning
2. De formidler den indirekte ved at komme med praksiseksempler, som stilles til diskussion
3. De formidler den indirekte gennem de reflekterende spørgsmål, som de stiller de vejledte

Rådgivning og undervisning

PPR-vejlederne vejleder helst ved hjælp af reflekterende spørgsmål og dialog med de vejledte. Alligevel argumenterer de også for, at de kan lave en vidensbank for hvad der virker i praksis. De ser også relevansen af at rådgive og af at undervise.

PPR-vejleder: Det vi også i stigende grad gør, det vi skal gøre noget mere af, tror jeg, det er at komme ud og lave nogen små oplæg. Ikke som en konkurrerende virksomhed til VIA (latter) men som et fælles oplæg til hele personalegruppen, hvad vil anerkendende pædagogik sige i praksis, nogen små cases, hvor de sådan kommer til at diskutere og reflektere sammen, og vi kan bruge den praksisviden vi har fået ved at gå rundt i alle de der forskellige institutioner. Det er ikke det teoretiske overblik, for det har I forstand på, det vi har forstand på det er det vi oplever ude i den der praksis, der er, alle de pædagoger vi snakker med, de erfaringer er vigtige også for den enkelte institution. Det er det, vi kan lave oplæg om. Når man snakker med en institution så har vi faktisk erfaring for at der findes

tre forskellige måder at se på verden på, og vi kommer ikke og definerer hvad der er rigtigt og forkert, men hvis man skulle se sådan på det overordnet, men hvis vi ser på hvordan vi skal få det til at virke, så skulle det måske være den ene at foretrække frem for den anden. Lave nogen oplæg på det, så vi kan bruge vores praksiseksempler for at give det videre.

PPR-vejlederne tilkendegiver klart at der er et mønster i hvad der fungerer på tværs af mange institutioner, de siger det samme flere steder og det ser ud til at det virker.

De oplever at der er så mange fællestræk mellem sagsindholdet i forskellige vejledningsforløb at det er meningsfuldt at formidle erfaringer fra en kontekst til en anden. De oplever at der trods forskelle i kontekst alligevel er de samme problematikker og løsningsmuligheder, de møder igen og igen. De finder at de har mange værdifulde erfaringer, som kan være gavnlige at formidle til pædagoger i andre institutioner. De vil gerne i højere grad være "rejsende med en vidensbank med erfaringer".

Vejlederne vælger også at formidle deres merviden, når der er tale om en specifik teoretisk og praktisk viden f.eks. om arbejdet med døve børn eller med ADHD problematikker. Denne viden kan de vejledte ikke selv reflektere sig til. De vejledte har også en klar forventning om at vejlederen her har en merviden, som de er villige til at dele. Denne viden følges ikke nødvendigvis af en opskrift eller en handleanvisning. Det kan også være i en mere inviterende form, hvor viden lægges frem til diskussion og vurdering ind i den konkrete kontekst.

Formidling af viden i en direkte form indebærer at vejlederen skal foretage en balancegang mellem deling af viden og ansvar. De skal forsøge at undervise og vejlede på en sådan måde at de vejledte ikke fralægger sig ansvaret for det udsatte barn. De skal prøve at fralægge sig

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Prøv og hør her, ude i den og den institution, der har de gjort sådan og sådan og sådan... Ville det være noget, man kunne gøre her? Hvordan skulle man så kunne gøre det her?"



den gamle specialistrolle, hvor de overtager ansvaret, og indtage en ny specialistrolle, hvor de deler deres merviden uden at overtage ansvaret.

De vejledte ønsker på ingen måde at vejlederne virker bedrevidende eller at de pålægger dem, hvad de skal gøre. I interviewene er der få, men tydelige eksempler på at vejledte stejler, når vejlederen siger "skal" og vil trække noget ned over hovedet på dem. Vejlederen skal ikke bestemme, hvad de vejledte skal gøre. Disse magthandlinger er ikke velkomne.

Vejlederen må, ifølge de vejledte, gerne formulere handleforslag til de vejledte, men de vejledte ønsker ikke at vejlederen skal bestemme, hvad de skal gøre. De vil gerne oplyses, vil godt overbevises med argumenter og viden, men vil ikke overtales eller tvinges til noget. De vil gerne have svar, svar i form af viden som kan bidrage til forståelse og forklaring af problematikken og svar i form af forslag til hvordan man kan handle og løse problemet.

Praksiseksempler til diskussion

PPR-vejlederne arbejder i, og opsamler med tiden mange erfaringer fra forskellige institutioner. De formidler gerne deres erfaringer fra institution til institution i form af praksiseksempler.

Et citat fra interviewet med PPR vejledere viser at de formidler deres erfaringer gennem praksiseksempler, inviterer til faglig dialog og at de stiller reflekterende spørgsmål til de vejledte:

Vejleder 1: Altså, i forhold til at kunne være god til at stille spørgsmål. Sådan som du også siger, få dem til at tænke anderledes. Undrende, og få dem til at reflektere over egen pædagogiske praksis. For man kan sige, vi har den samme faglige baggrund, og det vi selvfølgelig også opsnapper, når vi er rundt, som erfaring, det er: hvad er det, der virker. Altså, jeg kan da også

bruge erfaringer fra samlinger, f.eks.: hvad er det, der fungerer rigtig godt i en samling? Hvor når er det institutionen formår at skabe noget som børnene kan blive i, i længere tid? Så på den måde vidensopsamler vi jo også. Men evnen til at stille spørgsmål, så de reflekterer over egen pædagogisk praksis, jeg tror det er det, vi kan.

Vejleder 2: Der tænker jeg også, lige præcis ved det (Vejleder 1) snakker om nu, bliver hun jo budbringer mellem institutionerne. Det er jo ikke (Vejleder 1)s egen erfaring af, hvad der virker her, det er noget, der foregår hos andre. De bedste elementer fra enhver institution hun møder, at få det sat i spil...

Vejleder 3: - eller som vi kan tilbyde, for vi skal heller ikke fralægge os det. Og få den der ekstra hjælp. ... Vi ved noget særligt om de her slags børn, ikke. Vi ved også noget om hvad der virker i de andre institutioner, hvordan har de organiseret sig, hvordan har de gjort, og den viden skal vi bringe videre. Vi skal ikke bare sidde og være konsulenter, på dit spørgsmål, vi skal også bringe viden videre. "Prøv og hør her, ude i den og den institution, der har de gjort sådan og sådan og sådan", men så kan man være konsultativ ved at sige: "Hvordan vil det være her? ville det være noget, man kunne gøre her? Hvordan skulle man så kunne gøre det her? Hvordan kunne vi hjælpe jer med at gøre det?", så man igen bliver den der stiller spørgsmål.

Vejleder 1: Så vi befinder os jo også i forskellige situationer, det er også det, jeg snakker om, så selv om vi har den konsultative funktion, så rykker vi også over i en ekspertrolle.

Formidling af vejlederens erfaringer i form af gode råd til handlinger har imidlertid det generelle problem

EN GUIDET TUR

" Det er kunsten, ud fra den viden man en har, at stille de rigtige spørgsmål."



indbygget i sig, at rådene har vist sig at være hensigtsmæssige i en (anden) specifik kontekst under bestemte forudsætninger. De beskriver en handlingsviden som er bundet til en bestemt kontekst. De kan derfor ikke uden videre overføres fra en kontekst til en anden som et alment godt råd. Det vil kun være "gode råd" i den nye kontekst, hvis kontekstfaktorerne er sammenlignelige og hvis tilsvarende forudsætninger er til stede i den nye kontekst.

Det betyder at et "godt råd" i sig selv ikke er et godt råd; det kan blive et godt råd, hvis det passer til det nye barn-i-kontekst konstellation. Rådet kan enten testes ved simpel afprøvning, hvis det vurderes at være forsvarligt. Eller vejleder og vejledte kan i fællesskab analysere kontekst og forudsætninger i forhold til den aktuelle, konkrete situation.

Formulering af viden og erfaringer i form af "praksiseksempler" er ikke direkte handleanvisende, når de stilles til diskussion. Deres funktion bliver at igangsætte de vejledtes egen refleksion over egen kontekst i forhold til praksiseksemplets mere eller mindre eksplicite kontekst for handlingen. Vejlederne kan i vejledningen sætte fokus på kontekstuelle forhold som kan have betydning, og på handlinger som kan være hensigtsmæssige under bestemte forudsætninger. De vejledte kan bede vejlederen om at uddybe og forklare forhold i eksemplet. I invitationen til diskussion kan de vejledte ansøres til selv at diskutere om forudsætninger og betingelser ligner egen problematik og vurdere om det vil være fornuftigt at prøve noget lignende. Her indgår eksemplerne som en del af en faglig dialog, hvor vejlederen ikke på forhånd har svaret på om det vil være hensigtsmæssigt at gøre noget tilsvarende i denne situation.

Formidling af praksiseksempler efterfulgt af kontekstanalyse i faglig dialog er en måde at formidle handlemuligheder fra én kontekst til en anden kontekst, uden at handlingerne bliver til en generel opskrift. Anvendelse

af praksiseksempler er uproblematisk, når de stilles til diskussion og anvendes i en faglig dialog ind i en analyse af den aktuelle problematik.

Reflekterende spørgsmål

I citatet ovenfor siges der indirekte noget om hvad den konsultative rolle "egentlig" er i vejledernes opfattelse: det er at stille reflekterende spørgsmål. "Vi skal ikke bare sidde og være konsulenter, på dit spørgsmål, vi skal også bringe viden videre." Ordet "også" tolkes som noget, der lægger sig til eller oven på konsulentrollen; det er ikke kernen i konsulentrollen. Senere: " hvordan kunne vi hjælpe jer med at gøre det, så man igen bliver den der stiller spørgsmål." Ordet "igen" tolkes som en ideal- eller grundrolle, som man skal indtage og vende tilbage til, så vidt det er muligt.

Dette ses også ved at der i stedet for "give råd" formuleres spørgsmål: " hvordan vil det være her? ville det være noget man kunne gøre her? hvordan skulle man så kunne gøre det her? " Disse reflekterende spørgsmål er også med til at rette fokus på deres egen kontekst og spørge til deres egen faglighed og vurdering. Det bliver netop ikke formuleret som generelle handleanvisende "gode råd". Beslutning om handling og ansvaret lægges i institutionen sammen med invitationen til at reflektere over egen og andres praksis.

Vejlederne fra PPR vil helst stille reflekterende spørgsmål til de vejledte, da det for dem er det centrale og det ideelle i den konsultative rolle. Her er fokus på de vejledtes læreproces, og ikke primært på vejlederes egen merviden om støtte til udsatte børn.

Det viser sig imidlertid at der ikke er tale om at de enten har fokus på læringsprocessen eller på at formidle merviden. Merviden kan formidles gennem den måde der stilles spørgsmål på. Vejlederen formidler ikke sin specifikke viden og erfaring direkte. Den anvendes som

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" - at vide en masse om de børn, men ikke italesætte det."



analysebaggrund og formidles i en indirekte form. Vejlederne "ser" situationen med den (mer)viden og de (mer)erfaringer, de har. De ser noget andet og mere end de vejledte. I stedet for at formidle dette direkte, får de de vejledte til at rette deres fokus på disse forhold ved hjælp af spørgsmål.

Interview med PPR vejledere viser dette tydeligt:

Int.: Men du har også noget viden, nogen forklaringer, nogen redskaber med de her børn?

Vejleder 2: Det er jo klart. Vi har jo en baggrund i børn med særlige behov. Så vi ved jo godt nogen ting, der er i spil. Når de taler om en problemstilling, så ved vi at så er der sådan en slags problemer, og så er det sådan en slags problemer.

... Vejleder 1: ... jeg tænker at det, det ... er også at vide en masse om de børn, men ikke italesætte det.

Vejleder 2: Det er kunsten, ud fra den viden man har, at stille de rigtige spørgsmål.

Det bliver her tydeligt at vejledernes specifikke viden bliver afgørende for at der stilles bedre spørgsmål, som retter fokus på refleksion over relevante forhold. Vejlederen bliver med sine spørgsmål her ikke blot proceskonsulent, men også en ekspert som anvender sin ekspertviden i den måde vejlederen spørger på.

Rådgiver og vejleder

De tre måder vejlederne anvender deres merviden i vejledningen viser forskellige strategier for hvordan denne viden kan sættes aktivt i spil i de vejledtes læreproces, samt hvordan vejlederen kan balancere mellem at rådgive og vejlede.

Hvilken strategi, som vil fungere bedst vil afhænge af situationen. Vejlederen må i sine valg agere på en sådan måde at der ikke opstår en problematisk relation og rol-

lefordeling med vejlederen som en bedrevidende, belærende og handlingspåduttende instruktør over for den vejledte som en uvidende, mangelfulde og rådvilde inkompetente modtager. Problemet ligger ikke i sig selv i vejleders merviden eller ekspertrolle, men i hvordan vejlederen administrerer sin merviden og ekspertrolle. Om det bliver et problem vil afhænge af den kontrakt og den magtrelation, som vejlederen etablerer med den vejledte, som beskrevet i tabel 1.

I vejledernes forståelse udgør det "at stille reflekterende spørgsmål" kernen og det ideelle i at være "konsultativ". Samtidigt vedkender de sig at de også skal formidle deres merviden gennem undervisning og rådgivning, når der er behov for det. På denne måde styrer de i farvandet mellem at formidle viden og samtidigt være proceskonsulent.

EN GUIDET TUR

"... en form for mini Marte Meo, uden at man så det på kamera..."



KAPITEL 3 LÆREPROCESSE OG IMPLICITTE VEJLEDNINGSSTRATEGIER

De tre måder som vejlederne administrerer deres viden på i vejledningen, som beskrives i kapitel 2, kan betegnes som tre forskellige vejledningsstrategier, som har hver sin logik med hver sine handlinger, begrundelser og hver sin handlingslogik. I dette kapitel fortsættes ad samme spor i en dybere og bredere afdækning af strategier og logikker i læreprocesser, som de ser i ud i interviewene.

I interviewene beskriver informanterne sjældent vejledning ved hjælp af ord, som henviser til en teoretisk funderet vejledningsstrategi. Vejledningsstrategierne formidles ikke i form af beskrivelser af eksplicite vejledningsstrategier og kriterier for valg af strategier. De beskriver hvad de gør og hændelsesforløb i vejledning, de kommer med eksempler som illustrerer deres pointer, de beskriver hvordan det virker eller ikke virker, de kommer med begrundelser og argumenter for valg af handlinger; samt vurderinger af handlinger. Dette vidner om at der arbejdes strategisk og reflekteret i praksis. Men strategierne er underforståede og ikke italesat som definerede strategier. De ligger implicit i praksis og beskrives gennem fortællinger i hverdagsprog.

Derfor må konturerne af forskellige vejledningsstrategier udledes gennem analyse. Handlinger og begrundelser, som beskrives i data, analyseres som tegn på bestemte handlingslogikker, som tolkes som "implicit vejledningsteori". De forskellige logikker udfoldes ved at kombinere hvilke *handling*er og hvilke *begrundelser*, som formidles i interviewene, med teoretiske logikker fra nogle udvalgte læringsteorier. På denne måde afdekkes de "implicitte" vejledningsteorier (Nordenbo,

1989), og de gøres eksplicite gennem analysen, ved hjælp af læringsteorier¹.

De forskellige typer beskrives hver for sig, men det skal understeges at vejlederne i praksis anvender og skifter mellem alle typer af vejledningshandlinger.

Vejledernes valg af vejledningshandling afhænger af hvilken *læreproces* hun anser for mest hensigtsmæssig i den aktuelle vejledningssituation her og nu. Det afhænger også af *hvilket problem* hun anser som vigtigst i vejledningsprocessen, af hvilket forandringsfokus hun har, hvad hun ønsker at forandre og hvordan.

Logikkerne i de forskellige vejledningsstrategier opstilles i en tabel i kapitel 11 (tabel 6), som i oversigtsform viser sammenhænge mellem vejledningshandling, problemforståelse, læringsforståelse og forandringsfokus.

Når der først er etableret en kontrakt om vejledningen², ser det ud til at de forskellige tilgange til læring bliver kombineret på en pragmatisk og eklektisk måde, uden at det tilsyneladende giver problemer i praksis.

Iagttagelse

Iagttagelse har traditionelt været et væsentligt omdrejningspunkt for institutionens samarbejde med PPR. Iagttagelser og beskrivelser danner grundlag for indstilling til fælles forum og PPR, ligesom psykologer og PPR-vejledere foretager egne observationer og/eller test. På denne måde har udgangspunktet for vejledning været iagttagelser. Der ligger derfor nogle bestemte gensidige forventninger omkring PPRs vejledning som har udviklet sig i den historiske udvikling af samarbejdet mellem PPR og dagtilbud. PPRs opgave har forandret sig fra di-

¹ Begrebet implicit vejledningsteori er mit eget. Det svarer til begrebet implicit undervisningsteori, som jeg har lånt fra Sven Erik Nordenbo (Nordenbo, Når voksne lærer - fx edb: en studie i informatikkens didaktik 1989). Min metode er inspireret fra samme kilde.

² Der kan derimod opstå store problemer i visitationsprocessen, i dialogen om kontrakten og i de første møder, hvilket beskrives i kapitel 7. Men når de vejledte har accepteret inklusionsdagsordenen og det relations- og resurseorienterede paradigme, så fungerer vejledningen i forhold til kontrakten.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

agnosticering hen mod konsultativ vejledning. Men forventningen om at samarbejde på grundlag af iagttagelser spiller fortsat en central rolle også når det drejer sig om vejledning.

De vejledte foretager altid selv iagttagelser som beskrives i indstillingspapiret, når der bedes om ekstern hjælp og vejledning. I mange tilfælde foretagere vejlederen også egne iagttagelser omkring barnet som grundlag for den egentlige vejledning. Det er et gennemgående træk at vejleder og vejledte begge bidrager med deres iagttagelser, hvorefter de analyserer dem sammen.

Vejledt: Altså, AKT-pædagogen (vejlederen) kommer og observerer vores relationer eller samvær med barnet. Og det hun gør så, det er at så giver hun os så noget feedback på det. ... Og hvor (hun) først går ind og kigger på, på os og ser barnet i forskellige situationer, hvor der også er andre børn. Og så går hun ind og giver noget feed back og siger: "den gang du gjorde sådan her, da kan du se, og jeg lagde mærke til at der kiggede han op, der havde du en god kontakt." Det var der, hvor det virkede en smule" - en form for mini Marte Meo, uden at man så det på kamera...

Når der her lægges vægt på at foretage iagttagelser, hænger det sammen med en problemforståelse, som består i at problemet ligger i en utilstrækkelig forståelse af barnet i dets kontekst. Iagttagelser er en kilde til en øget forståelse af ikke-erkendte, men observerbare forhold hos barnet, i dets relationer og i dets kontekst. Vejlederen kan som udefra kommende, se noget nyt og andet end de vejledte i og med at hun ikke er indforstået, hun har større distance, et andet perspektiv, og en anden position end de vejledte.

Det er ikke afgørende om iagttagelserne er foretaget af de vejledte eller af vejlederne, så længe de er foretaget efter de gængse kriterier for gode iagttagelser. Det er dog afgørende at der foretages kvalitative iagttagelser inden for et relations- og resurseorienteret paradigme, f.eks. efter Hedegaards metode (Hedegaard, 1994) eller lignende metoder. Hvis vejledte f.eks. foretager en individorienteret iagttagelse af om barnet har en "alderssvarende udvikling", opstår der problemer, da vejledningen ligger inden for et andet paradigme.

Faglig dialog

Mange vejledte oplever analysen af iagttagelser og af-dækning af handlemuligheder og beslutning om handling som et samarbejde. Et eksempel fra en vejledt:

Og så kommer hun (vejleder) over og sidder og observerer og så, det gjorde hun nogen gange, og så tager hun en snak bagefter, hende og mig, om hvad hun lige har set og observeret.

Int: Altså, lægger hun ud med at sige hvad hun har observeret?

Nej, vi tager faktisk en snak, sådan, hvad jeg ser, og hvad hun ser... Egentlig for at se om vi har tænkt det samme. Det er ikke sådan at hun skal sige sit, stå skoleret og fortælle ... Nej, det er en dialog, ja.

Int: Ja, og hvor du så også kommer med dine iagttagelser og overvejelser?

Ja, det er der plads til. Og det er også det, det er godt du lige spørger til det (ler), fordi det er nemlig det jeg også synes at, at det er jo os, der er der... alle timer, og ser ham alle timer. Og det er jo også vigtig at vi kan fortælle, hvad vi ser, og så kan man samle det, sådan er AKT.

Den vejledning, som hun oplever og værdsætter, er en faglig dialog. Begge parter bidrag opleves som lige væsentlige i processen. Dette afspejler det humanistiske ideal om ligeværdighed i dialogen. De har hver især noget at bidrage med, som den anden part ikke kan bidrage med. Ingen af dem er eksperter eller "har svaret", de har noget forskelligt at bidrage med. De har forskellig

EN GUIDET TUR

*"... man skal snakke om det og ...
møde hinanden og finde ud af, hvad
skal der gøres."*



viden og erfaring ift. elementer i helheden, de har forskellig distance til problemet og forskellig ejerskab til problemet.

Int.: Så I sådan set analyserer det sammen?

Vejledt: Ja. Det synes jeg. Og det kan jeg godt lide! I stedet for, man kunne jo godt tænke at AKT: jamen nu kommer hun og så er det bare hende, der har styr på det (ler), og sådan skal det ikke være, (det) synes jeg ikke! Nej, man skal snakke om det og sådan finde ud af jamen, møde hinanden og finde ud af hvad skal der gøres. Fordi vi er jo også, fordi man er jo et menneske og man har forskellige syn på tingene og ens opdragelse og (utydeligt) meget i det. Og der kan man jo være forskellig og se forskelligt på tingene. Men så det jo vigtigt at man snakker om det og så mødes og så gøre det samme over for barnet.

Når den vejledte har været deltager i analysen af iagttagelser og i udvikling af handlemuligheder bevares ejerskabet til problemet og dets løsning, handlingen bliver meningsfuld og der skabes motivation for den. Et citat fra en pædagog som har fået vejledning i et Marte Meo forløb viser³ hvilken funktion inddragelse i analysen kan have.

Vejledt: ... der er måske også forskel på Marte Meo og så at få en obs. pædagog ud, det er måske at i Marte Meo bliver det lagt op til, at man meget mere selv vurderer og ser og udleder sine egne handlemuligheder ud af det man ser. Hvor en obs. pædagog mange gange kommer med

sine observationer så meget nøgternt, som hun jo skal, og det er lidt sværere måske at handle på, det bliver mere lidt sådan pludselig trukket ned over hovedet på én: nu er det godt, hvis I gør sådan, eller sådan, eller sådan. Her får man lidt mere en dialog om hvad er så godt at gøre, og man får syn på om det virker, jo.

En faglig dialog betegner her et samarbejde i form af en saglig dialog mellem vejleder og vejledt. Det er en sagsorienteret dialog, som er præget af en fælles undersøgelse af problemet og dets mulige løsninger, hvor begge parter bidrager med indhold. Dialogen er præget af at opnå større forståelse med det bedste argument som omdrejningspunkt. Den faglige dialog har karakter af "kommunikativ handlen" i Habermask forstand (Nørager 1989) og af hermeneutisk erkendelse. Dette uddybes senere i kapitlet.

Den sagsorienterede hermeneutiske erkendelse har fokus på forståelse af sagen; det faglige spørgsmål. Derfor indgår både iagttagede hændelser, forståelser og fortolkning af de faktiske hændelser, samt viden, erfaring og diverse tanker og refleksioner over problemet. Iagttagelser og aktuelle forståelser sættes i spil i denne undersøgende dialog. Der ses ikke på fortolkninger i sig selv som isolerede konstruktioner, men som fortolkninger af forhold i virkeligheden, som de viser sig i iagttagelser.

Den faglige dialog er så nært knyttet til iagttagelser. Fortolkningerne er forpligtede på at være redelige og begrundede tolkninger af observationer. Fokus for vejledning bliver at skabe øget forståelse, ved i fællesskab at

³ Citatet siger ikke noget generelt om hvordan Marte Meo fungerer eller hvordan vejledning fra obs. pædagog fungerer. Den siger kun noget om hvordan denne pædagog vurderer betydningen af inddragelsen i analysen.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

undersøge relationen mellem observerede hændelsesforløb og forhold og den subjektive forståelse af situationen.

En faglig dialog kræver en rollefordeling, hvor vejlederen og den vejledte går ind i problemstillingen sammen, det som kaldes for komplementære positioner og funktioner, som beskrevet i kapitel 1 og tabel 1. Vejlederen står ikke blot udenfor, som proceskonsulent, men indtræder her mere i en solidarisk kollegarelation.

Humanistiske idealer og kommunikativ handlen

I den praksis som her betegnes som faglige dialog ligger der en humanistisk tilgang til samarbejde og læring. Men "faglig dialog" svarer ikke til det som kaldes "humanistisk vejledning", som f.eks. Carl Rogers' klientcentrerede terapi (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2004, s. 42). "Humanistisk vejledning" i vejledningslitteraturen er personfokuseret ved at vejlederen har fokus på at forstå den vejledte og dennes livsprojekt (Plant, Vejlederne, vejledningsteorier og -metoder, 2009), (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2004, s. 41-46). Den faglige dialog er derimod sagsorienteret ved at både vejleder og vejledte har fokus på at forstå problemer og ressourcer i deres kontekst. Fokus ligger på sagen og ikke på at forstå den vejledte og dennes livsverden.

Indholdet i begrebet faglig dialog kendetegnes af hermeneutisk fortolkningsproces, diskurs og undervisnings samtale. Disse teoretiske bestemmelser beskriver hver især aspekter ved hvordan faglig dialog kan forstås i forhold til den undersøgte vejledningspraksis.

Det humanistiske syn på læring viser sig i form af den hermeneutiske erkendelsesproces. Grundsynet bag dette er at mennesker *kan* forstå og *kan forstå hinanden*. Samtidigt er mennesket *åbent* og *undersøgende* og *ønsker* at opnå en større forståelse. I en dialog som kendetegnes af disse antagelser, søger vejleder og vejledte at forstå hinandens perspektiv på sagen, samtidigt med at de i fællesskab søger at få en dybere fælles forståelse af helheden (problematikken) ved at undersøge dets elementer.

Den hermeneutiske fortolkningsproces illustreres ofte ved den hermeneutiske cirkel. "Den hermeneutiske cirkel" (Fink, Bengt-Pedersen, & Thomassen, 1993, s. 29):

1. Mennesket har altid allerede forstået, det møder alting med en bestemt forforståelse, et bestemt sæt af *for-domme*.

2. Mennesket møder det fremmede i *åbenhed*.
3. Den foreløbige forståelse revideres og korrigeres i *mødet* med det fremmede.
4. *Helheden belyser delene og delene belyser helheden* i forståelsesprocessen.
5. Ny og mere nuanceret og kvalificeret *forståelse*.

Selv om den vejledtes (for)forståelse eller *for-domme* er utilstrækkelige i og med at der er behov for vejledning, så anses de ikke for forkerte. De vejledte bidrager med deres forståelse, deres iagttagelser og deres viden om elementer i problematikken. Gennem dialogen opstår der en læring og der frembringes en ny og mere kvalificeret fælles viden, som de ikke hver for sig kunne have opnået uden dialog.

Diskurs eller diskursiv samtale er det andet indholdselement i faglig dialog. Lauvås og Handal beskriver 8 forskellige former for samtale ud fra en klassifikation i 3 dimensioner (Lauvås & Handal, 2006, s. 226):

1. Magtforhold: Dominans versus ligeværd
2. Interesse: Erkendelse versus relationsafklaring
3. Fokus: Person versus sag

Den samtaleform som er sagsorienteret, ligeværdig og erkendelsesrettet benævnes "diskursen". Den defineres som (Lauvås & Handal, 2006, s. 231):

- Magtfri samtale mellem ligeværdige parter,
- Om et sagsforhold af betydning for dem begge,
- Hvor den overordnede interesse knyttes til erkendelse, og
- Hvor "det bedre argument" skal tillægges afgørende vægt.

Begrebet diskurs henviser til Jürgen Habermas' begreb "kommunikativ handlen". Den kommunikative handlen, som står i modsætning til strategisk handlen, er udtryk for en idealforestilling og en magtfri dialog. Den magtfrie dialog eksisterer aldrig i "ren form", men idealerne om den træder frem i form af de normer, som

EN GUIDET TUR

"Hvad er problemet? Er det problemet, der er problemet? Eller er det hvordan vi ser og tænker og føler omkring problemet, der er problemet?"



ligger i samtaleens underforståede gyldighedskrav: forståelighed, rigtighed, sandhed, vederhæftighed eller sandfærdighed (Nørager 1989).

Det tredje element, "undervisningens samtale", nuancerer betydningen af "det bedre argument". Logisk overbevisning ved hjælp af argumenter kan ikke stå alene i den faglige samtale. Der må være en relation mellem samtalepartnerne, som er præget af tillid.

Holger Henriksen adskiller "undervisningens samtale" fra den videnskabelige diskurs. Undervisningens samtale drejer sig om sandhed og argumenter. Den har tillid som forudsætning for samtalen (Henriksen, 1978) (Madsen, 1993, s. 224-226). Tilliden begrundes ligeledes i Habermas' gyldighedskrav i den kommunikative handlen.

Samtalen har som forudsætning en tillid til det fælles sprog, den formidlede viden, de menneskelige hensigter og de samfundsmæssige normer.

Samtaler er imidlertid ikke énvejs-kommunikation, men en fælles søgen efter indsigt og gode handlinger. Dette kommunikative fællesskab lever kun med muligheden for at formulere uenighed. Tilliden kan kun være gensidig, når alle samtalepartnere kan give udtryk for tvivl. Tilliden retter sig først og fremmest mod mennesket og tvivlen mod sagen. (Henriksen, 1978, s. 15)

Undersøgelsen viser at faglig dialog er en væsentlig del af den undersøgte vejledningspraksis. Den udgør også en grundforestilling bag den gode vejledning, som er udbredt i vejledningspraksis. Ud fra undersøgelsen kan man sige at der ikke i praksis eksisterer klare skillelinjer

mellem vejledning og samarbejde, og mellem en vejlederrelation og en kollegarelation. Der er overlap og flydende grænser.

Reflekterende spørgsmål

I følgende citat fra en vejledt pædagog ses tydeligt en problem- og løsningsforståelse som centrerer sig om de vejledtes tænkning:

Vejledt pædagog: Hvad er problemet? Er det problemet, der er problemet? Eller er det hvordan vi ser og tænker og føler omkring problemet, der er problemet?

En PPR vejleder formulerer det sådan, at sproget skaber virkeligheden og at det derfor ikke er nødvendigt at iagttage barnet.

Vejleder PPR: Men jeg tænker også den der med at sprog skaber virkelighed, hvis vi kommer ud til nogen pædagoger, der lige siger "vi har gjort alt, intet virker", så har man også skabt en virkelighed, der er sådan!... Alt det, der ligger jo i måden at tale om det på. Så er der jo ingen grund til at se barnet.

Denne vejleder har oplevet at de vejledte havde en forventning om, at hun skulle ud og iagttage, men hun oplevede at iagttagelser ikke tilfører ny viden til vejledningen.

Vejleder PPR: Jeg tænker også, ..., at det går i kage hver gang hun vender ryggen til, så tror hun at hun skal vende ryggen til, og så kan vi gå ud og iagttage. Det er den forståelse hun har. Men det kan da godt give anledning til diskussion, at man vil se sådan en observation. Der er ingenting, de sidder sammen i ti min. og leger,

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Alt det, der ligger jo i måden at tale om det på. Så er der jo ingen grund til at se barnet."



så kan man stille spørgsmål til det, det plejer de ikke at gøre.

De reflekterende spørgsmål drejer sig om at få de vejledte pædagoger til at reflektere over hvordan deres oplevelser hænger sammen med iagttagelser. De har bl.a. til hensigt at få øje på ressourcerne og på proportionerne i problemet; samt at reducere kompleksiteten og holde fokus på det centrale.

Vejleder 1: Det er tit det, der er på spil, for man fokuserer så meget på de her problemer, så de ikke ser alt det, der er derude og alle de ressourcer, der også er, og alt hvad barnet egentlig kan, og hvor personalet egentlig også lykkes, det har de slet ikke øje for, og det ved vi godt, når vi kommer ud.

Vejleder 2: Når de er opfyldt af problemstillinger og dilemmaer, så kan man synes det er totalt overvældende, ikke? Og bare det vi kommer til at stille spørgsmålene "ja men hvornår er det ikke sådan?", så...

Vejleder 1: Er der overhovedet tidspunkter på dagen hvor der ikke er sådan? ... så kan de måske pludselig nævne en 7-8-10. Hvordan kan det være? - at det ikke er sådan på det tidspunkt? Hvem er til stede, hvilke børn er der, hvad laver I? Aha, så bliver de pludselig sporet ind på, hov, det kan være, vi skal lave noget mere af det.

I citatet ses også at vejlederne her, med deres spørgsmål, får pædagogerne til at tænke kontekstuel. Fokus flyttes fra generelle opfattelser af barnet og tolkninger af hvordan barnet er, til et fokus på hvad barnet gør i konkrete situationer.

Objektet for vejledningen er de vejledtes konstruktioner, deres subjektive virkelighed i form af oplevelser, opfattelser og tankegang. Logikken i dette er at sproget

skaber virkeligheden. Ændret tankegang skaber nye handlemuligheder og problemet søges løst ad denne vej. De vejledte bliver bedt om at analysere deres egen oplevelse af virkelighed, bl.a. ved at reflektere over egne iagttagelser i forhold til tænkning. Herved ansføres de vejledte til at ændre deres konstruktioner. Vejlederen bidrager her ikke med rådgivning eller med egne iagttagelser og tolkninger.

Vejleder: Jeg var ude i en vejledning, hvor der er en pædagog der siger: "Jeg har aldrig rigtig tænkt over, jeg har aldrig rigtig spekuleret på det der, at det skulle give mening for drengen at sidde i en samling, at det måske var derfor at han sad og ..., det har jeg aldrig tænkt over, det var godt du lige spurgte om det".

Når spørgsmålene fra vejleder går på de vejledtes forståelse og tænkemåder, lærer de vejledte ikke primært noget om barnet, men om deres egen forståelse, egne tanker og handlinger og hvordan de skaber og opretholder problemsituationer. Deres forandringsfokus flyttes derved fra at forandre barnet til at forandre det pædagogiske arbejde.

Følgende eksempel viser også hvordan der tænkes i cirkulære årsagssammenhænge frem for lineære.

Vejledt: Fordi det handlede lidt om at det, vi så som et problem, der skulle vi have fundet ud af, hvem var det et problem for? Var det drengen, der havde et problem, var det os, der havde et problem? Vi blev sådan ligesom, fik en guidet tur rundt omkring problemet for at se det fra forskellige sider. Og hvor vi kom til en konklusion at den her relation, den har vi i sidste ende ansvaret for at den lykkes. Fordi det vi egentlig ville, det var at vi ville egentlig gøre dagen bedre for drengen, som kom i konflikter med os, men også kom i (konflikter med andre børn). Altså, vi

EN GUIDET TUR

tænkte, hvis vores relation til ham blev ændret, så blev hans relation til andre også ændret og andres relation til ham, fordi den måde vi var over for ham, er der også nogen andre børn, der lærer af. Hvis man tænker, hvis vi ... ud i et eksempel ... jamen, hvis vi kan tillade os at behandle ham sådan, så kan hans jævnaldrende kammerater også tillade sig at sige de samme ting. Så derfor skulle vi have vendt den til noget positivt, at når vi fremhævede ham eller satte ord på, hvordan vi havde det i en god relation, så var der også andre der kunne se hvad vi gjorde. Så det var sådan en der gik, den havde grene ud.

Nogle citater fra interview med vejledte viser, at de ser at forandringens fokus primært ligger på pædagogen og at barnet forandres som følge af dette.

Int.: Det, I har lært, er det mere om problemet med det enkelte barn, eller forstå hvorfor forskellige handlinger og tankemåder er vigtige?

Vejledt: Det er nok mest det sidste, fordi det handler jo om både vores handlinger og handlemåder, men det handler jo også om barnets, hvad det er, barnet, at barnet reagerer på, når vi gør, som vi gør. Hvorfor er det at barnet måske går i forsvar eller føler sig presset, eller hvad er det barnet opfatter som et krav eller...

I den måde vejlederne og de vejledte formulerer sig om reflekterende spørgsmål, viser der sig et syn på læring og vejledning som kan tolkes som konstruktivistisk vejledning og læring, f.eks. som hos R. Vance Peavy (Peavy, 2010). De vejledere og vejledte som er citeret i dette afsnit, har taget diplomuddannelse i vejledning og har der stiftet bekendtskab med konstruktivistisk teori.

De vejledere, som har fået uddannelse i vejledning, italesætter et konstruktivistisk syn på vejledning som den dominerende diskurs. Det kan dog ikke konkluderes at de i praksis arbejder mere konstruktivistisk end andre vejledere, som har fået mindre uddannelse. Det kan vanskeligt afgøres om de uddannede i højere grad anvender konstruktivistisk vejledning, om de anvender den mere reflekteret eller om de blot i højere grad italesætter deres vejledning i konstruktivistiske termer. Dette må ses i sammenhæng med at den dominerende diskurs i vejledningsfeltet er konstruktivistisk vejledning; samt at uddannelsen også indeholder træning i spørgeteknikker.

Der er mindst to gode grunde til at anvende en konstruktivistisk tilgang til vejledning:

1. Den er effektiv af læringsteoretiske grunde, fordi den tager udgangspunkt i de vejledtes faktiske forståelse og den aktiverer de vejledtes egen læreproces
2. Den fastholder ejerskabet til problemet og dets løsning hos de vejledte

Derfor vil det i mange situationer være hensigtsmæssigt at anvende denne tilgang, når det vurderes at problemet ligger i de vejledtes tænkning om og opfattelse af problemet.

Reflekterende spørgsmål har imidlertid også sine begrænsninger. Hvis vejlederen besidder en viden som de vejledte har brug for, en viden de ikke kan reflektere sig til, så er det bedre at vejlederen vælger at tilføre denne viden i form af formidling eller gennem en faglig dialog. Hvis vejlederen udelukkende vil være proceskonsulent, afskærer vejlederen sig fra at formidle sin specialistviden.

Der ligger en anden væsentlig problematik i at det ikke nødvendigvis er barnets behov, som her er i centrum for vejledningen. I konstruktivistisk orienteret vejledning er det den vejledtes opfattelser og oplevede behov, som er omdrejningspunktet for læreprocessen.

Erfaringsdannelse

I alle vejledningsforløb spiller afprøvning af nye handlinger en central rolle. Vejledningen strækker sig typisk over en periode, som gør det muligt at vejleder evaluerer afprøvede handlinger sammen med de vejledte. I inklusionsvejledning vil det typisk være muligt og hensigtsmæssigt at bygge læringen op om en erfaringsdannelse.

I de følgende afsnit beskrives hvordan der arbejdes med erfaring i vejledningen, erfaringsbegrebet ifølge John Dewey. Endvidere diskuteres de problemstillinger, som ligger i erfaringsdannelse i forbindelse med vejledning. Der argumenteres for at det i vejledning er nødvendigt at arbejde systematisk med erfaringsdannelse ud fra et teoretisk erfaringsbegreb, og at det er at vurdere mål og midler i nye pædagogiske handlinger inden de afprøves.

Deweys erfaringsbegreb

Jeg har valgt at beskrive erfaring ud fra Deweys erfaringsbegreb (Wahlgren, et al. 2002), (Winther-Jensen, 1997). Deweys pragmatisme svarer til den pragmatiske tilgang til læring i forhold til handling, som vi finder i

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Jamen, det er dét her, der er forskellen fra at man passer børn og så man udøver noget pædagogik."



interviewene med vejledere og vedledte. Jeg kunne have valgt andre teorier som også kobler handling sammen med systematisk refleksion i udvikling af faglig handlekompetence f.eks. Kolb, Schön og Jarvis. Dewey vælger jeg af flere grunde. Han er en af pædagogikkens fædre, som senere teorier om erfaring og refleksion trækker på. Hans erfaringsbegreb er velegnet her, da hans hovedpointer mht. tænksom handling og systematisk hypoteseafprøvning har karakter af bevidst og rationel tænkning. Herved adskilles rationel erfaringsdannelse fra erfaring som hverdagsbegreb og fra doxa og habituel viden. Iagttagelsens rolle og refleksionens karakter ligger i tråd med den forståelse af iagttagelse og faglig dialog som er udfoldet tidligere her.

Dewey skelner mellem tænkning, refleksiv tænkning og refleksion (Wahlgren, et al. 2002). *Tænkning* er en forestilling om en sammenhæng mellem noget set og noget forestillet. Den bygger på fantasi og ikke på fakta. *Refleksiv tænkning* er en forestilling om en sammenhæng mellem faktiske forhold. Den er knyttet til en "vanskelighed" eller et "problem". *Refleksion* er en aktiv, vedvarende og omhyggelig overvejelse over om den forestillede sammenhæng svarer til virkeligheden. Refleksion er knyttet til handling, sansning og perception.

Refleksion er bevidst i forhold til løsningen af et problem, en usikkerhed, en hypotese. Den findes tre former for refleksion:

1. Praktiske overvejelser. Valg ud fra foreliggende oplysninger. Eksperiment, observation, refleksion.
2. Logisk slutning ud fra en række observationer.
3. Hypoteser efterfulgt af eksperimenter, som bekræfter eller forkaster hypoteserne.

Refleksionsprocessen har forskellige faser, som ikke nødvendigvis foregår i denne rækkefølge:

1. Forestilling om løsning og handlemuligheder
2. En begrebsmæssig klargøring af problemet
3. Opstilling af hypoteser, når problemet er undersøgt
4. Ræsonnement, drage slutninger
5. Testning af hypoteser gennem handling

Refleksion kan derfor forstås som en relationen mellem kognitive processer og udførte handlinger. Refleksion er ikke en bestemt måde at tænke på, men en bestemt måde at lære på, erfare på og tackle problemer på.

Erfaring er tænksom handling, som bygger på en undersøgelse af sammenhæng mellem handling og konsekvenser. Det er hverken tænkning i form af forestillinger eller i form af ureflekterede handlinger. Dewey kan derfor ikke tages til indtægt for rent konstruktivistiske opfattelser, da han mener at opfattelser skal testes på virkeligheden. Han kan heller ikke tages til indtægt for synspunktet at erfaring ligger i tavs handlingsviden, da dette heller ikke er udtryk for tænksom handling.

Erfaringsdannelse gennem vejledning

Vejledningsprocessen som en erfaringsdannelse kan beskrives som en serie af iagttagelser, analyser af iagttagelser, hypoteser, afprøvning af hypoteser gennem handling, nye iagttagelser osv. Vejlederen har her en central rolle i de refleksive dele af læreprocessen.

Vejlederens rolle i denne refleksionsproces er nogle gange meget tydelig i interviewene, også hvor vejleder og de vejledte reflekterer sammen. Dette ses her gennem vejlederens spørgsmål og styring.

EN GUIDET TUR

" Der hvor vejledningen virkelig har sin værdi, det er der, hvor man bagefter går ud og tænker "der er altså noget ved at være pædagog, og nu har jeg lært noget igen! " og man er lidt høj."



Int: Der hvor vejleder giver tilbagemelding, det er vel dels på vejleders iagttagelser; men var vejlederen også inde og analysere jeres iagttagelser – eller reflekterede I sammen over iagttagelser?

Vejledt: Vi reflekterede sammen! Eh, fordi vi kan jo godt komme med eksempler, som har været i den mellemliggende tid fra hun har været der sidst, og så sige: "hvad har I så oplevet? Hvad har I, hvad har I prøvet? Var der nogen ting, der gik rigtigt godt, var der nogen ting som gik mindre godt? Kan I prøve at fortælle mig lidt om det? Hvad skete der i situationen? Har I reflekteret over det?" Og meget af det, man kan sige, man er også forpligtet til en form for selvrefleksion. Eh, fordi mange gange, så har vi måttet gå tilbage til barnet og sagt: "ved du hvad jeg er ked af at vi lige kom til at sige sådan og sådan", eller "det, der skete der, det var ikke din skyld. Jeg vil godt prøve at se om ikke vi kan gøre det godt igen" ... eller hvad det nu er. At man lige – og det er jo heldigvis det pragtfulde ved at man har lang tid, for hvis man er kommet til at lave et eller andet, (hvor) man kan se, du står i en situation, du kan se barnet reagerer, så kan man lige reflektere eller man kan gå ind og rette det igen, hvor man kan sige: det jeg mener, det er sådan og sådan... hvis man har misforstået (noget), eller hvis man har misforstået barnet: "det må du undskylde, jeg troede du sagde noget andet. Så det var altså fordi han havde slået dig, jeg troede at du var faldet", eller hvad det nu kan være. At man har hele tiden sig selv og man har barnet, for ligesom at få det til at fungere.

Den interviewede pædagog viser her også hvordan den lange tid i forløbet opleves som meget væsentlig for udbyttet, fordi der kan gøres erfaringer, reflekteres og justeres undervejs indtil den rigtige handle måde er fundet. Med "rigtig" menes her en hensigtsmæssig og pædagogisk begrundet handling.

Når forståelse og afprøvning bestyrker hinanden, oplever de vejledte at de er klædt på til at klare problemet selv.

Vejledt: Når man forstår det og får det afprøvet i praksis, så er det ligesom man kan se: nåh ja, men hvis han lige får 10 sekunder, så bliver han klar til at lytte. Hvis man står og græder og er et eller andet sted, så er du jo ikke, så kan du jo komme med 10 forskellige ting, der kan komme ud af munden; det er jo ikke det, barnet opfatter. Barnet er jo stadig væk i sin ked-af-det-hed.

Refleksionen over sammenhængen mellem ændret handling og af hvordan barnet forandrer sig er gennemgående i interviewene. F.eks.:

Vejledt: Ja, så fandt han ud af at det var faktisk ikke så tosset. De voksne var der ikke kun for at holde ro og orden, ... De skældte nemlig heller ikke bare ud. Nej. Det blev egentlig lidt en øjenåbner for os selv også, at eh, hvilken rolle vi let kunne komme til at påtage os, at vi blev de der, der drønedede rundt og skældte ud og sådan noget; vi kunne faktisk godt bruges til noget andet.

En erfaring i Dewey'sk forstand ser ud til at give energi og faglig stolthed og faglig identitet. Gennembrud i form af aha-oplevelser har her en særlig funktion i oplevelsen

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Og så kigger man, nåh ja, vi har jo lært noget nyt!"



af nytten af vejledningen, i glæden ved at være pædagog og i styrkelse af pædagogidentiteten.

Vejledt: Der hvor vejledningen virkelig har sin værdi, det er der, hvor man bagefter går ud og tænker "der er altså noget ved at være pædagog, og nu har jeg lært noget igen" og man er lidt høj, også når man kommer ud og tænker: "jamen det jeg gør, skal jeg jo egentlig bare gøre noget mere af", eller "ovr! det havde jeg faktisk ikke tænkt, det er faktisk en hammer god idé, det vil jeg prøve noget mere af!"

Flere citater viser den nøje sammenhæng med at arbejdsglæde og professionsbevidsthed øges markant, når pædagoger oplever at ny kunnen løser problemet.

Int.: Så, man kan sige at irritation og frustration blev vendt til noget andet?

Vejledt: Det er mere sådan løsningsorienteret ... eller, mere... at vi kunne se værdien i de værktøjer, vi havde fået; for ham. Plus at, at når man går på en stue, hvor der er uddannede og uudannede medhjælpere eller der er studerende, og man får en snak om at jamen, det er dét her, der er forskellen fra at man passer børn og så man udøver noget pædagogik, fordi man tager nogen værktøjer, eller man tager noget, hvor der er nogen tanker bag, og der er en idé med det man gør, og man kan se et resultat, så får man det løftet lidt op."

Erfaringsdannelse kommer ikke af sig selv

I den faglige dialog og i reflekterende spørgsmål i vejledning indgår refleksion på forskellig måde i vejledningsstrategien. I rådgivning og afprøvning af om "det gode råd" virker eller ikke, indgår refleksion ikke nødvendigvis lige så konsekvent.

Det er dog meget forskelligt hvor nuanceret en problemforståelse de vejledte har eller får. Nogle vejledte ser ud til at stille sig tilfreds med at få et godt råd til handlinger

der virker. Andre vejledte bliver ved med at finde flere facetter, flere hypoteser, flere handleforslag mv. og fortsætter med at arbejde undersøgende og reflekterende.

Det kan ofte blive "usynligt" for de vejledte, hvad de har lært og hvordan. Følgende citat viser hvordan vejlederen i en efterfølgende refleksion gør læringen bevidst for de vejledte:

Int.: Det var de erfaringer der, I fik, som rykkede?

Vejledt: Man kommer jo til at spejle sig lidt i et nyt barn, eller hvad man skal sige, fordi når du får skiftet din tilgang, fra måske at være lidt problemorienteret eller lidt arh, han er også eller nu skaber han sig igen! - eller hvad der nu kunne flyve ud af mundvigen, til at åhh han kan jo faktisk godt eller ... man kan se en forandring. Og man får delt den forandring på gruppemøderne og siger: der sker noget her! Og så kan man jo altid sige, jamen, han er jo også blevet lidt ældre han er også... Men så kommer det jo, hvor (vejleders navn) kommer og siger: "det er jo også jer, der gør noget! Det er jo ikke kun den naturlige udvikling, som også har betydning, men det er også at I har været inde og lave en form for intervention, at der gør..." Og så kigger man, nåh ja, vi har jo lært noget nyt! Over for en dreng som måske synes svær at, og egentlig havde fået klistret nogen mærkater på sig, men man kan sige, det var et lille stykke vej, fordi drengen havde nogle vanskeligheder og noget, men når man har nogen vanskeligheder, så kunne vi jo godt komme til at tænke over, jamen vi skal jo heller ikke gøre dem værre, vi skal ikke være med til at når han så har det svært, at vi, at han så føler sig misforstået oven i, fordi det er jo ligesom noget, vi kan gå ind og ændre på..."

Erfaring i form af en bevidst viden og tænksom handling dannes ikke af sig selv. Citater fra vejledere viser at når problemet er løst, så kan de vejledte helt have glemt,

EN GUIDET TUR

"Jamen, du skal komme med svarene! Så tænker jeg, jo hurtigere vi kan komme til handling, jo bedre."



hvordan de oplevede problemet i begyndelsen af vejledningen. De kan blive meget overraskede, når de bliver konfronteret med deres udtalelser fra første vejledning. Det ser ud som de glemmer hvordan problemet var, når det er ved at være løst. Deres egne handlinger og deres egen faglighed glider ud af opmærksomheden, hvis man stiller sig tilfreds med at "nu er der ikke noget med ham mere".

Det betyder at vejlederen må fremlægge og synliggøre hele læreprocessen for de vejledte. Handlinger, tænkning og refleksion over handlinger må diskuteres eksplicit for at det bliver en bevidst erfaring for de vejledte. Hvis det lykkes godt for vejlederen at synliggøre de vejledtes egne tanker, handlinger og læsninger, at de skyldes alt det, de har gjort, så kan vejlederens arbejde komme til at fremstå som værende af mindre betydning. Vejlederen må gøre de vejledtes hypoteser og handlinger så tydelige og så bevidste som muligt:

... det er jo også jer, der gør noget!

En forudsætning for at læringen får en transferværdi så læringen fra det konkrete vejledningsforløb kan overføres til andre børn i andre situationer, må være at læringen ikke stopper ved ureflekteret problemløsning, men rummer refleksion over hvad der virker og hvorfor. Læringen sker i form af den nye erfaring i forhold til problemløsningen omkring det udsatte barn. I refleksionen og i hypoteseafprøvningen fås ikke blot en løsning på det konkrete problem, men i bedste fald en læring om hvilke faktorer og handlinger som kan give problemer, og hvilke faktorer og handlinger som kan give løsninger. Hvis erfaringsdannelsen foregår meget tydelig og struktureret, vil de vejledte også lære at arbejde problemløsende: hvordan man arbejder undersøgende, systematisk og hypoteseafprøvende.

Denne læring finder sted sideløbende med læringen, når der arbejdes reflekterende, så de lærende bliver bevidst om hvad de har lært og hvordan de har lært det. Denne medlæring er væsentlig, fordi den bidrager til at institutionens kultur bliver mere reflekterende og de lærer at løse flere problemer selv, fordi de har lært og erfaret hvordan man kan gøre.

Når refleksionen får en central rolle i erfaringsdannelsen, kan vejledning fremme udviklingen af en reflekterende og inkluderende kultur i institutionen.

Erfaringer kommer til kort

Udgangspunktet for vejledningen er at de vejledtes aktuelle erfaringer ikke er tilstrækkelige til at kunne løse problemet. De har mange erfaringer med børn, evt. også med det aktuelle barn, men de er kommet til kort. Derfor er det forståeligt at vejlederen kan møde modløshed, en følelse af utilstrækkelighed, frustrationer, tvivl på egen faglighed, afmagt og krise hos de vejledte.

Vejledt: Når vi så får de her børn ind, som man ikke er vant til at arbejde med, det var jeg jo ikke, nej, så kan man godt gå i stå, altså og synes at det her: gør jeg det rigtig eller hvad?

Vejlederen må derfor i første omgang adressere dette og skabe forudsætningerne for en erfaringsdannelse.

Vejledt: Man kan sige det første møde, der er det ligesom sådan en, man kalder det lidt en åben, lidt en frustrationsrunde eller hvad man skal sige. Hvor vi siger: Der er nogen ting, vi er usikre på over på, over for det barn.

Anledningen til at pædagoger søger vejledning, er en situation som pædagogerne ikke selv umiddelbart kan løse. Deres erfaring og deres handlemønstre kan ikke umiddelbart løse problemet. De vejledte har et objektivt

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" Vi lykkes ikke med det her. Så nu er det nok! "



behov for læring. De oplever også i høj grad selv at de har behov for læring, men deres situation er ofte præget af afmagt og frustrationer som kan være en barriere for refleksion og dialog i vejledning. Nogle forventer at få svar, at få akuthjælp og til dels at lægge problemet og frustrationerne over på vejlederen. Denne situation må vejlederen først håndtere, før de kan gå i gang med den vejledning.

PPR vejleder 2: Og det er en knalddygtig pædagog, som virkelig gør sit bedste, og det er jo derfor hun kommer i den situation. At hun ikke kan overskue det.

PPR vejleder 3: Ja, dem møder vi jo også, dem møder vi. Vi møder nogen der siger "vi kan ikke mere, nu har vi knoklet med det her, og vi bliver ikke hørt, og vi bliver ikke mødt, og... vi lykkes ikke med det her. Så nu er det nok."

Der kan i denne fase opstå det problem at pædagogerne ønsker svar, og vejlederne giver dem spørgsmål i stedet for:

PPR vejleder: ... Så vi har været vant til et samfund hvor vi søger eksperter, og eksperterne de have jo svarene. Så vi skal vi igen vænne os til, at vi kommer ikke med svarene, vi kommer faktisk her og hjælper jer med at finde dem selv. Det er faktisk det vi kommer for. Så skal de lige vågne af det. For de har nok regnet med at vejledning var, at vi kommer med svarene. Men det gør vi så ikke. Og så kan der godt opstå dilemmaer, hvis det bliver en kamp om det. "Jamen du skal komme med svarene, det er derfor at jeg har... ", ikke?

Nogle vejledtes forventning til vejledningen er at få nogle gode råd eller forslag til hvilke handlinger som vil være hensigtsmæssige at afprøve. Pædagogen skal derfor prøve det af og se om det virker.

De vejledte kan også blive endnu mere modløse, hvis der skal foretages endnu flere observationer. Det tager

tid og det udsætter det tidspunkt, hvor der "bliver gjort noget".

PPR vejleder: Her tror jeg også vi er inde ved det der gør, at vi helst ikke skriver observationer mere end højst nødvendig i dag. Vi skal skrive en observation hvis der er en sag der skal videre til "børnepsyk", fordi så skal de bruge det. Men der er jo ingen handledel i en observation. Så vil der være en pause, og så kommer de på visitation, og så endelig kommer en handling. Og så tænker jeg, at i det tidsrum der, da er man jo egentlig både som forældre og som institution blevet lidt opgivende af at snakke problemer. Så tænker jeg, jo hurtigere vi kan komme til handling, jo bedre.

I sådanne tilfælde kan vejlederen vælge at give midlertidige handleanvisninger, som kan få løst den fastlåste situation op og give materiale til den reflekterende vejledning.

PPR vejleder: Det er også nogen gange når vi kommer ud, og frustrationerne er i top, og de fortæller vi ved ikke hvad vi skal, så kan tre skud fra hoften i forhold til at komme i gang "jeg har erfaring med det og det og det, var det noget I kunne tænke jer og prøve af til næste gang?" Og så kan man komme tilbage igen...

Forventningspresset på at der skal gøres noget lige nu, stiller vejlederen i et dilemma: skal hun vejlede eller skal hun give handleanvisninger? De vejledtes situation og umiddelbart oplevede behov er forståelige. Vejlederen må prøve at adressere denne situation for at få den ændret til en modtagelighed for vejledning og refleksion. Handleforslag kan derfor være et rimeligt tiltag fra vejlederen, for at få løst situationen op, men også for at få materiale at vejlede ud fra senere.

Sådanne manøvrer kan i visse situationer være nødvendige for at få etableret forudsætningerne hos de vejledte

EN GUIDET TUR

"Og man ser effekten med det samme. Det synes jeg også er ret fint."



pædagoger for at de kan være modtagelige for vejledning. I afmagtsfølelsen er de ikke i stand til at gå i dialog eller i stand til at lytte. Vejlederen må vise forståelse og omsorg og til en vis grad opfylde deres forventninger ved at give dem råd og handleanvisninger. Så kan hun ved næste besøg tage udgangspunkt i, hvorvidt de nye handlinger har gjort en forskel, og i iagttagelser fra dette, og se om det nu er muligt at få en dialog og en refleksion i gang i vejledningen.

De gode råd som vejlederen kan blive nød til at give, må have to mål: at bringe pædagogerne ud af deres fastlåste situation, og at handlingen er forsvarlig og potentielt gavnlig for det udsatte barn.

Fra afmagt til tro på egne erfaringer

Udgangspunktet for vejledningen er at de vejledtes erfaringer er kommet til kort. Hvis de også oplever afmagt, kan vejlederen ikke blot gå i gang med at vejlede. De oplever at de har prøvet alt og intet virker. I denne tilstand har de heller ikke tiltro til egne erfaringer og egen faglighed, og fralægger sig gerne ansvaret og udfører ekspertens råd. Men målet med vejledningen er at de igen opnår tiltro til egen faglighed og egne erfaringer. De vejledte skal igen komme til at tro på at det kan nytte at prøve igen, at der ligger nogle fragmenter af tanker og erfaringer som kan bringes i en mere systematisk erfaringsproces sammen med vejlederen.

Målet med vejledningen er at afprøve nye handlinger og få nye erfaringer med andre måder at handle på, erfaringer som kan løse eller afhjælpe problemet på en pædagogisk forsvarlig måde. Men det betyder ikke at de vejledtes viden og erfaringer er ubrugelig. Selv om deres erfaringer som udgangspunkt er kommet til kort, skal de i vejledningsprocessen igen aktiveres, så de kan blive til bidrag til løsningen af problemet.

Vejlederen har i denne proces en væsentlig opgave i at aktivere de vejledtes viden og i at stimulere dem til at hente tidligere erfaringer frem og anvende dem i den konkrete situation:

Int.: Tænker I at så kan de selv overføre det til andre børn af samme type?

Vejleder 2: Ja, men tingene virker jo så komplicerede med alle de historier, de fortæller om dem, så det er svært at komme ind til essensen og se hvad der er genkendeligt.

Vejleder 1: Det er derfor det er så effektivt det spørgsmål: "hvad ved du egentlig om de her børn, har du oplevet noget der ligner?" For det er der, deres erfaringer ligger, det er der, deres viden ligger, som de har glemt i kampens hede, og det er det, der virker så effektivt, det er i hvert fald min oplevelse, det virker så effektivt at få dem til at tænke det: "ja men jeg ved det jo egentlig godt, jeg har bare lige glemt det." Jeg kan huske de siger det så tit til mig "men jeg har bare glemt det"... Det lå der jo, de havde det faktisk et eller andet sted, ikke?

Det bliver tydeligt at vejlederen har en væsentlig rolle i at synliggøre de vejledtes egen viden og erfaring, deres ændrede handlinger, deres læring og nye viden i vejledningsprocessen. Ellers bliver læringen ikke til erfaring og de vejledte bliver ikke selvkørende og selvberørende i deres faglighed.

Handlinger der virker, virker som øjenåbnere

I nyere teorier om læring er der ofte et tænkt forløb fra iagttagelse over refleksion og ny viden til ny handling. I praksis forløber læring ikke nødvendigvis efter denne model. Pædagoger kan lige så godt tænke handling før refleksion:

Int.: Er du begyndt at tænke anderledes om børnene?

Ja, det kan ikke undgås, fordi de bliver jo anderledes, børnene!

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Og så skal det helst ud over sådan erfaringsbaseret viden, som alligevel ikke viser noget."



Svaret i citatet overraskede mig. Kilden til refleksion bliver en overraskende effekt af en ændret handling. Læringen tog ikke udgangspunkt i analyse af problemet, men i en overraskelse over effekten af en ændret handling. Tænkningen sættes i gang af at barnet har forandret sig.

Andre vejlede pædagoger udtrykker at det er vanskeligt at overvinde gabet mellem generaliseret viden fra foredrag o.l. og handling i hverdagen. De konkrete analyser og afprøvning af metoder kan være en hjælp til at overvinde dette gab.

Vejledt: Og der, der synes jeg, jeg synes at det har været på den måde, at det har givet os nogen øjenåbnere, på det plan at vi kan bruge det. For jeg synes at alt for tit der er det sådan noget, man kan godt høre det og se det, når man får det i et eller andet foredrag eller noget, men det er bare svært at bruge det i hverdagen, fordi det er for kompliceret, eller det kræver for meget, og så er det, man lader ligge. Her, det har simpelthen været nogle små enkle metoder, som har gjort at, nåh ja, det kan man faktisk huske også, hvad det var, man skulle gøre, og man kan bare gå hen og gøre det. Og man ser effekten med det samme. Det synes jeg også er ret fint.

Hun udtrykker at det har givet dem nogle "øjeblikke". Hun har lært noget ud fra et praktisk udgangspunkt som en erfaring.

Erfaringsbegrebets flertydighed

Erfaringsbegrebet er flertydigt. Ordet "erfaring" kan i hverdags sproget betyde mange ting: erfaringer kan være tavse og kropslige, de kan være mere eller mindre bevidste og mere eller mindre formulerede og logisk sammenhængende. Det har en klang af, at erfaringer bygger på hvordan noget er "i virkeligheden". Erfaringer

viser hvordan noget er. Når det drejer sig om børn, pædagogik og opdragelse findes der mange opfattelser som opfattes som sande og selvfølgelige. De er udtryk for kulturelle "sandheder", men ikke for videnskabelige eller systematiske erfaringer, som bygger på testning af hypoteser.

Den viden som virker selvfølgelig i institutionen, og de handle-mønstre der vanemæssigt udføres, bliver i hverdags sprog også benævnet som "erfaring". Denne doxa eller habituelle viden italesættes som "erfaring". Den bygger på kulturelle opfattelser. Den bygger ikke på en logisk undersøgelse af virkeligheden, men på "vedtagne sandheder", "kulturelle selvfølgeligheder" og "ammestuesnak". Disse kulturelt formede opfattelser bidrager til at opretholde og hindre løsning af problematikken:

Vejleder: Ja og det er de sikker på, og så er det det med at så må han sidde der og tænke over det, de ved da udmærket godt, når vi kommer til at snakke om det, hvad ved vi om at børn lærer noget som helst om verden ved at sidde 20 min. og tænke? Men der er sådan nogen eksempler. Hvad ved vi om det virker? Og så skal det helst ud over sådan erfaringsbaseret viden, som alligevel ikke viser noget.

Her betyder erfaringsbaseret viden opfattelser som hører til kulturel overlevering af opdragelsesmetoder. Disse opfattelser er ikke blevet udfordret af videnskabelig viden eller undersøgt kritisk som hypoteser. Vejledningens mål må være at bryde denne type "erfaring" og at erstatte den med erfaringsbaseret viden i en Deweys forstand.

Implicit vejledningsteori

I dette kapitel er der indtil nu afdækket forskellige handlingslogikker. De er afdækket ved at se på hvilke handlinger, som beskrives i interviewene, og de begrundelser som gives for disse handlinger. Logikkerne er en

EN GUIDET TUR

tolkning af de logikker som ligger i og bag handlingerne. Man kan sige at billedet af disse logikker er udtryk for vejledernes implicite vejledningsteori. Tolkningen er foretaget med den antagelse at der ligger en værdifuld faglighed ”gemt” her. Derfor er interviewene læst positivt for at få denne erfaringsviden fremkaldt.

En meget væsentlig konklusion på analysen indtil nu er at den undersøgte vejledning er langt mere metodisk og reflekteret end den umiddelbart så ud til. Den positive læsning og analyserne afdækker, at der på tværs af forskellige situationer og vejledningsforløb kan identificeres nogle mønstre og kriterier for valg af handlinger, som forekommer yderst fornuftige. Vejlederne er eklektikere, men de anvender ikke alt muligt forskelligt i et tilfældigt sammensurium ud fra af tilfældige valg eller intuitive tilskyndelser. De anvender forskellige typer af handlinger, som har hver sin logik, som de i varierende grad selv er bevidste om.

De handlingslogikker fra praksis, som her er afdækket, tages op igen i kapitel 11, som et bidrag til udvikling af en didaktik for vejledning.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

DEL 3 UDVIKLING AF INKLUSION GENNEM VEJLEDNING

I anden del var der fokus på hvordan vejledning og læring ser ud i inklusionsvejledning. I del 3 rettes opmærksomheden mod udvikling af inklusion med spørgsmålet: om og hvordan inklusionsvejledning fremmer inklusion i dagtilbuddet. Der kan ikke gives enkle og korte svar på dette. Svaret afhænger af mange faktorer og hvorfra problematikken ses. Sammenhængen er yderst kompleks. I del 3 afdækkes noget om hvordan denne kompleksitet ser ud fra forskellige vinkler: Inklusionsbegrebet fra en teoretisk vinkel, de vejledte pædagogers møde med inklusionskravet, om vejledning fremmer inklusion og hvordan vejlederne håndterer at være forandringsagenter med en inklusionsdagsorden for vejledningen.

Inklusion er et begreb, som har mange betydninger og anvendes som hurraord i forskellige forandringsprocesser. I kapitel 4 beskrives den forståelse af inklusion, som anvendes i denne bog.

Inklusionsvejledning er en vejledning, som har en bestemt hensigt og defineret dagsorden. Vejledningen bliver et middel til at øge inklusion og til at ændre daginstitutionens måde at fungere på. Det betyder at de vejledte møder dette forandringspres, kravet om inklusion under vejledningen i vejledningsprocessen. Kapitel 5 behandler spørgsmålet om hvordan de vejledte pæagoger forholder sig til inklusionskravet i vejledningen.

I kapitel 6 stilles spørgsmålet om vejledning fremmer inklusion i dagtilbud. Undersøgelse indeholder ikke effektmålinger, men den afdækker en del faktorer som skal være til stede og spille sammen for at vejledninger virker i retning af hensigten med vejledningen. Der tegnes et billede af det komplekse samspil mellem vejledning, institutionsudvikling, faglighed og fagidentitet, som afgør om vejledning bliver et fagligt bidrag til udvikling af inklusion.

Inklusionsdagsordenen stiller vejlederen i nogle særlige problemstillinger, som hun må forholde sig til og agere i forhold til. Hvordan hun gør det er også en væsentlig faktor for inklusionsvejledningens succes og nytte. Dette er temaet i kapitel 7.

EN GUIDET TUR

KAPITEL 4 INKLUSION

I dette kapitel gennemgås aspekter af inklusionsbegrebet som de anvendes i denne bog. Inklusion er et omfattende og omdiskuteret begreb, som ikke kan udredes blot nogenlunde dækkende inden for denne bogs rammer. Jeg har valgt at lægge mig op ad Susan Tetlers forskning og forståelse af inklusionsbegrebet, da den tager udgangspunkt i dilemmaer og muligheder i relationen mellem individ og fællesskab.

Begrebet "inklusion" kom på den internationale dagsorden på verdenskonferencen om specialundervisningen i Salamanca i 1994. Politikken går ud på, at børn med diagnoser og udsatte børn i så høj grad som muligt, skal hjælpes og rummes inden for de almindelige dagtilbuds rammer. Antallet af henvisninger til specialtilbud skal derfor nedbringes. I stedet for at flytte børn til specialgrupper og specialinstitutioner eller tildele støttepædagog, skal der udvikles en mere differentieret pædagogik til den sammenholdte gruppe af børn i almene dagtilbud.

Inklusionsbegrebets kritiske indhold og udvikling

Inklusionsbegrebets fremkomst er et knyttet til en kritik af og et opgør med den måde støttesystemet i skoler og dagtilbud har fungeret på og med en individorienteret forståelse, som fokuserede på personlige egenskaber eller "fej" ved barnet. I stedet skulle inklusionsbegrebet, som et kritisk begreb, sætte fokus på at forandre almenpædagogikken. Det pædagogiske arbejde og miljø skal forandres så alle børn, med de forskelligheder de nu har, kan få udbytte af det.

Inklusion var således udtryk for et ønske om et radikalt brud med den måde, der traditionelt er blevet arbejdet med specialpædagogik (Tetler, 2000, s. 36). Der opstod en polarisering mellem de forskere og professionelle, som fokuserede på individet, og de forskere og professionelle, som fokuserede på konteksten og det pædagogiske miljø. Var det barnet eller pædagogikken, der skulle forandres?

Den ideologiske polarisering har nok været nødvendig for at slå det kritiske indhold i inklusion fast. Inklusion var ikke blot en udvikling af specialpædagogik, men en helt anden måde at se problematikken på. Inklusion rettede sig mod en forandring af den almene virksomhed. Der var meget fokus på et filosofisk og moralsk spørgsmål "inklusion - hvorfor?". Med inklusionsdagsordens udbredelse blev praktiske og pragmatiske spørgsmål mere påtrængende "inklusion - hvordan?".

En fortsat polarisering vil være ufrugtbar og unuanceret. Den ene vil usynliggøre konteksten og den anden vil usynliggøre barnet.

Anvendelsen af inklusionsperspektivet i nyere kilder synes at se problematikken mere som et både-og:

I stedet for at se problemet enten iboende det enkelte barn (med risiko for at stigmatisere barnet) eller iboende den enkelte institution (med risiko for at usynliggøre problemet) ses problemet som situeret, dvs. forankret i den konkrete situation i relationen mellem det enkelte barn og dets omgivelser... Hermed er det også understreget, at et inklusionsperspektiv ikke er ensbetydende med usynliggørelse af, at børn kan have behov, der kræver en særlig tilrettelagt støtte. (Hansen, Hedegaard-Sørensen og Tetler 2008, 11)

Jeg vælger at bruge denne forståelse som tilgang til inklusion i denne bog. Inklusion er et både-og, en relation med et barn, som har sine særlige forudsætninger, og et pædagogisk miljø. Barnet udgør det ene pol og institutionen den anden pol i problemet og i dets løsning.

En konsekvens af denne forståelse er, at udvikling af inkluderende pædagogik nødvendigvis må indeholde viden og arbejdsformer fra både specialpædagogik og almenpædagogik. Ingen af de pædagogiske traditioner kan alene løse opgaven med inklusion af "børn der er noget med". Inklusion handler ikke kun om udvikling af almenpædagogik eller om udvikling af specialpædagogik, men om en fusion af elementer fra begge i udvikling af en differentieret pædagogik. Dette er nødvendigt for at løse den store udfordring med inklusion af udsatte børn i almene dagtilbud.

Diskurser i inklusionsbegrebet

Vejledning til pædagoger om udsatte børn indskrives i den samfundsmæssige dagsorden om øget inklusion. Inklusion er et begreb som indeholder flere diskurser, her formuleret i forhold til skolen og uddannelsessystemet (Holmgaard, 2004):

- *Den etiske diskurs* handler om, at alle børn skal have lige adgang til uddannelse og indflydelse på eget liv
- *Den økonomiske diskurs* påpeger, at den inklusive skole medvirker til hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

- *Den politiske diskurs* udpeger skolen som arnested for opbyggelsen af det inklusive samfund. Den væsentligste indsats mod en række af de forhold, som truer vore samfund med splittelse og utryghed sker ved at indføre den inkluderende skole.
- Og endelig *den pragmatiske diskurs*, som fastslår, at den inkluderende skole er den mest effektive fremgangsmåde, når målet er at give alle børn en ordentlig uddannelse.

Dagtilbudsområdet adskiller sig ikke fra diskurserne om inklusion på folkeskoleområdet. Politik, begrundelser og udviklingstiltag er i høj grad tilsvarende. De fire diskurser slår også igennem på dagtilbudsområdet.

Teoretisk og praktisk faglig dialog vil ofte rumme flere af disse diskurser samtidigt. Det kan derfor let opstå kampe om diskurser og skjulte dagsordner i disse dialoger. Jeg vil ikke at gå dybere ind i de etiske, politiske og økonomiske diskurser, men vælger at koncentrere mig om den pragmatiske diskurs i analyser af den undersøgte praksis for at kunne udfolde praktiske og didaktiske dimensioner og udviklingsmuligheder.

Fejlmønstre

Susan Tetlers finder i sin forskning om såkaldte ”integrerede elever” i folkeskolen en typisk arbejdsdeling mellem støttelærere og klasselærere som svarer til den traditionelle arbejdsdeling mellem støttepædagog og stuepædagog i dagtilbud. Arbejdsdelingen befordrer nogle fejlmønstre i undervisningen, som blokerer for inklusion (Tetler, 2000, s. 223-243):

1. Når den integrerede elev undervises parallelt
2. Når den integrerede elev deltager passivt
3. Når den integrerede elev kun er i interaktion med støttelærer
4. Når den integrerede elev kun inddrages i samværsaktiviteter
5. Når udgangspunktet ikke tages i den integrerede elevs kompetencer og potentialer
6. Når den integrerede elev ikke kan se sig selv ind i fællesskabet

Fejlmønstrenes hænger sammen med, at der er fokus på forandring af barnet, så det kommer til at passe ind i undervisningen. Her overfor har inklusion fokus på forandring af undervisningen, så den kommer til at passe til de aktuelle børn. Inklusion ses som en tilrettelæggelse af undervisningen, som fremmer den integrerede elevs aktive deltagelse i og bidrag til undervisningen. At den integrerede elev, lige som alle andre elever med deres forskelligheder, er medtænkt i undervisningen.

Resurcespørgsmålet

Resurcespørgsmålet er nært forbundet med inklusion i den offentlige debat. Inklusion i pragmatisk betydning er ikke nødvendigvis koblet til en større eller mindre resursetildeling, men i praksis er den ofte bragt på bane i forbindelse med besparelser.

Med hensyn til resurser har Susan Tetler udarbejdet en interessant sammenligning af arbejdsdelingen ved to-lærer ordning og ved støttelærer. Sammenligningen i tabel 2 viser hvordan den samme resursetildeling kan anvendes på to vidt forskellige måder med vidt forskellige konsekvenser med hensyn til inklusion (Tetler, 2000, s. 160).

I en organisering med en to-lærer ordning deler de to lærere ansvaret for helheden og for at de enkelte elever kan bidrage og deltage. I en støttelærersmodel deles ansvaret på den måde at klasselæreren har ansvaret for ”de normale børn” i klassen og støttelæreren har ansvaret for støttebarnet. Denne arbejdsdeling er problematisk i forhold til udvikling af inklusion, fordi den medfører de ovenfor nævnte fejlmønstre.

EN GUIDET TUR

Tabel 2 Sammenligning af organisering med to-lærer og med støttelærer

To-lærer	Støttelærer
Lige ansvar for alle elever	Læreren har ansvaret for de almindelige elever; støttelæreren har ansvar for elever med særlige behov.
Lige ansvar for undervisningstilrettelæggelse	Læreren tilrettelægger almenundervisningen; støttelæreren tilrettelægger derudfra undervisningen for eleverne med særlige behov.
Lige ansvar i udførsel af undervisningen af alle klassens elever	Læreren underviser de almindelige elever; støttelæreren underviser eleverne med særlige behov.
Lige ansvar for forældresamarbejdet (evt. en kontaktlærerordning).	Læreren har ansvar for forældresamarbejdet for den almindelige klasse; støttelæreren for samarbejdet med forældre til elever med særlige behov.
Lige ansvar for andre samarbejdspartnere (socialrådgiver, skolelæge, politi, daginstitution, PPR etc.).	Læreren samarbejder med andre samarbejdspartnere, når det drejer sig om klassens almindelige elever; støttelæreren, når det drejer sig om eleverne med særlige behov.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Hvordan forholder pædagogerne sig til børnenes forskelle?

I udvikling af en differentieret pædagogik må man i institutionen stille sig det grundlæggende spørgsmål:

Hvordan kan vi forholde os til børnenes forskelligheder og tilrettelægge det pædagogiske arbejde efter disse forskelle?

Når et barn behandles på en særlig måde, opstår der en risiko for stigmatisering af barnet. Når man "går fra" med barnet, hindres det samtidigt i deltagelse med andre børn og bliver dermed ekskluderet. Hvis børnene

derimod behandles ens, vil nogle børn stilles over for krav, som de ikke kan honorere. Dette bliver ekskluderende i og med, at barnet og dets behov og aktuelle udviklingsmuligheder ikke er imødekommet og medtænkt i det pædagogiske arbejde.

Her gives ingen enkle løsninger. Udsatte børn kan både blive ekskluderet ved at give dem en særlig og anderledes behandling end andre børn, og ved at behandle dem magen til de andre børn. Hvis man stiller de to valg op som to poler, så bliver det tydeligt, at disse valg hver især har sine risici for eksklusion (Tetler, 2000, s. 27-33) (I min opstilling):

Tabel 3 Inklusion og eksklusion mellem lighed og forskellighed

"Særlig behandling"	"Magen til -behandling"
<ul style="list-style-type: none"> • Stempling • Stigmatisering • Segregation, som en <u>hindring i deltagelse</u> sammen med andre, som dermed fungerer ekskluderende 	<ul style="list-style-type: none"> • Stille krav til børn, som de ikke kan honorere • Ekskluderende ved at <u>barnet ikke er medtænkt</u> i det pædagogiske arbejde med de forudsætninger, det har

Opsamling

I Susan Tetlers forskning går to begreber igen, nemlig barnets "deltagelse" og at barnet er "medtænkt" i det pædagogiske arbejde. I denne bog anvendes disse to begreber både som konkrete tegn på inklusion og som teoretiske pejlemærker på inklusion.

Det er også væsentligt at pointere at inklusion indebærer en differentieret pædagogik i forhold til alle børn i gruppen. Inklusion er udtryk for en forskellighedstænkning: at børn er forskellige og at skole og dagtilbud må kunne møde og rumme børnene med de forskelligheder, de har.

Udvikling af inklusion handler ikke primært om udvikling af social- og specialpædagogikken, men primært om udvikling af almenpædagogikken.

EN GUIDET TUR

" Altså, den udvikling, som der skulle helst køre mere af, altså, den kan vi jo ikke... "



KAPITEL 5 PÆDAGOGERNES MØDE MED INKLUSIONSKRAVET I VEJLEDNINGEN

Inklusionsvejlederen er en konkret person, som bliver bærer af og budbringer for inklusionsdagsordenen. Kravet om udvikling og forandring ligger mere eller mindre udtalt mellem vejleder og de vejledte, når de mødes om at aftale vejledning og løbende ved vejledningssmøder. Det er derfor at forståeligt at vejlederen som frontmedarbejder møder pædagogernes reaktioner på udvikling af inklusion i deres dagtilbud.

Hvordan de vejledte forholder sig til kravet og til vejledningen afhænger af, hvordan der er arbejdet med udvikling og inklusion i dagtilbuddet. Det er ikke vejlederens opgave at tage ansvaret for udvikling af dagtilbuddet. Det er en ledelsesopgave. Men vejlederen bliver også en repræsentant for den samfundsmæssig forandringsproces, da vejledningen er sammenvævet med denne.

Dette kapitel handler om spørgsmålet: Hvordan forholder pædagogerne sig til kravet om at skulle rumme flere udsatte børn?

Ud fra en kategorisering af data kunne der indkredses 4 forskellige forholdemåder til kravet om øget inklusion. Her spidsformuleret i form af udsagn (Mine udsagn):

1. Det kan vi ikke, det har vi ikke resurser til
2. Det kan vi ikke, selvom det ville være godt
3. Det kan vi blive nød til, men så må vi prioritere og arbejde anderledes
4. Det kan vi godt, på samme måde som vi løbende udvikler vores arbejde

De fire forholdemåder bliver beskrevet i det følgende i form af cases fra interviewene. De fire pædagoger i casene er pædagoger, som har modtaget vejledning, og som står midt i opgaven med at udvikle inklusion i deres dagtilbud.

"Det kan vi ikke, det har vi ikke resurser til"

Asta er pædagog i et dagtilbud og hun har fået Marte Meo vejledning fra en vejleder fra PPR i to forløb. Det har hun været meget glad for.

Asta: ..., fordi det med kamera, det giver altså, det giver fantastisk meget, fordi; hvordan er det jeg gør? For jeg ser jo ikke mig selv. Men det gør jeg lige pludselig. Hov! Når jeg gør sådan, så virker det faktisk sådan. Vi har nogen gode kollegaer, vi siger da også til hinanden, hvis der er noget: nu råber du godt nok meget højt i den her tid. Men der altså noget andet at se det.

Vejledningen var noget hun kunne bruge. Den hjalp hende med at løse problemerne, så børnene kunne rummes på stuen. Asta arbejder relationsorienteret med inklusion. Det ses her, hvor hun fortæller om et af forløbene:

Asta: Jamen, da kom (Marte Meo vejlederen) jo så også. Og der var der simpelthen nogen forløb, blandt andet foreslog hun vi kunne lave en tumleleg. Så der havde jeg seks drenge med oppe i salen. Og det var simpelthen inden for faste rammer, sådan så han fik det der eh. stop, nu vil jeg ikke mere; fik noget samspil med de andre drenge. ... Hvordan vi kunne få ham ind i legen med de andre børn. ... Han er faktisk med i den drengegruppe, hvor de er jævnaldrende med ham. ... han er med på ligeværdig fod med de andre drenge. Og det er faktisk noget fantastisk for han var egentlig, han var faktisk langt bag efter, da vi startede op. Det har bare givet, det har rykket så meget! De regner ham for én nu. Før hen var han en af de små. Det var han jo ikke aldersmæssigt, men det var han udviklingsmæssigt.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"De regner ham for én nu. Før hen var han en af de små."



Asta mener ikke at Marte Meo kan være løsningen for alle "børn der er noget med". Hun siger om et andet barn, hvor de er i færd med en visitation via PPR:

Asta: Det her, det er en anden type barn, der vil jeg sige, der vil det være en aflastning for vores stue at der var et ekstra menneske, der kunne tage ham væk fra vores stue og gøre noget sammen med ham og måske en mere.

Hun skelner mellem problematikker, hvor hun mener at vejledning er gavnligt, og problematikker, som kræver en støttepædagog, der går fra med barnet og måske et eller et par andre børn.

Asta: Vi ville jo gerne have at støtten startede sammen med pigen, der er der oppe nu (på stuen). Det forslog (jeg), der ville jeg gerne have haft at hun gik ud af stuen og havde to eller tre piger med, for at lave det der sammenhold ind imellem pigerne. Det gør de ikke mere, fik jeg at vide. Den støtte, der bliver givet, er på institutionen. Man går ikke væk med sit støttebarn... Det er den udmelding, vi har fået. Fordi det synes jeg var ønskværdig. Det kunne give hende nogen styrker og nogen oplevelser sammen med nogle andre piger. Og det er jo det, som et ekstra menneske skulle kunne gøre, aflaste stuen lidt, fordi vi har så mange børn. Og de bliver jo da ikke mindre højroastede, vel da. Men det fik vi at vide... at det gjorde man ikke mere. Det kunne være ønskværdigt at man måtte det igen.

Asta ser positivt på vejledning og er på den måde indstillet på at arbejde med at kunne inkludere flere børn. Samtidigt har hun et ønske om at de kan få støttepædagoger som de kunne tidligere. Støttepædagoger som kunne "gå fra" med barnet, aflaste stuen og aflaste pædagogerne. Stuepædagogen tager sig af de børn, som kan deltage. Hun kan også godt tage sig af lettere problemstillinger med "børn der er noget med", som har

problemer med at deltage, i kortere perioder. Støttepædagogen skal tage sig af børn som ikke kan deltage. Og det skal forgå et andet sted end på stuen.

Det er forståeligt, at hun tænker på denne måde, da hun mange gange har oplevet at støttepædagoger blev sat på barnet og gik fra med barnet. Sådan har hun været vant til at man gjorde. Det er sådan man gør, - eller rettere: det var sådan, man gjorde. Denne arbejdsdeling mellem stuepædagog og støttepædagog er så indarbejdet, at det opfattes som en selvfølgelig arbejdsdeling der ikke stilles spørgsmålstejn ved.

Arbejdsdeling er nøje forbundet med en opdeling i børn, som tilhører enten det ene eller det andet arbejdsområde. Det er en opdeling af børn som kan rummes, og børn som ikke kan rummes "på stuen", en opdeling i børn som er "normale nok", og i børn som har brug for kompenserende specialpædagogik.

Nu er det ikke sådan længere. PPRs arbejde er omlagt fra diagnosticering og tildeling af støtte til enkeltbørn, til vejledning til pædagogerne i institutionerne.

Støttepædagoger skal nu fungere i en ny rolle som vejledere for institutionerne. Støttepædagogfunktionen er ikke blevet afskaffet som sådan, men støtte bliver nu tildelt med færre timer pr uge og som en midlertidig foranstaltning. Jeg ved ikke om støttepædagogens funktion samtidigt blev ændret: om hun nu også skal vejlede institutionen med at kunne hjælpe barnet. Asta fortæller om hvordan hun oplever en støttepædagogs arbejde i institutionen. Støttepædagogen har 10 timer om ugen til støttebarnet.

Int.: Hvad så, når støtten ikke er der? Er det sådan at I kan bruge nogen af de måder støttepædagogen arbejder på?

Asta: Nej, det er så specielt, så der er ikke ...

Int.: Okay, der er ikke sådan noget, hvor man kan sige at når støttepædagogen ikke er der, så kan I gøre sådan og sådan?

EN GUIDET TUR

Asta: Nej. Fordi, man kan sige, mange af de ting, der måske var godt til det pigebarn, altså, det kan vi ikke. Det har vi ikke resurser til.

Int: Nej, der er ikke noget?

Asta: Hun sidder måske med 3 store piger og laver et eller andet. Altså. Vi passer måske 22 børn selv, ikke.

Int.: Hvad sker der så med det støttebarn?

Asta: Jamen hun leger jo på sin måde, og leger også med nogen. Altså, den udvikling, som der skulle helst køre mere af, altså, den kan vi jo ikke... Vi kan godt give nogen redskaber, men vi kan ikke gøre de ting der.

Jeg undrer mig over, hvordan Asta og støttepædagogen arbejder med støtte til hver sit udsatte barn i samme institution. Hun ser støttepædagogens arbejde med pigen som helt anderledes end hendes eget arbejde med de andre børn. "..., mange af de ting, der måske var godt til det pigebarn, altså, det kan vi ikke. Det har vi ikke resurser til." Hun taler om det som et resurserespørgsmål: De kan ikke gå fra med 3 store piger.

Ændringen i tildelingen af støtte indgik endvidere i en større besparelse på støttetimer. På den måde har Asta ret i at det også er et resurserespørgsmål. Imidlertid er støttepædagogen kun "på barnet" i en begrænset periode i færre timer, og barnet bliver nok heller ikke flyttet til en anden institution. Og Asta og hendes kolleger kommer derfor på et tidspunkt til at stå med opgaven selv.

Asta ved godt, at barnet ikke får den hjælp, det har brug for. Pigen lades i stikken. Jeg tolker hendes udsagn på den måde at dem, der har ansvaret for resursetildelingen, også har ansvaret for konsekvenserne. De får den inklusion, de har betalt for. Jeg vurderer at Asta synes at de gør hvad de kan, inden for de resurser, de har.

Når man sammenligner, hvordan Asta arbejder med drengen, og hvordan støttepædagogen arbejder med støttebarnet, så ser det ud til at de arbejder på nogenlunde samme måde. De arbejder med barnet i en lille gruppe med barnets relationer og med barnets læring i sociale relationer. På denne måde kan man sige, at de begge arbejder med at inkludere barnet i børnegruppen, her i en lille gruppe som et skridt på vejen. Det ser ikke ud til, at de arbejder forskelligt med læring og udvikling i forhold til udsatte børn.

Det ser ikke ud til, at der er et samarbejde om udvikling af, hvordan institutionen kan arbejde med pigen. Støttepædagogen går fra og gør "et eller andet" som forekommer Asta så anderledes, at hun ikke umiddelbart kan bruge det eller overtage det. Det undrer mig at det forekommer Asta så anderledes, når de begge arbejder med deltagelse i sociale læreprocesser som omdrejningspunkt. Der er ikke tydelige forskelle på deres syn på læring og udvikling, når man ser på hvordan de arbejder med det i praksis.

Støttepædagogens arbejde på stuen foregår parallelt med stuepædagogens arbejde. De to pædagogers arbejde foregår på samme stue med hver deres børn, men det foregår adskilt hver for sig uden at være koordineret eller tænkt sammen. Hvorfor gør de mon det?

Det kan skyldes, at arbejdsdelingen mellem støttepædagog og stuepædagog har skabt en indgroet forventningsstruktur. Det kan også skyldes måden ydelsen i praksis er leveret på: støtten er stadig givet til barnet og ikke til Asta og de andre pædagoger på stuen. Støtte til barnet er ikke formidlet, organiseret eller opfattet i sammenhæng med vejledning til pædagogerne. Tildeling af støtte er her i praksis ikke koblet til udvikling af inklusion og af stuepædagogik. Den traditionelle måde at være støttepædagog på i dagtilbud eksisterer side om side med en politik om at udvikle inklusion i dagtilbud. Denne måde er nøje forbundet til en forventning om en opdeling af børnene i normale børn til stuepædagogen og i unormale børn til støttepædagogen. Pædagoger som Asta synes ikke at de kan "gå fra", men støttepædagoger skal helst "gå fra".

Disse mulige begrundelser placerer problemet i måden støttesystemet har fungeret på gennem årtier, i måden støttesystemet fungerer på nu og i måden systemet er blevet ændret på. Det handler måske ikke så meget om Asta og støttepædagogen, som om systemer og institutionsudvikling.

Jeg tolker det sådan, at denne arbejdsdeling er hovedårsagen til, at de hindrende fejlmønstre (Tetler, 2000, s. 223-243) opretholdes. Arbejdsdelingen mellem støttepædagogen/læreren til det "unormale" barn og stuepædagogen/klasselæreren til de "normale" børn opretholder også en opdeling af børn i "normale" børn, som man kan behandle som om de var ens, og "unormale" børn, som falder uden for "den normale gruppe". De skal tages ud af gruppen, fordi de ikke passer ind på stuen. De kan ikke være der, fordi der er noget galt med dem.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" Det magter vi simpelthen ikke i forhold til de andre! "



Med inklusionsdagsordenen vendes spørgsmålet om: hvad er det i det almenpædagogiske miljø, som hindrer nogle børn i at være med? Hvorfor og hvordan bliver de ekskluderet eller ikke inviteret ind? Og hvordan kan det almenpædagogiske miljø ændres, så alle kan deltage og bidrage? Fokus flyttes fra at forandre barnet til at forandre pædagogikken i hverdagen.

Det ser for mig ud til, at både Asta og støttepædagogen begge arbejder med inklusion ved at fremme udsatte børns deltagelse med andre børn, men samtidigt ser det ikke ud til at de har fokus på forandring af de beskrevne fejlmønstre, af det almenpædagogiske miljø. De opdeler i "dine" og i "mine" børn.

I forhold til inklusion er spørgsmålet om pædagogerne deler børnene i "dine" og "mine" og arbejder parallelt, eller om de deler ansvaret for hele børnegruppen, herunder de udsatte børn. Asta og støttepædagogen kunne lære af hinanden og på denne måde udvikle det pædagogiske arbejde. Det kræver ikke flere ressourcer end de allerede har. De har til sammen både almenpædagogisk og specialpædagogisk viden og erfaring. Dette vil indebære at der skal arbejdes med en anden tilrettelæggelse af hverdagen og en integration af almen- og specialpædagogiske arbejdsformer.

Aflastningen vil så ikke blive i form af at støttepædagogen "går fra" med det ualmindelige barn, men en aflastning i form af, at de nu er to om at løse opgaven, og at de kan supplere hinanden mht. viden og erfaring. I stedet for "at gå fra" kunne de arbejde på, at få det pædagogiske arbejde til at passe til de børn de har.

En anden variant af resurseargumentationen lyder fra andre institutioner: "Det kunne vi godt, hvis bare vi havde tid". Den lyder fra nogle institutioner, som ikke bruger vejledning, og fra institutioner, som vurderer at de selv har den viden, der skal til. Her siger de: "vi kan det samme, som vejlederne kan". De vil hellere anvende de kommunale ressourcer, som bruges på vejledning, til en øget normering i deres dagtilbud.

Inklusion er også et spørgsmål om ressourcer. Men det er ikke blot et spørgsmål om ressourcer. Uanset tildelingen af ressourcer handler det om, hvordan man anvender de ressourcer man har. Tildeling af flere ressourcer vil ikke af sig selv give øget inklusion. Det kræver en udvikling i institutionen, hvor der arbejdes med arbejdsformer, organisering, tankegang og forholdemåder.

"Det kan vi ikke, selv om det ville være godt"

På Beates stue har de fået vejledning vedrørende et "tungt" barn med komplekse vanskeligheder. I interviewet siger hun:

Beate: Men samtidigt kommer hun med alle de der gode idéer, hvor vi så nogen gange må sige: jamen det kan vi simpelthen ikke! Det magter vi simpelthen ikke i forhold til de andre! 'Nej, men det skal I! ' I skal simpelthen tage ti minutter hver dag, hvor I går fra med barnet her... Og der går man lige lidt i forsvar. Mmm tænkte vi. Det var sådan lige lidt, det skulle hun i hvert fald ikke bestemme. Nej! Men så må man lige som også komme..., finde den fornuftige tankegang frem (ler) og så få det vendt, fordi inderst inde så kunne jeg godt se at det var helt vildt smart at tage de der ti minutter hver dag. Jamen, jeg kunne bare slet ikke, vi kunne slet ikke overskue det inden, ..., at der bare skulle gå én voksen fra til ét barn, ikke også. Så der kom hun sådan lidt tæt på os, og den skulle vi sådan lige have vendt. Men igen, så blev det ikke udført, fordi vi ikke havde muligheden for det. Men inderst inde, så vidste jeg godt at det var en rigtig god idé.

De får et råd om at gå fra med drengen 10 minutter hver dag og gøre noget bestemt. De stejler og siger: "jamen det kan vi simpelthen ikke". Hvorefter de får at vide "Nej, men det skal I!" Denne ordre får dem til at gå helt i forsvar. Det blev ikke udført.

Det er forståeligt at en ordre kommer til at virke blokerende og skaber modstand. På den anden side virker det udefra overkommeligt at give barnet 10 minutter hver dag. Det tyder på at dialogen er strandet her. Vejlederen

EN GUIDET TUR

" Men man får lidt dårlig samvittighed, fordi man ikke kan udføre det, som man egentlig får påduttet lidt, ikke også."



har måske ikke kunnet komme igennem med sine argumenter for at give barnet, hvad det har brug for.

I den måde Beate fortæller om det i interviewet, kan man se, at hun er i en konflikt mellem om hun skal være loyal over for sine kolleger, eller om hun skal følge sin egen overbevisning om at følge rådet med at give drenge de ti minutter hver dag. Når hun siger "vi" eller "man" i interviewet, så er hun loyal over for den fælles afvisning af forslaget: "Det magter vi simpelthen ikke i forhold til de andre!", "Og der går man lige lidt i forsvaret" og "Men igen, så blev det ikke udført, fordi vi ikke havde muligheden for det."

Når hun siger "jeg", argumenterer hun for, at hun ved nærmere eftertanke godt kan se det hensigtsmæssige i forslaget: "... og så få det vendt, fordi inderst inde så kunne jeg godt se at det var helt vildt smart at tage de der ti minutter hver dag", "Men inderst inde, så vidste jeg godt, at det var en rigtig god idé."

"Jamen, jeg kunne bare slet ikke, vi kunne slet ikke overskue det inden, ..., at der bare skulle gå én voksen fra til ét barn, ikke også." Jeg tolker dette sådan, at kollegerne ikke kan overskue det og derfor afviser forslaget. Beate kan ikke overskue at skulle kæmpe det igennem over for kollegerne. Hun opgiver i første omgang og indordner sig under kollegernes afvisning. Formuleringen i overskriften "Det kan vi ikke, selv om det ville være godt" henviser til den konflikt, Beate står i. "Man kan ikke gå fra" er åbenbart et meget solidt tabu her.

Beate: Ja, og det var egentlig også det, vi snakkede om. Ehm, altså bare det at vi var der og var nærværende og sådan, vi gav ham måske..., han har fået lidt ekstra opmærksomhed og sådan noget. Og hvor vi snakkede om, jamen så må det jo

være det. Altså sådan at det måtte være det, vi kunne give.

Int.: Det var det I kunne give?

Beate: Ja. Lige præcist. Men man får lidt dårlig samvittighed, fordi man ikke kan udføre det, som man egentlig får påduttet lidt, ikke også. Ja.

Hun ser det selv som både et fagligt og et personligt dilemma:

Beate: Ja. Fordi, altså, nu kan jeg jo også godt lide også, børn med særlige behov, at arbejde med dem selv, så jeg kunne også godt have tænkt mig noget mere tid og nogle flere muligheder. Og jeg synes jo absolut at det var en rigtig god idé at man gik fra, for så kunne man ligesom også få mere styr på det barn og få det observeret og sådan noget. Men sådan er det jo ikke i dag i nogen større institutioner. Ehm, så, ja. Men det kan være et dilemma.

Hun kan ikke lige løse denne konflikt. Hun gør noget andet. I forhold til kollegerne prøver hun at "være lidt skør", som hun selv udtrykker det, når hun synes at de skal prøve noget nyt:

Int.: Det er okay at mene andet eller prøve at vende tingene på hovedet?

Beate: Ja. Det har vi også nogen gange, så har vi sagt: så nu gør jeg altså lige det her, og jeg ved I tænker: halli, hallo, hvad har hun gang i? Men nu prøver vi det lige, ja. Og det har altså nogen gange givet resultater.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Barnet har det lod i livet..."



Denne udtalelse går ikke på forløbet med drengen, men generelt på forandringer. I forhold til drengen foreslår hun at hun selv kan få timer til drengen. Hvis hun får det, så er der i orden at hun går fra, så "svigter" hun ikke sine kolleger.

Beate: Jeg har faktisk selv foreslået at jeg har kunnet gå fra og så været på drengen her. Og så kunne vi have fået noget hjælp på til de andre børn. Men det må man ikke i Hedeby Kommune, fik jeg at vide. Men det kunne være en mulighed at de, det er fordi han er så følsom på ... og vælger nogen voksne, han er tryk ved. Så tænkte jeg, at hvis man skulle tænke på barnets tarv, så kunne man jo gøre, at når han nu var tryk ved mig, så var det mig der sådan kunne gå fra og lave noget med ham og nogen andre, to andre og sådan. Og så kunne der være én, som kunne tage over med de velfungerende. Det synes jeg i nogle tilfælde kunne have været godt; taget ham lidt mere fra, og så han ikke skulle have forholdt sig til alle børn, sådan; han er én til én, faktisk. Så der kunne det have været smart ..., altså jeg ved godt, så nemt er det jo heller ikke.

Beate står med et dilemma og sin dårlige samvittighed. Hun prøver at finde løsninger, som kan hjælpe drengen. Hendes forslag kan begrundes fagligt i forhold til barnets tarv, men de kan ikke lade sig gøre. Samtidigt bliver den fælles opgave med drengen til Beates personlige problem. Ejerskabet til problemet bliver individualiseret. Beate får rollen som den, der har særlig interesse for udsatte børn, noget hun godt kan lide: "... nu kan jeg jo også godt lide også, børn med særlige behov, at arbejde med dem selv."

Jeg tolker dette som en proces, hvor Beate påtager sig ansvaret, fordi hun oplever, at det ikke i tilstrækkeligt omfang bliver delt med leder og kolleger. Ved at se det som "en særlig interesse" for udsatte børn, bliver det heller ikke et fælles ansvar. Den fælles opgave forskydes til en personlig interesse, og Beate kommer til at stå mere alene med problemet.

Beate siger selv, at hun kom til at overinvolvere sig i drengen. Hun får at vide af en af de professionelle samarbejdspartnere uden for institutionen, at hun skal acceptere at "sådan er den drengs lod i livet":

Beate: Ja. Der har lige været lidt ovre på, lidt på den forkerte streg, kan man sige (på den forkerte side af stregen)... Men der er det igen godt at have nogen at snakke med. Og der var det faktisk (en professionel samarbejdspartner), der sagde, jamen prøv at tænke: barnet har det lod i livet, ... han skal lære nogen ting her nede, og han skal selvfølgelig også have omsorg og sådan noget, men sådan er det bare for ham. Man skal ikke gå og synes at det er synd for ham! Man skal handle ud fra at man tænker på sådan ..., hvad vi kunne gøre anderledes for at han kunne blive mere social, og det er jo min opgave.

Det kan diskuteres om Beate har overinvolveret sig eller ikke. Beate, hendes kolleger, hendes leder eller vejlederen kan alle have deres rimelige faglige begrundelser for handlinger og standpunkter. Beate oplever at de er gode til at bruge hinanden og at de har et godt samarbejde, men de er ikke enige og Beate føler sig ladt lidt i stikken og alene med barnet.

Pointen her er, at det ikke ser ud til at de har en fælles forståelse af dagtilbuddet opgave i forhold til udsatte børn og dermed heller ikke et delt ansvar for det. I stedet for at se på og afklare dette i fællesskab i institutionen, bliver problemet et personligt anliggende, og dets løsning til et spørgsmål om personlige holdninger: nogen synes noget og andre synes noget andet.

Bente Jensen finder i interviews med ledere og pædagoger i dagtilbud, at det forbyggende arbejde med udsatte børn ikke ses som institutionens primære opgave (Jensen 2007, 131):

... citaterne er med til at underbygge, at ledere og professionelle selv ser opgaven gennem det daglige forebyggende arbejde som noget, der falder uden for deres område, eller også vægrer de sig

EN GUIDET TUR

ved problematikken, fordi den kan synes uoverkommelig inden for daginstitutionens opgave og rammer.

I lovgivningen er det pædagogiske arbejde med udsatte børn en ligestillet opgave med den almenpædagogiske opgave. Der skal arbejdes med to samtidige funktioner som eksplicit er formuleret i daginstitutionens formål (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven, 2011, s. 87). Det viser sig i praksis vanskeligt at arbejde både almenpædagogisk og social/specialpædagogisk på samme tid i samme institution. Her ligger en af de væsentligste hindringer for inklusion af udsatte børn i almene dagtilbud. Vejledning, adgang til specialviden og andre tilbud fra støttesystemet må vurderes i forhold til, hvordan de bidrager til at løse denne udfordring.

Lovgivningens to formål må fortolkes og gøres konkret i institutionen. Ejerskabet til problemerne og til de dilemmaer, som opstår i denne forbindelse, må ligge hos institutionen. Ellers kan vejledning afstedkomme konflikter i personalegruppen og en forskydning i fokus fra opgave, til fokus på personer og holdninger og en individualisering af problemet. Her bliver lederens rolle central for at den samlede personalegruppe har en fælles forståelse af deres opgave og et fælles ansvar for dets løsning.

Beate oplever, at de ikke kan hjælpe drengen tilstrækkeligt, på grund af den måde arbejdet er organiseret på. Samtidigt står det klart for hende, hvad drengen har brug for, og at hun med sin faglighed er i stand til at give ham det, hvis hun fik lov.

Det kan kritiseres som uprofessionelt at overinvolvare sig, men det følger vel med en pædagogrolle som "barnets advokat"? Som barnets advokat er det forståeligt at hun overinvolverer sig, når hun oplever det på den måde. Men spørgsmålet er om Beate og andre pædagoger kan leve med blot at resignere og sige: "*barnet har det lod i livet!*" og "*vi giver det, vi kan give, inden for de rammer vi har?*" Det er nok nødvendigt både at resignere på nogle områder og at bevare et personligt engagement i arbejdet for at kunne leve med det, og gerne leve godt med det. Men er den professionelle rolle udelukkende distanceret og rationel?

Pædagogens rolle som barnets advokat indebærer en involvering på et følelsesmæssigt og holdningsmæssigt plan, en faglighed, som vel ikke blot er "personlig fag-

lig", men også en kollektiv fagidentitet. At finde balancen mellem rationel distance og følelsesmæssig involvering er et fælles pædagogfagligt spørgsmål.

I forhold til den konkrete dreng indeholder rådet til Beate, at hun skal fokusere på barnets læring og ikke på barnets omsorg. Dette fokus på læring er et fornuftigt råd, men det er problematisk at satse på læring i stedet for omsorg. Omsorg er måske det rigtige at give, hvis der er tale om en dreng med tilknytningsproblemer.

Omsorg og læring kan ikke skilles ad, og det er Beate klar over, når hun siger:

Beate: Så tænkte jeg, at hvis man skulle tænke på barnets tarv, så kunne man jo gøre at når han nu var tryk ved mig, så var det mig der sådan kunne gå fra og lave noget med ham og nogen andre, to andre og sådan.

Måske var det ikke det bedste forslag at gå fra i 10 minutter. Institutionen skal selvfølgelig ikke blot følge en vejleders råd, men selv vurdere og vælge deres egne handlinger. Det har Beate lært:

Beate: Men det man kan godt få lært af det her, det skader aldrig at få nogen idéer udefra. Men så skal jeg lære at sortere, og sortere det med mig som jeg kan få til fungere i hverdagen her. Det har jeg lært af det.

Her opstår et nyt dilemma. Inklusion indebærer et brud med traditionelle tankegange. Hvis institutionen skal vælge handleforslag, som de synes de kan bruge, vil de overvejende vælge handleforslag som ikke ændrer ved deres vanetænkning og grundlæggende antagelser. Hvis der kun vælges handleforslag, som ikke forandrer institutionens grundlæggende måde at fungere på, så vil vejledning ikke bidrage ret meget til udvikling af inklusion i institutionen. Hvis forslagene sorteres efter en holdning som lyder: "Vi kan godt arbejde med udsatte børn, hvis det ikke ændrer ved den måde, vi plejer at arbejde på", så sker der igen en underordning af den specialpædagogiske opgave under den almenpædagogiske.

En anden årsag til den strandede dialog kan ligge i at vejlederen er sat til at vejlede i forhold til barnet. Hun foreslår at gå fra 10 minutter hver dag med drengen. Hun er ikke sat til at vejlede stuen eller institutionen i forhold til, hvordan man *både* kan hjælpe drengen og få hverdagen til at fungere. Det er denne problemstilling, som pædagogerne står i. Personalegruppens afvisning kan skyldes, at vejledningen ikke var rettet mod dette

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Jeg skal ikke have piktogrammer i min børnehave!"



problem. Hvis de skal hjælpes med denne problemstilling, må der i stedet sættes ind med en intern institutionsudvikling, gerne understøttet af vejledning til institutionen og uddannelse til pædagogerne.

Ekskurs: Hvad ligger der i talemåden "at gå fra"?

Forståelse af hvordan man arbejder med udsatte børn italesættes i det pædagogiske felt ofte som "at gå fra"⁴. Talemåden at "gå fra" er tankevækkende. Hvorfor siger pædagogerne ikke at "gå til" arbejdet med udsatte børn? Det er et særligt udfordrende og krævende at arbejde med udsatte børn, hvad enten det er i en lille gruppe eller i den store gruppe. Hvorfor siger man ikke at "gå til" arbejdet med de udsatte børn? Hvorfor siger man ikke "at gå med" de udsatte børn? Dette kan have den betydning, at pædagoger følger dem tættere i hverdagen, der hvor de er, og følger og støtter de muligheder som dukker op, muligheder for at deltage og udvikle sig. Pædagoger kan **gå med** børn og **gå til** arbejdet med udsatte børn i store og i små grupper. Det handler vel ikke om at gå fra?

Hvad er det de ikke kan "gå fra"?

"At gå fra" har undertoner af at svigte, men hvem eller hvad er det, man mener, man går fra og svigter? Det kan være stuen og helheden og overblikket, hensynet til de 22 børn. Det kan også være vanerne, strukturerne og de kollegiale hensyn. Det kan også være det situerede kollegiale netværk af indflydelse og gensidig kontrol mellem pædagogerne. Man går fra, når der skal laves kontorarbejde, holdes pause og lignende, hvor der går tid fra børnene. Men også når der bruges tid på de udsatte børn. Pædagoger kan åbenbart godt "gå fra", når de udfører et målrettet og nødvendigt arbejde med børn. Man kan derfor konkludere at "at gå fra" ikke blot handler om at gå fra børnene. Det handler også om kollegiale hensyn, den kollegiale styrings- og forventnings-

struktur. Det vil derfor være relevant at stille spørgsmålet: hvornår er det hensynet til børnene, og hvornår er det hensynet til kollegerne, som virker hindrende for at opdele i grupper efter de aktuelle børns behov?

Der er så vidt vides ikke forsket i diskursen "at gå fra". Jeg tolker det spinkle datamateriale sådan, at dét "at gå fra" udtrykker at arbejdet med udsatte børn er underordnet stuepædagogikken i det almenpædagogiske felt, samt at kollegiale hensyn kan stå i vejen for hensynet til børnene. Jeg vil her skitsere denne tolkning.

Kernen eller "det egentlige arbejde" ligger i stuepædagogikken. Arbejdet med udsatte børn opfattes som en sekundær og underordnet opgave, som godt kan udføres i det omfang, der er resurser til det, og hvis ikke det "forstyrrer" eller går ud over eller forandrer det almenpædagogiske arbejde. Denne tankegang vil i sig selv placere de udsatte børn i periferien af institutionens pædagogiske arbejde.

De kollegiale hensyn kan rumme flere aspekter. Det handler bl.a. om en retfærdigheds- og lighedstankegang. Af hensyn til kollegerne skal den enkelte pædagog tage "sin del" af normeringen, ellers svigter man kollegerne. Der skal som udgangspunkt være lige mange børn på stuerne og i grupperne. Man kan så spørge, om man altid kan gøre arbejdets intensitet op i antal børn? Er det altid mere krævende at have ansvaret for 20 børn end for 5 børn? Det kommer vel an på hvori opgaven består i forhold til de børn, der er i gruppen.

Det meningsfulde i at dele børnene ligeligt efter antal må ligge i en underforstået opfattelse af, at der skal arbejdes lige intenst med alle børn, at alle børn skal have lige meget. Det ser ud til der ligger nogle ensheds- og retfærdighedsnormer som en underforstået præmis. I denne retfærdighedstankegang ligger det underforstået,

⁴ Denne tolkning er inspireret af min kollega lektor Trine Holck Grundahl, pædagoguddannelsen i VIA.

EN GUIDET TUR

”... hvis du kan få de her enkelte børn til at fungere, så kan du også få gruppen til at fungere.”



at de enkelte børn skal have lige meget og det samme som de andre børn.

Retfærdigheden ligger også som et kollegahensyn: børn skal fordeles ligeligt mellem de voksne. Hvis en af de voksne ”går fra” med en lille gruppe, så står den anden voksne tilbage med en (alt for) stor gruppe af børn. I institutioner med disse normer vil dette ikke opleves som rimeligt, med mindre det er i kort tid eller som en undtagelse fra normen.

En differentiering af det pædagogiske arbejde må indebære en ændring af disse normer. Inklusion vil indebære at der arbejdes forskelligt og mere eller mindre intenst med de forskellige børn på forskellige tidspunkter i en vekslende gruppeopdeling alt efter behov og muligheder.

”Det kan vi blive nød til, men så må vi prioritere og arbejde anderledes”

Pædagogen Cecilie har i flere år arbejdet med udsatte børn i daginstitutioner. Hun har oplevet det som en proces, hvor hun har måttet ”sluge kameler” undervejs, men hun har fundet et nyt fagligt ståsted ved at prioritere i arbejdsopgaverne, fokusere på de udsatte børn og integrere specialpædagogiske metoder.

Hun har været med til at indføre specialpædagogiske metoder i institutionen. F.eks. anvendelse af piktogrammer⁵ i institutionen, og at nogle børn har deres eget legetøj og særlige regler og rettigheder, som andre børn ikke har.

Cecilie: Ja, ja og så går vi ind og ser på, hvad der virker, for hun (vejlederen) havde en viden om

børn med autisme og en viden om børn med ADHD, og så går man ind og siger, det er de her værktøjer, der virker på de her børn, de har brug for struktur, og de har brug for piktogrammer. Det at diskutere piktogrammer, skal vi indføre det i en normal børnehave eller ej? Hvor man så tænker at når hun så siger, det er klogt, så er det en grund til at det er vigtigt at drengen bare har piktogrammer, så kan det ikke nytte noget at jeg stritter, fordi det giver først ro den dag piktogrammerne er der, og jeg bruger dem. Så får drengen ro, men det gør jeg også. Så det handler om at kunne se frem og se at der er en mening med det hun siger, når hun vejleder mig omkring nogen ting. Men hvis jeg nu stritter imod og siger ”jeg skal ikke have piktogrammer i min børnehave” (latter) så det... Der var vi jo med til at sætte piktogrammer op og lave en struktur og sige det her det kan vi imødekomme, det kan lykkes for os. Finde ud af hvad der skal til, for at få det til at lykkes. Sætte piktogrammer op på stuen og under bordene og på legepladsen. Og så fik vi en god dag, og det fik han også.

Cecilie er i gang med at integrere specialpædagogisk viden og arbejdsformer med almenpædagogisk viden og arbejdsformer. Hun argumenterer imod en modstand, som hun måske er stødt på eller selv har haft: ”jeg skal ikke have piktogrammer i min børnehave!”

Hun formulerer sig meget klart og tydeligt om hvordan ”hendes filosofi” er: ”hvis du kan få de her enkelte børn til at fungere, så kan du også få gruppen til at fungere” og ”man må skabe rammer og strukturer som gør at de

⁵ Piktogrammer er billedsymboler. I specialpædagogik anvendes piktogrammer for aktiviteter i dagskemaer og ugeskemaer til planlægning og strukturering for eller sammen med børn og brugere med

behov for struktur (F.eks. ved diagnoserne autisme og ADHD) og/eller med kommunikationshandicap.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" ... så bliver man slidt op, hvis man tror man skal servicere 30 børn i løbet af en dag "



velfungerende kan lege selv, og så fokusere på arbejdet med udsatte børn. ”

Cecilie: Jeg tænker det handler om at få de ting der, vi har, til at fungere bedst muligt, og kan du få de her børn med særlige behov til at trives, inden for de rammer vi har, så skal der nok blive ro på resten af flokken. For hvis de er udad-reakterende; så slår, bider og kradser de jo heller ikke de andre. Det hele kan give en dårlig kemi. Men hvis du kan få de her enkelte børn til at fungere, så kan du også få gruppen til at fungere. Det er min teori i det, og jeg synes det virker.

Hun finder det helt nødvendigt at arbejde anderledes end før, for at få hverdagen til at fungere.

Cecilie: ... jeg tænker sådan lidt generelt set i forhold til børn med særlige behov, vi kan ikke vælge dem fra, fordi vi bliver det pålagt på grund af kommunen, og på grund af de besparelser, der er. Men så kan vi jo vælge og sige det er de her rammer, det er de her arbejdsbetingelser, vi har. Og så er det vigtigt at lytte til PPR folkene og de der vejledere, der kommer ud: I er nødt til at koncentrere jer om de børn der fungerer godt⁶, dem skal I lade fungere, det er ikke dem vi skal bruge krudt på, og så skal vi acceptere, at det er de her børn med særlige behov, det er dér, vi skal lægge vores arbejdsindsats. Så gælder det om at få skabt nogle rammer og strukturer, der gør at de normale velfungerende børn, at de kan agere i det, og så kan de bruge hinanden indbyrdes til at lege og til at udvikle

sig. For det kan de også give hinanden. Og den kvalitet, der ligger i det. Den skal man heller ikke ignorere, de kan give hinanden rigtig meget, de kan næsten give mere. Og hvis jeg så er med til at sætte rammerne, så kan de godt udvikle deres leg, og udvikle hinanden, så jeg kan have fokus på det her barn med særlige behov.

Man kan så diskutere i hvor høj grad det er fagligt forsvarligt at de velfungerende børn i højere grad skal ”passe sig selv” og koncentrere sig om de udsatte børn. Eller er det blot er en pragmatisk løsning, en måde at overleve på med et vanskeligt arbejde?

Cecilie: Så jeg tror hvis man kan finde balancen i det, så man accepterer at det er sådan det er, for hvis man føler at man skal imødekomme og skal omkring alle de her børn, som man gerne ville for ti år siden, og som vi skulle for ti år siden, så er det supergodt, men det kan bare vi ikke mere, og så bliver man slidt op, hvis man tror man skal servicere 30 børn i løbet af en dag, det kan vi ikke. Det handler om at få tingene struktureret og så acceptere, ja, men det er sådan det er. De børn der fungerer, de lider ikke, de bliver tværtimod mere selvhjulpne - på en god måde.

Hun prøver at afveje hensynet til gruppen og hensynet til det udsatte barn og forholder sig pragmatisk til regler og forskelsbehandling. Hun prøver at afbalancere de forskellige hensyn inden for de rammer de har. Det fremgår, at de har store diskussioner om dette i institutionen. Måske lytter Cecilie mere til PPR- folkene end

⁶Informanten Cecilie er her ved at argumentere for at de skal skabe gode rammer for de velfungerende børn, så de i højere grad kan udvikle sig selv med en mindre indsats fra pædagoger. Samtidigt skal de arbejde mere intensivt med de udsatte børn. Citatet her kan virke

selvmodsigende, da ”koncentrere sig om de velfungerende børn” ikke betyder arbejdsintensiv, men at koncentrere sig om at skabe rammer for dem.

EN GUIDET TUR

"... hvis ikke du vil parkere de hellige køer, jamen så får du stress! "



hendes kolleger gør. PPR folkene har nok mere faglig fokus på "børn der er noget med" end på vægtningen mellem hensynet til gruppen og hensynet til det udsatte barn.

I interviewet har Cecilie nogle skjulte diskussionspartnere. Argumenterne retter sig mod pædagoger, som stritter imod og som ikke har "mødt muren" og "slugt kamelerne" endnu.

Int.: Men det der bryder jo med nogen af de måder der traditionelt køres børnehaven på og tilrettelægges på?

Cecilie: Ja, og det er vi nødt til. Og det er dét jeg kan se ud fra de erfaringer jeg har, og det samarbejde vi har, de pædagoger der ikke har mødt den der mur endnu, hvor de har slugt kamelerne, men hvor de er på vej hen til den, de stritter jo og bliver vildt frustrerede, for de synes det er dybt uretfærdigt, med det her millimeterdemokrati vi har, at alle skal have det ens, at alle skal have lige meget voksentid, alle skal og alle skal! Jeg siger: glem det! For det kan du ikke holde til. Det hænger bare ikke sammen.

Diskussionerne med kollegerne ses også i udtalelser som: "jeg skal ikke have piktogrammer i min børnehaven", "Det skal man jo også finde ud af, hvad er så OK, og når han havde gjort det han skulle, så kunne han få belønning? Men var det så OK at han fik chokoladeknapper og de 25 andre ikke fik?" og "at alle skal have det ens, at alle skal have lige meget voksentid. Alle skal og alle skal! Jeg siger: glem det!"

Jeg tolker det sådan, at hun godt kan se, at der opstår dilemmaer og etiske spørgsmål, som hun også diskuterer med sine kolleger. Det tyder også på, at hun har haft mange diskussioner med kolleger, og hun derved har fundet frem til sit eget standpunkt, som hun argumenterer for. Hun gør op med forestillingen om, at alle børn skal behandles ens.

Hun argumenterer for, at man ikke kan gøre det man plejer at gøre, og samtidigt tage sig af flere udsatte børn, med uændrede eller færre resurser; man bliver nød til at prioritere. Hun argumenterer også for dette af hensyn til arbejdsmiljø og forebyggelse af udbrændthed.

Int.: Så det du snakker om er egentlig også at pædagogen skal... og bryde med hellige køer?

Cecilie: Ja. Ja dem er man nødt til at parkere ude ved bagindgangen, for man kan jo ikke bruge dem til noget. Derfor tænker jeg også, hvis du skal kigge på arbejdsmiljø, hvis du skal kigge på hvad det er for nogen arbejdsvilkår, så jamen, hvis ikke du vil parkere de hellige køer, jamen så får du stress! Så går du ned. Så bliver du meget syg. Dit system kan simpelthen ikke holde til det. Så man må træffe nogle valg, og gøre op med sig selv om man kan agere i det, eller om man ikke kan. Så det har sin pris, fordi vi har de arbejdsvilkår, som vi har.

Hun mener, at vejledning kun vil blive modtaget, hvis det svarer på et oplevet behov. Pædagogers "kommen til kort" i arbejdet med udsatte børn skaber et behov for og en modtagelighed for vejledning: "Du skal først selv opdage det, før du kan tage imod det, og før du kan sætte handling på." Hun oplever, at hendes kolleger er nogle forskellige steder: "Sådan er vi jo forskellige på, hvor hurtige og hvordan vi drager vores erfaringer." Hun forstår godt sine kolleger, men hun står selv et andet sted. Pædagogerne forholder sig forskelligt til, hvordan de skal arbejde med at rumme flere udsatte børn. Men der er også tegn på en dialog og en frugtbar uenighed om, hvor balancen skal ligge. Det virker, som om ledelsen i institutionen bakker op om vejledningen og fører an i udvikling af inklusion i institutionen. Cecilie siger om ledelsens holdning: "udgangspunktet er hele tiden at sikre at man har fagligheden i det vi gør, og det synes jeg, er det vi gør." Cecilie står ikke alene, men hun går nok foran i processen og udfordrer sine kolleger.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

”... det, man har haft succes med, det tager man med videre.”



Jeg ser her en institution, hvor Cecilie og hendes institution på en mere grundlæggende måde arbejder med inklusion ved at kombinere specialpædagogiske og almenpædagogiske arbejdsformer og finde en balance i det. Jeg ser også en institution under pres.

Cecilies klare holdninger illustrerer et alment dilemma: balancen og vægtningen mellem hensynet til de enkelte udsatte børn og hensynet til hele børnegruppen og de ”normale” børns udbytte af dagtilbuddet. Uanset om man er enig med Cecilie i hendes holdning og i hendes vægtning, vil alle pædagoger og institutioner stå i det samme dilemma som Cecilie og må finde deres egne balancer i udvikling af differentieret pædagogik.

”Det kan vi godt, på samme måde som vi løbende udvikler vores arbejde”

Daniel er pædagog på en institution, hvor de har gjort brug af AKT-vejledning fra PPR. I institutionen har de en høj grad af fælles refleksion i personalegruppen i forbindelse med vejledningen.

Daniel: Det er mere sådan løsningsorienteret ... eller, mere end at vi kunne se værdien i de værktøjer, vi havde fået; for ham. Plus at, at når man går på en stue, hvor der er uddannede og uudannede medhjælpere eller der er studerende, og man får en snak om at, jamen det er det her, der er forskellen fra at man passer børn og så man udøver noget pædagogik, fordi man tager nogen værktøjer, eller man tager noget, hvor der er nogen tanker bag, og der er en idé med, det man gør, og man kan se et resultat, så får man det løftet lidt op.

Daniel ser denne refleksion som en vigtig del af professionaliseringen og af professionsbevidstheden. Han ser vejledning sammen med efteruddannelse som elementer i en fortløbende udviklingsproces i institutionen. Fokusområderne skifter med institutionens behov, mødestrømninger, vekslende indsatsområder og kommunens

prioriteringer. Daniel reflekterer her over, hvordan denne kompetenceudvikling ser ud for ham:

Int.: Det er jo også noget med at kunne håndtere det og kunne leve godt med det?

Daniel: Vi kan i hvert fald, man kan sige at tiden, den er der aldrig nok af, til det. Men stadigvæk har vi måske lært at, jeg ved ikke om man kan sige, at håndtere det gruppevis, men igen, det er svært at måle, hvis der er én, der kan noget, og så året efter, så er der 4 der kan noget, hvad betyder det så for den samlede pædagogiske indsats? Er der noget tidsbesparende i det? Er der nogen ting, som virker mindre frustrerende, fordi at man er flere, der har det samme syn? Eller der har den samme opkvalificering? Og igen førhen kunne der godt være den fælde der, at nu kan vi nogen ting med tosprogede børn, nu er vi rigtig gode. Og så kommer der måske en ny gruppe fra et andet land, som vi ikke har haft før, for nogen år siden, så var det lige pludselig somaliere. Hvad er nu det for nogen? Og så var der store problemer med det. Så skulle man bruge tid på at sætte sig ind i somalisk kultur. Godt! Og så gik det et stykke tid, ikke også. Og så kom der nogen nye. Så hele tiden sker der noget, som kan være en udfordring i starten, men som man får arbejdet sig igennem. Og man kan sige at det måske er nemmere for os, som har været her i lang tid, end hvis man lige kom ind i en institution og så så: nå, men okay, vi er 27 på stuen fra 15 forskellige lande, hvordan takler I det? Så det er svært at forklare, men det gør vi.

Når Daniel ser tilbage, vurderer han, at de hele tiden har fået nye og store udfordringer, som de har taget op. De tager udfordringerne op i form af pædagogisk udvikling. Men når der er gået noget tid, så er arbejdet med dem blevet til en indarbejdet faglighed. ”Så hele tiden sker der noget, som kan være en udfordring i starten, men

EN GUIDET TUR

"Så hele tiden sker der noget, som kan være en udfordring i starten, men som man får arbejdet sig igennem."



som man får arbejdet sig igennem." Når de har "arbejdet sig igennem det", så forekommer det dem ikke så vanskeligt. Der kommer en ny bølge, og fokus ligger så på det.

Han beskriver, hvordan "det, man har haft succes med, det tager man med videre" og "vi selv bliver værktøjet". Dette kan forklare, hvorfor det ikke forekommer dem så vanskeligt, når de har arbejdet det igennem. Det bliver til en indarbejdet kropslig erfaring, som bliver en del af deres aktive faglige handleberedskab.

Int.: Ja. Men det interessante er, hvis I oplever at det ikke kun er hjælp til det konkrete barn, men også noget I kan bruge i andre situationer?

Daniel: Der var det, fordi vi var jo som personer, en stor del i det her, at vi får et værktøj, så implementerer vi det og bruger det, så vi selv, et eller andet sted, bliver værktøjet, eller hvad skal man sige. At den der måde lige at få tingene sagt på, eller lige at vente et øjeblik, at, at det er igen, når man kan se det virker på ham i den situation, så virker det sikkert også, så er det noget af det, man tager frem og prøver. Det er jo klart at det, man har haft succes med, det det tager man med videre.

Daniel ser vejledning som en velkommen kilde til institutionens faglige opkvalificering. Hjælp til barnet og udvikling af institutionen ses ikke som to adskilte ting. Men som en kilde til udvikling. Hvordan kan denne vejledning til barnet bidrage til kvalificering af institutionen?

Han ser det som en krævende opgave hele tiden at skulle udvikle og forandre i forhold til nye problemstillinger, behov og krav, men ikke som en umulig opgave. Han siger at de godt kan leve med det, fordi de har lært at håndtere det kollegialt, "gruppevis" som han udtrykker

det. Ifølge Daniels udsagn eksisterer der en kultur i institutionen, hvor man lærer af hinanden og et fælles ansvar for de udfordringer, man står i. Han spørges om, hvordan denne kultur er opstået:

Int.: Men at der er nogen forskellige ting, der gør, at man får sådan en kultur, hvor at man deler de ting?

Daniel: Det gør det blandt andet ... Nu er jeg praktikvejleder, vi har en studerende i praktik, fra (X)seminariet, Og hun kommer jo her ind og har nogen ting med og har nogen idéer. Og så siger til mig: jeg kunne godt tænke mig det, og jeg har læst om det, og så er der lige noget, og det kan være hvem som helst vi snakker om. Bourdieu eller hvad pokker, man nu kan flette ind i tingene. ... Så har vi det på vores vejledningstimer og så skal vi jo formidle det videre til vore medhjælpere og en PAU-studerende; og siger: vi har de her ting og dem har vi snakket om, sådan og sådan, og prøver på at forklare. Sådan at man får et eller andet fælles ejerskab, for vi har jo lige haft et fælles sundhedsprojekt med noget tværprofessionelt samarbejde: hvorfor det er vigtigt og hvordan kan vi arbejde ud i sådan nogen ting? Så der er hele tiden en formidling, men formidlingen, som du siger, kommer ikke af sig selv, der skal være et, en eller anden form for aktiviteter, der skal være én der kommer udefra eller der skal være én, der brænder for en ting, hvor man siger: dét her, det vil jeg gerne i gang med. F.eks. i uge 18, der skal vi i gang men noget omkring udepædagogik og vi, og det er noget med de mange intelligenser og hvad (det) påvirker at være i naturen, alle mulige forskellige former for ... (læring). Og så ligesom, så løfter man en gåtur til søen til noget andet. Fordi selvfølgelig vi kunne jo bare have gået

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

til søen og gået tilbage igen og så sagt at det var fint! ”Jamen, vi var gode!”

I citatet kan man se, at Daniels institution løbende arbejder med formidling og ejerskab. Dette sker ud fra konkrete praktiske projekter: *”Sådan at man får et eller andet fælles ejerskab” og ”så der er hele tiden en formidling”*. Projekterne kan komme indefra eller udefra: *”der skal være én, der kommer udefra eller der skal være én, der brænder for en ting, hvor man siger: det her, det vil jeg gerne i gang med.”*

Jeg tolker det sådan, at Daniel finder energien og engagementet i en høj faglighed og fælles refleksion: *”så løfter man en gåtur til søen til noget andet.”* Det løfter både ham og fagligheden. Faglighed og energien understøttes af succeser *”... hvor der er nogen tanker bag, og der er en idé med, det man gør, og man kan se et resultat, så får man det løftet lidt op.”*

Den måde, de forholder sig til deres store udfordringer, er at fremhæve succeser og gøre det til en fælles faglighed, en fælles professionsbevidsthed og fortællinger om faglighed. Daniel forholder sig positiv og pragmatisk til den vanskelige opgave, men han er også klar over, at der er grænser for hvad og hvor meget de kan håndtere og kapere i institutionen.

Vejledning og udvikling af inklusion

Casene med Asta, Beate, Cecilie og Daniel viser nogle forskellige måder pædagoger forholder sig til inklusionskravet på. Pædagogernes udtalelser ses som en kilde til viden om hvor forskelligt betingelserne for det pædagogiske arbejde kan håndteres. Personenerne i de fire cases skal ses som repræsentanter for forskellige forholdemåder, som eksisterer i feltet, og som vejlederne møder.

Muligheder og barrierer for inklusion handler aldrig blot om pædagogernes personlige viden og holdninger, selv om det også handler om det. Forholdemåder er indlejret i en pædagogisk hverdag med strukturer og kulturer, som har en historie og som sætter rammen for, hvordan pædagoger *kan* forholde sig til de nye krav. Institutioner og pædagoger er forskellige. Man kan møde flere forholdemåder i samme institution og de enkelte pædagoger kan forholde sig på flere måder til inklusion.

Casene viser at inklusionskravene i vejledningen modtages ret forskelligt. Hvordan vejledningen modtages afhænger af hvordan institutionen i forvejen arbejder med inklusion, med intern udvikling, med grundlæg-

gende antagelser og med afklaring af hvad deres opgaver er. Vejlederen må ved mødet med institutionen prøve at finde ud af hvordan de forholder sig til inklusionsopgaven for at kunne vælge hvordan hun bedst kan gribe vejledningen an. Hun møder ret forskellige barrierer og muligheder.

EN GUIDET TUR

KAPITEL 6 FREMMER VEJLEDNING UDVIKLING AF INKLUSION I DAGTILBUD?

I dette kapitel behandles og vurderes hvilke barrierer og hvilke muligheder, som vejledning har for at fremme udvikling af inklusion i dagtilbud, der modtager vejledning.

Andelen af udsatte børn i institutionen er en væsentlig faktor for udvikling af inklusion, fordi opgaven har forskellig karakter i institutioner med få og med mange udsatte børn. Kirsten Elisa Petersens forskning inddrages for at belyse dette.

I resten af kapitlet inddrages data fra interviewene for at vise hvordan det komplekse samspil mellem vejledning og udvikling af inklusion ser ud i de undersøgte institutioner.

Pædagogisk udvikling og opgaven med de udsatte børn

I interviewene med Asta, Beate, Cecilie og Daniel fremgår det (kapitel 5), at vejledning ikke automatisk fører til, at institutionen øger sin inklusionsformåen. Det afhænger af om og hvordan, vejledning er koblet til institutionens udvikling af inklusion; samt af hvordan pædagogerne og institutionen forstår deres faglige opgave.

Man skulle umiddelbart tro at de institutioner som har flest udsatte børn, også er de institutioner som oplever at de er mest belastede. Jeg har ikke tilstrækkeligt med data til at kunne sige noget entydigt om dette for de fire institutioner. De sparsomme data tyder på, at der er få udsatte børn i Aastas institution, nogle i Beates og i Cecilies, og mange i Daniels. Oplevelsen af hvor belastede de er, synes at være størst i Beates og i Cecilies institution. I stedet vil jeg henvise til Kirsten Elisa Petersens undersøgelse af disse forhold (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven 2011). Den viser at oplevelsen af belastning ikke hænger lineært sammen med andelen af udsatte børn i dagtilbuddet.

Kirsten Elisa Petersen finder 3 typer daginstitutioner (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven, 2011, s. 147-151,215):

- Type A: to institutioner, hvor de professionelle ikke oplever at have nogen socialt udsatte børn i deres pædagogiske praksis.
- Type B: En institution, hvor de professionelle vurderer både at have "almindelige velfungerende børn",

en stor gruppe af socialt udsatte børn og en gruppe børn, der hele tiden befinder sig i en såkaldt gråzone. Dvs. børn, som på forskellige tidspunkter påkalder sig de professionelle bekymringer.

- Type C: En institution, hvor de professionelle vurderer, at de primært har socialt udsatte børn i deres praksis, og at det pædagogiske arbejde er opbygget og tilrettelagt ud fra dette forhold.

I institutioner i type A er dagligdagen ikke præget af bekymringer eller vanskeligheder ved at håndtere et barn i daginstitutionens daglige praksis. Der er fokus på børnene som en gruppe eller som en enhed af børn. De har af og til udsatte børn, men de er uvante med det. De har ikke fokus på det.

I institution B er dagligdagen præget af vanskelige pædagogiske problemstillinger knyttet til at *kunne rumme og arbejde med de socialt udsatte børn*. Det empiriske materiale viser at det stiller særlige og svære krav til dagligdagen at kunne håndtere denne gruppe børn *sammen med og på samme tid som de andre børn*. Det er børn, som har det svært, og hvis adfærd og handlinger skaber problemer for dem selv og for de andre børn i gruppen. Denne gruppe af børn vurderes at stille konstante og store krav til de professionelle. Der skal en særlig tålmodighed til, og ofte skal man bruge meget tid på det enkelte barn, der så går fra de andre børn.

Institution C ligger i et socialt boligområde, hvor mange familier har det svært. Pædagogerne arbejder med udsatte børn og deres familier som en integreret del af det daglige pædagogiske arbejde. De ser det som et vilkår, de oplever det ikke som vanskeligt. De professionelle vurderer, at de har valgt at arbejde med denne gruppe af børn som et bevidst tilvalg. Det betyder ikke, at der ikke optræder vanskelige situationer, men det betyder at der er en fælles forståelse af "at sådan er det i vores institution, og det har vi organiseret vores arbejde efter.

Vanskelighederne forekommer ikke så store for pædagogerne i type C som i type B, selv om børnenes vanskeligheder beskrives nogenlunde ens. Hvorfor mon? Institutionerne i de tre typer ser umiddelbart ens ud. Forskellene skyldes deres beliggenhed, andelen af socialt udsatte børn og de vilkår, som dette giver for det pædagogiske arbejde.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Puh, ha, og vi har 24 andre børn som vi også skal lige et eller andet ved."



Det forhold at arbejdet i type B opleves særligt vanskeligt, *"kan ikke forklares med, at de professionelle ikke oplever, at de skal varetage denne opgave, men må i højere grad ... forklares ud fra, at institutionen skal rumme flere og samtidige pædagogiske opgaver, som i tid og omfang stiller krav til dagligdagens organisering."* (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven, 2011, s. 222)

I forhold til den samfundsmæssige inklusionsopgave ligger løsningen ikke i at dele op i institutioner for vel-fungerende børn (type A) og i institutioner for udsatte børn (type C) i Kirsten Elisa Petersens opdeling (Petersen, 2011). Samfundsudviklingen går desværre i den retning. Det kunne virke som en nærliggende "løsning" at vælge, også fordi arbejdet ikke opleves så vanskeligt i type A og C, som i type B. En løsning ligger snarere i at tilføre resurser og understøtte udvikling af arbejdsformer til type B, som fremmer, at pædagogerne kan arbejde med de to formål på samme tid og på samme sted. Der ligger umiddelbart store inklusionspotentialer i institutioner af type B, på trods af, at det også er der, at vanskelighederne opleves størst.

Det kan tolkes sådan, at vanskeligheden også består i at man både vil arbejde med stuepædagogik, som man plejer, og med specialpædagogik, som man nu også skal. Det vil være forståeligt, at dette "dobbeltarbejde" vil føre til en oplevelse af (over)belastning. Komplexiteten bliver for stor. Jeg ser det derfor som en nødvendighed at opgive at udføre både stuepædagogik og specialpædagogik i de former, man plejer.

Det er nødvendigt at tage elementer fra stuepædagogik og kombinere med elementer fra specialpædagogik og konstruere en inkluderende pædagogik ud fra det. Og først og fremmest er det nødvendigt, at kunne arbejde fleksibelt og differentieret i forhold til den børnegruppe, man har. Der er ikke tale om at opgive pædagogikker, men om at transformere det bedste og om at innovere. Prioriteringer og forandringer er nødvendige både af hensyn til børnene og af hensyn til, at pædagogerne skal have et arbejde, som de kan trives med.

Institutioner befinder sig ikke permanent i en af de tre typer. De kan ændre type i en proces, som er beskrevet for Daniels institution. Nødvendigheden presser på nye arbejdsformer indarbejdes og integreres hen ad vejen, når det viser sig at de fungerer og kan lette arbejdet. I et andet citat siger en pædagog, at konkrete tiltag er lettere at få tænkt ind i hverdagen end mere generelle forslag. Der er også her tale om en gradvis forandringsproces, hvor specialpædagogiske tiltag integreres:

Jamen, man kan også sige at når man har de konkrete pædagogiske tiltag at tage hånd om, det gør det også mere overskueligt i dagligdagen, for os kan man sige, fordi mange af de ting, vi egentlig fik udledt af den her psykolograpport, var jo nogen ting, hvor vi sagde: "åh, ja! Det gør vi da lige her, det kan vi lige lave her, og det her kan vi lave i det her tidsrum", og så kunne vi lige pludselig strukturere det ind.

Hvor mange af de andre ting, det var noget, der blev bredt meget ud, og man tænkte "Huh, hvornår skal jeg få tid til det?". Men lige pludselig så kunne man se, jamen det kan vi da godt have tid til. Jeg tror meget af det ligger inde i vores hoveder når vi får at vide "ja men så kan I lige..." og "så kunne I lige..." og "husk lige..." , og så tænker man "puh, ha, og vi har 24 andre børn som vi også skal lige et eller andet ved". Hvor man får de der konkrete piktogrammer f.eks. OK, jamen det kan man lige forholde sig til, der kan vi begynde at plukke lidt ud, hvor de der lidt mere bløde "så kan man ... og så kan man ..." det bliver sådan lidt mere øhh, og så smutter det nogen gange. De der lidt mere konkrete tiltag, dem kan man tage og forholde sig til, og kan få struktureret ind i sin hverdag.

Arbejdsformerne afprøves i forhold til et eller flere udsatte børn. Pædagogerne afprøver, hvordan de kan passes ind i hverdagen som den er, eller hvordan hverdagen kan forandres så både hverdagen og det udsatte barn

EN GUIDET TUR

fungerer. Oplevelser af pres og besvær veksler med oplevelser af succeser og lettelser.

Jeg lægger mig her op ad Cecilies måde at forstå ændringen på. Når belastningsgraden stiger, sker der ikke blot en stigning i oplevelsen af belastning, men der opstår et pres for at tænke og handle anderledes; den gamle måde at handle på må forlades eller ændres, og nogle anderledes måder at handle på, må afprøves. Forandringspresset opstår i institutionen selv, når de får flere ”børn der er noget med”, et pres på at forandre institutionens prioriteringer og måde at fungere på. Nogle pædagoger kæmper for og andre imod i den vanskelige transformation af det pædagogiske arbejde. Der sker en omdefinering af det pædagogiske arbejde, når presset stiger - eller også kommer institutionen i krise. Nødvendigheden driver processen fremad, det er ikke blot et spørgsmål om viden og holdninger.

Denne forandring kunne spidsformuleres lidt ordsprogagtigt: *Nøden lærer presset pædagog at innovere.*

Cecilies udsagn om vejledning tyder på, at pædagoger først skal opleve presset, som driver et læringsbehov frem, før de kan modtage vejledning og tage den til sig: *”Du skal først selv opdage det, før du kan tage imod det, og før du kan sætte handling på.”*

Dette vil være forbundet med, at pædagogerne ændrer deres opfattelse af hvad deres pædagogiske opgave egentlig er: at de påtager sig den forebyggende opgave med udsatte børn som lige så vigtig som den almene opgave. De skal først ”æde”, at det er deres opgave, før de er modtagelige for at vejledning grundlæggende kan ændre og udvikle det pædagogiske arbejde. Den udbrede opfattelse af at ”det er ikke vores opgave” og ”det magter vi ikke, det har vi ikke resurser til” (Jensen 2007, 131) er en væsentlig hindring for at vejledning kan fremme udvikling af inklusion. Denne opfattelse og modvilje kan også bidrage til en oplevelse af belastning.

Pædagoger er umiddelbart modtagelige for vejledning, som går på at få børnene til at passe ind i institutionen. Men der skal mere til før de er modtagelige for vejledning, som går på at få institutionen til at passe til barnet. Hvis opfattelsen er at ”de børn kan vi ikke have her” og

at ”nogen andre må gå fra med barnet”, vil vejledning ikke bidrage til udvikling af inklusion.

Hvad taler pædagogerne om, når de taler om forandring?

I en af analyserne af data undersøgte jeg hvilke ”forandringsfokuser”, der var i interviewene med de vejlede pædagoger. For at få et overblik over dette kategoriserede jeg relevante citater i disse 4 kategorier:

1. De taler om barnets omsorgsbehov
2. De taler om barnets læringsbehov og proces
3. De taler om barnets relationer
4. De taler om differentiering af det pædagogiske arbejde

Det viser at alle informanterne havde flere forandringsfokuser. De arbejder på flere forandringsfokuser og kæder dem sammen. Der var dog forskelle i vægtningen af hvor mange citater, der var i de forskellige kategorier. Der var også forskelle i om indholdet i citaterne viste problemer i vejledningen eller ikke.

Opdelingen i forandringsstrategiernes fokus er inspireret af Susan Tetlers teoretiske opdeling i om forandringsstrategiernes fokus ligger på barnet eller på det pædagogiske miljø (Tetler, 2000, s. 33). Denne enten-eller opdeling blev kombineret med en inspiration fra Bente Jensens forskning i pædagogisk arbejde med udsatte børn. Her skelner hun mellem en ”kompensationsorientering” og i en ”innovationsorientering” (Jensen 2007, 85-112). Dette gav anledning til skelnen mellem fokus på ”omsorg” og på ”læring”.

Bente Jensen finder, at det pædagogiske arbejde med udsatte børn i de undersøgte institutioner i HPA-projektet⁷ følger to retninger i deres pædagogiske arbejde, nemlig en kompensationsorientering og en innovationsorientering (Jensen, 2007: 107). I kompensationsorienteringen ses den pædagogiske opgave som omsorg, opdragelse og relationsarbejde. Indsætterne bærer præg af mangelsyn og det intellektuelle, sociale og følelsesmæssige er i fokus. I innovationsorientering ses den pædagogiske opgave som dannelse, opdragelse og en kombination af relations- og didaktisk arbejde og læring. Indsætterne har fokus på barnets resurser på pædagogernes kompetenceudvikling. Omsorg for barnet er

⁷ HPA-projektet er et større interventions- og effektstudie fra 2005 - 2009 under ledelse af forskere ved DPV, Aarhus Universitet. HPA

står for: ”Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekter”

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

centralt i den ene, hvor barnets læringsbehov er centralt i den anden.

Fokus på barnets relationer dukker op i mange nyere kilder om børns udvikling og om inklusion, bl.a. som en position, som er forskellig fra den traditionelle individorientering. Derfor tages denne kategori med her.

De fire kategorier skal ses som et spektrum fra fokus på individet og fokus på konteksten, hvor fokus på læring og fokus på relationer placeres i midten mellem disse to yderpositioner. Ved at vælge kategorier som et spektrum af delvist overlappende kategorier bliver det muligt at afdække sammenhænge mellem forskellige fokuser, som hver især og til sammen alle kan være fornuftige. Dette er valgt for at kunne komme uden om eller bag om den polarisering af forståelsen af specialpædagogik, som har præget teorier og diskurser i de to sidste årtier.

Jeg har valgt at se på problemet og dets løsning som indlejret i en relation mellem et individ og en pædagogisk kontekst. Dette syn indebærer at det kan være yderst fornuftigt både at have forandringsstrategier, som retter sig mod barnets omsorg og læring og mod det pædagogiske arbejde, som skal fremme barnets deltagelse.

Der var ikke mange citater i kategorien "omsorgsbehov". Der er enkelte eksempler på, at et barns omsorgsmæssige behov kan være det umiddelbare behov for et utrygt barn, men det blev ikke set som det eneste behov. Barnets behov ses ikke isoleret som udelukkende et omsorgs- og trivselsbehov, men som en forudsætning for en positiv udvikling.

Fokus på barnets omsorgsbehov i de fire kategoriseringer svarer til kompensationsorienteringen i Bente Jensens opdeling. Den er ikke dominerende for de vejledte pædagoger. De tre øvrige kategorier betegner forskellige aspekter af det Bente Jensen benævner innovationsorientering.

Der var meget data i de to næste kategorier: pædagogerne fortæller meget om arbejdet med børnenes læringsbehov og læring og med barnets relationer. Problemerne ses langt overvejende som et læringsbehov og et udviklingsbehov. Der er ligeledes stor fokus på relationsorientering, både barnets relationer til andre børn ved leg og samvær, og på pædagogernes relationer til barnet ved anerkendelse, tillid og et positivt syn på barnet.

Pædagogerne var i vejledningen generelt positivt indstillede over for at ændre på deres tænkning og handling, når forandringsfokus ligger på barnets omsorgsbehov, læringsbehov og på barnets relationer. På denne måde kan det siges at de er innovationsorienterede og at vejledningen fungerer efter hensigten.

Differentiering af det pædagogiske arbejde

Der var ikke mange citater i interviewene om differentiering af det pædagogiske arbejde. Det taler kun de færreste om. Det tyder på, at de ikke har set dette som relevant, eller at deres vejleder ikke har bragt dette op i vejledningen. Pædagogernes italesatte forandringsstrategier retter sig primært mod barnet, dets læringsbehov og dets relationer.

Inklusion ses i denne bog som en relation mellem det enkelte barn og det pædagogiske miljø. Her "*ses problemet som situeret, dvs. forankret i den konkrete situation i relationen mellem det enkelte barn og dets omgivelser*" (Hansen, Hedegaard-Sørensen og Tetler 2008, 11). Pædagogernes fokus ligger langt overvejende på barnet. De er ikke opmærksomme på eller har modstand mod at se på den anden pol: hvordan miljøet skaber problemer for dette barn? - hvordan kan konteksten, institutionens hverdag, forandres, så barnet ikke bliver udsat i institutionen? Pædagogerne vil gerne hjælpe barnet med relationer og med læring, men de ser ikke på og taler ikke om, hvordan de kan ændre på miljøet. Denne del af det didaktiske arbejde falder uden for deres synsfelt eller ønskes ikke taget ind. Herved foregår der kun et begrænset didaktisk arbejde og der er kun delvist tale om en innovationsorientering.

Da jeg læste udklip af data i de 4 kategorier, viste det sig, at forandringerne i de 3 første kategorier var uproblematisk for de vejledte pædagoger. I modsætning til dette, viste der sig i data i kategorien "differentiering af det pædagogiske arbejde" nogle markante problemer, som udfoldes i det følgende. Jeg tolker dette på den

EN GUIDET TUR

" ... for ellers kan man ikke få det barn til at fungere, hvis ikke man vil lave en forskel. "



måde, at der opstår modstand, når det vante pædagogiske arbejde skal ændres og tilpasses børnenes forskelligheder, og når der skal gøres forskel på børnene.

Forskelle på deltagelse i forskellige settings

Mødet mellem barn og miljø foregår i konkrete situationer og settings i hverdagen. Settings kan oversættes med "omgivelser". Her anvendes ordet setting i betydningen: situationer som er situerede i forskellige tider, steder og hverdagsrutiner i institutionen.

Differentiering af det pædagogiske arbejde handler blandt andet om at se og bruge de forskelle i udsatte børns deltagelse, som pædagogerne ser. Forskelle som viser større grad af deltagelse i nogle settings end i andre. Det er en opmærksomhed på hvor, hvornår og under hvilke omstændigheder "det går godt" og en brug af disse iagttagelser til at skabe flere af tilsvarende muligheder for det udsatte barn. Man kan kalde dette for situerede resurser. Der er en del eksempler i data på denne måde at arbejde på.

Første eksempel handler om opmærksomhed på at organisere arbejdet i små grupper og på, hvordan barnet deltager i forskellige settings i institutionen:

..., vi bruger rigtig meget hinanden, specielt i børnehaveafsnittet, der bruger vi hinanden rigtig meget til stuemøder til at spørge "ser I også det her?" Vi har nogen udegrupper også, hvor vi sætter børnene sammen på tværs af stuerne og da kan det lige så godt være en fra den anden stue, som har det her barn i en udegruppe i en uge, og så er det jo rart at høre, hvordan har den her voksne oplevet det her barn, og hvordan har man oplevet barnet i en lille gruppe, for der er forskel på at opleve barnet i en gruppe, hvor der er 21, og så opleve barnet i en gruppe hvor der kun er 8 børn. Er der nogen forskel der? - fungerer barnet bedre i den her lille gruppe, eller er

det endnu sværere at være i den lille gruppe? Og hvordan klarer man den her transformation af at komme inde fra stuen, hvor man kender rutinerne, sådan dub, dub, dub, dup ..., og så en udegruppe hvor det er meget mere løst i det?

Her viser informanten en didaktisk opmærksomhed på, hvordan barnet fungerer i forskellige settings. "Er der nogen forskel der? - fungerer barnet bedre i den her lille gruppe, eller er det endnu sværere at være i den lille gruppe?" Denne information viser en relationel og situeret inklusionsforståelse. Hun ser "problemet som situeret, dvs. forankret i den konkrete situation i relationen mellem det enkelte barn og dets omgivelser" (Hansen, Hedegaard-Sørensen og Tetler 2008, 11). Hun er opmærksom på, hvordan mødet mellem barn og omgivelser ser forskellig ud i udegruppen, i små grupper og i store grupper. Dette giver et grundlag for at arbejde med at skabe flere af de situationer og settings for barnet, som skaber inklusion, hvor barnet deltager og bidrager sammen med andre børn på en måde, som fremmer barnets udvikling.

"Husk de små grupper!"

De små grupper viser sig ofte at være en god organisering af arbejdet med inklusion af udsatte børn. Som et læringsmiljø, der kan være et skridt på vejen til større deltagelse i større grupper og til deltagelse på flere områder. Det er pædagogernes erfaring, men det betyder ikke nødvendigvis at de foretager permanente ændringer i organisering af hverdagen, så de små grupper indgår som et fast element.

Ja, har du viljen til det og kan se det, og det er dét, vi snakker rigtigt meget om hele tiden i huset her: HUSK DE SMÅ GRUPPER. Vi er så slemme til at trække os sammen og lave noget sammen i den store gruppe, men man skal ud i de små. Og når man gør det, så får du meget mere ud af dit arbejde... Vi har jo stuemøde engang imellem og

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Jamen så tager vi ostehapsen og så får du bare en rugbrød bagefter."



så sætter vi os og så får vi det skrevet ned, hvornår vi gør det. Fordi så bliver det gjort.

De prøver jævnligt at trække i retning af, at huske de små grupper. Det bliver de nødt til at gøre "hele tiden", igen og igen. Når det skal planlægges på stuemøder, viser det at brugen af små grupper ikke er indarbejdet i hverdagen som noget "man bare gør". Normaltilstanden gør arbejdet i de små grupper til noget særligt, der skal aftales. "... det vi snakker rigtigt meget om hele tiden i huset her: HUSK DE SMÅ GRUPPER."

Når de er "slemme" til at trække sig sammen i store grupper, så viser det at normerne fra stuepædagogikken er stærke og slår igennem. I denne institution ser det ud til, at de ser børnene som en gruppe, som i institutioner i type A i Kirsten Elisa Petersens opdeling (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven, 2011). Dette trækker i retning af, at organiseringen i store grupper er en slags normaltilstand.

En årsag kan også ligge i normerne bag talemåden "at gå fra", som tidligere beskrevet. En differentiering af det pædagogiske arbejde, hvor man f.eks. arbejder i små og store grupper efter behov, betyder at der også skal arbejdes med normer, arbejdsdeling og med ensheds- og retfærdighedstænkning.

At behandle børn forskelligt

Enshedstænkningen er ikke direkte italesat i data. Den viser sig nogle steder at være en underforstået præmis. Den viser sig i et citat fra interviewet med Cecilie, hvor hun argumenterer imod det standpunkt, at børn skal behandles ens:

Cecilie: At behandle børn forskelligt indebærer at man ikke kan gøre som man plejer, men må ændre det. For de trives måske ikke i dét, man gør som man plejer. Man skal være indstillet på at, hvad skal man sige, at afvige, og sige det her barn har det her behov, derfor må han sådan og

sådan... Så er det der, rammerne bliver sat, og det skal de andre børn respektere, at der er en forskel. Og det skal man turde. For det er jo igen det dilemma: hvis du synes du skal omkring tredive børn og alle tredive børn skal have samme vilkår, så kan det heller ikke fungere. Man skal have ret til, og så skal man også have det godt med sig selv og sige, der er en forskel på at Peter, han må sidde inde ved computeren i en time, det er fordi han har det behov, og det er fordi, det bestemmer jeg. Så tager man den beslutning, fordi det giver ro i børnegruppen. Altså at man også tør det, og det er jo også en del af den der vejledning, og sige, kan det være rimeligt? Og skal han have lov til det? Men hvis man skal finde nogle pauser til det her barn, og finde noget ro, sådan de kan få ladet op igen, så må man finde nogle rammer hvor det kan lade sig gøre, og så må man lave den her forskelsbehandling. Det skal man også kunne, alle skal være lige, så den skal man også kunne være indstillet på at den må man afvige (fra), for ellers kan man ikke få det barn til at fungere, hvis ikke man vil lave en forskel.

Cecilie siger: "det skal man turde" og "det skal de andre børn respektere". Det skal man turde over for børnene og det skal pædagoger turde: helt åbent gøre forskel og give de andre børn en begrundelse. Og hun argumenterer imod det synspunkt, hun møder hos kolleger, at børn skal behandles ens: "hvis du synes du skal omkring tredive børn og alle tredive børn skal have samme vilkår, så kan det heller ikke fungere." Det fremgår, at der skal være en vis enighed og et godt samarbejde i personalegruppen, hvis en sådan forskelsbehandling skal kunne fungere på stuen og i institutionen.

Differentieringen af det pædagogiske arbejde handler blandt andet om at behandle børn forskelligt ud fra deres forskellige forudsætninger og behov. Det indebærer,

EN GUIDET TUR

" Selvom det nogle gange kan føles forkert, - men det er det rigtige for ham. "



at der bliver forskellige rammer og regler for forskellige børn.

Pædagog: Og så har jeg også lært det der med, at hvis han først skal have sin ostehaps, så var det på et tidspunkt, hvor han ville have sin ostehaps, han ville ikke først have rugbrød. Det har vi ellers sådan (en regel om). Man tager først rugbrødet. Men så kan han bare tage ostehapsen, fordi man tænker: jamen, det er bedre at han får en god situation i spisesituationen, end at vi skal til at sidde og være uvenner, for det er sådan her (knipser), så vælter det for ham! Ja. Så der har jeg lært at give sådan lidt slip på alle de der regler og så prøver at være anerkendende over for ham og sige: jamen så tager vi ostehapsen og så får du bare en rugbrød bagefter, og så går det meget bedre.

Int.: Så du tilpasser lidt til situationen?

Pædagog: Ja. Selvom det nogle gange kan føles forkert, - men det er det rigtige for ham. Ja, sådan, ja.

Int: ... du synes det er okay at behandle børn forskelligt?

Pædagog: Ja. Det synes jeg. Det har jeg i hvert fald opdaget (latter)! Ja.

Her udtrykker pædagogen, at det kan føles forkert, men det er det bedste i situationen. Hun siger dermed, at der overskrides en grænse, når der kommer til at gælde forskellige regler for forskellige børn. Hun bryder en uskreven regel, som de har, når hun siger "det føles forkert". Det er "uretfærdigt", hvilket antyder, at det er retfærdigt, at der skal gælde de samme regler for alle børn. Men differentiering af det pædagogiske arbejde indebærer, at børn skal behandles forskelligt, fordi de skal have

krav og regler, som de er i stand til at honorere og lære af.

Inklusion og differentieret pædagogik

Inklusionens grundlæggende dilemma er hensynet til det enkelte barn og hensynet til gruppen. Hverken et valg af det ene eller af det andet kan løse problemet. Dilemmaet er et grundvilkår, det kan ikke løses eller opløses, men det kan håndteres som et dilemma.

Inklusion i denne forståelse handler om at analysere og håndtere hverdagens mønster af situationer og i de enkelte valg at styre efter, om det fremmer de enkeltes deltagelse, og om de enkelte børn er medtænkt. At det udsatte barn er *en medtænkt deltager* kan anvendes som et fagligt sigtepunkt for det pædagogiske arbejde i håndteringen af de mange dilemmaer. Jeg argumenterer her for en pragmatisk forståelse af inklusion og imod en ideologisk forståelse af inklusion.

Det betyder at der ikke er nogen arbejdsformer, som er "forbudte" i inkluderende pædagogik. De enkelte handlinger og tiltag må ses som dele i en helhed og i et udviklingsperspektiv. I eksemplet med Beate bliver de rådet til at gå fra med drengen i 10 minutter. Det er en segregering, hvor han ikke deltager med andre børn. Om dette er hensigtsmæssigt eller ej, kan ikke vurderes isoleret. Det kan vurderes i forhold til om det, han lærer og får udbytte af her i denne korte segregering, kan give ham bedre forudsætninger for at kunne deltage på lige fod med andre børn.

Den ideologiske brug af inklusion viser sig ind imellem i data, f.eks. "Det må man ikke i Hedeby Kommune". I eksemplet med Asta og støttepædagogen siger Asta om at gå fra: "Men det fik vi at vide, at det gjorde man ikke mere."

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

”... han har fri computertid for at give ham ro, men også for at give de andre børn ro.”



Tidligere er der argumenteret for at udtrykket ”at gå fra” er problematisk ved at det viser at støtteopgaver er underordnet stuepædagogik. Men det betyder ikke at det ikke kan være hensigtsmæssigt at ”gå fra” i den betydning at dele børnegruppen og opholde sig forskellige steder. Det kommer an på formålet og perspektivet med denne opdeling. Man kan diskutere om det er mest segregerende, at støttebarnet sidder med støttepædagogen og et par andre børn midt i stuen - som udstillet i en osteklokke, eller at de går ind i et andet rum.

Inklusion indebærer en forskellighedstænkning som står i modsætning til en ensheds-tænkning. Visionen om inklusion går på deltagelse med forskellighed og ikke på, at nogle skal tilgodeses på bekostning af andre. Indsatsen over for de enkelte børn vil være med forskellig intensitet på forskellige tidspunkter, netop fordi børnene er forskellige.

Det er en vanskelig opgave at behandle børn forskelligt og samtidig med at hverdagen skal fungere med alle forskellighederne. Opgaven kan ikke løses alene af den pædagog, som er ”sat på barnet”, eller som påtager sig opgaven med de udsatte børn. Den kan kun løses af institutionen og af personalegruppen i fællesskab. Der findes ingen generelle opskrifter på inklusion, fordi børn og institutioner er forskellige. Mulighederne for inklusion opstår i settings og i situationer - i mødet mellem børn og institution. Problemerne og mulighederne opstår lokalt i institutionerne. Derfor må man i institutionen arbejde med inklusion på et mere grundlæggende plan, for at vejledning kan blive et godt bidrag til udvikling af inklusion.

Pragmatiske løsninger og flertydige mål

Pædagogen i eksemplet ovenfor begrundet, at hun bryder reglen med, at hun sætter hensynet til at ”det er bedre at han får en god situation” og ”for at vi ikke skal være uvenner” og for at hans dag ikke ”skal væltes”. Hun har begrundelser og kriterier for at relationsarbejdet

prioriteres højest i den konkrete situation. Barnets erfaringer fra relationer hvor interaktionen fungerer, er et fundament for udvikling, men der siges ikke ret meget om, hvad det pædagogiske mål er med dette. Begrundelserne viser ikke hen til pædagogiske mål, men til forudsætninger for den udvikling, som gerne skulle foregå. Derved får begrundelserne et flertydigt præg: vil hun blot have ro og undgå konflikter? - eller arbejder hun målrettet på barnets udvikling?

Nogle situationer fremtræder flertydige ved at de både kan tolkes som inkluderende løsninger og som pragmatiske løsninger på at få dagen til at glide uden konflikter. Et eksempel:

Vi har et andet barn, som vi er ved at få udredt nu, som er meget aktivt og meget udad reagerende. Her skal vi være tydelige, og så går vi ind og sætter nogen rammer. Det hedder så, at han har fri computertid for at give ham ro, men også for at give de andre børn ro. Jeg synes det handler om, jamen hvordan kan vi rumme det her barn bedst muligt, sådan at de børn, der skal være her, de har en god dag.

I dette eksempel finder pædagogen en pragmatisk løsning ved at afveje hensynet til barnet og hensynet til gruppen. Denne afvejning vil altid være til stede i inkluderende pædagogik. Det pædagogiske arbejde må både styre efter, hvad der er godt for de enkelte børn, og hvad der er godt for gruppen. Men begrundelserne ”ro” og ”en god dag” er begrundelser, som forekommer flertydige. Er det blot for at få dagen til at glide uden konflikter eller er det af hensyn til barnets og gruppens pædagogiske udbytte af dagen? Det kan tolkes i begge retninger. Nogle børn parkeret i en passiv situation i kortere eller længere tid og med forskellige begrundelser. Det kan være at barnet har brug for det, det kan også være at pædagogen eller de andre børn har brug for det. Det kan være af praktiske grunde for at få det til at glide.

EN GUIDET TUR

" Vi havde f.eks. en dreng, han havde meget brug for at sidde inde ved fiskene, hvor han kunne sidde og kigge."



I et andet eksempel fortælles om en dreng, der havde svært ved at klare situationen i garderoben, når alle skal ud og have tøj på:

Vi havde f.eks. en dreng, han havde meget brug for at sidde inde ved fiskene, hvor han kunne sidde og kigge, det kunne være i en situation, hvor de andre så skulle noget andet.

Her overvejer pædagogen om dette er en god løsning eller ej:

... man kan så sige, er det så dét, han skal opleve i sit børneliv, at hver gang der er noget, så skal han sidde der? (...) men det er jo nogen gange en af de løsninger, man er nødt til at gøre for at få det hele til at fungere.

Der gribes til en løsning, som forekommer som den bedste løsning her og nu, så der ikke opstår affektudbrud og konflikter. Dette vil også kræve ressourcer. Men det pædagogiske spørgsmål er om dette barn får støtte til bedre at kunne mestre de situationer, der er svære for ham? Vil han gå glip af værdifuld social læring sammen med andre børn? Bliver "ro på stuen" et mål i sig selv? Hvis det siges at det er for barnets skyld, er det så den reelle begrundelse?

Formuleringen " ... og finde noget ro, sådan de kan få ladet op igen" kan tolkes derhen, at hensigten er at han får ladet op, så han igen kan deltage. At "give ham ro" og give at have "en god dag" kan derfor også være nødvendige forudsætninger og pejlemærker for at han kan få sine behov opfyldt og støttes i hans udvikling.

Et relevant pædagogisk spørgsmål bliver her: hvordan perioder med ro ved fiskene eller ro i form af fri computertid indgår i vekselvirkning med andre perioder med

deltagelse i løbet af dagen og i løbet af ugen. "Ro" kan indgå som et element i en differentieret inkluderende indsats, hvis det ses i forhold til om det giver børnene mulighed for i højere grad at være medtænkte deltagere i børnegruppen og i institutionens hverdag. "Ro" kan dog lige så vel være et mål, som i realiteten vælges af hensyn til pædagogerne.

Hensynet til at få hverdagen til at fungere, er en legitim begrundelse for mange af valgene, når det sker af hensyn til børnene. Det må vurderes og begrundes i forhold til, hvilket udbytte de enkelte børn får af det pædagogiske tilbud. Det kræver en høj grad af professionalitet at skelne mellem, om valgene reelt er foretaget af hensyn til børnene eller af hensyn til pædagogerne.

Intern vejleder – roller og kasketproblemer

Når vejlederen er ansat i institutionen opstår der nogle særlige problematikker, som har betydning for hvordan og i hvor høj grad vejledningen kan fremme inklusion. Vejlederen skal have flere roller og kasketter på over for sine kolleger. Vejlederen kan let blive mellemmand og koordinator mellem pædagogerne på gulvet og lederen og eksterne samarbejdspartnere. Det giver vejlederen forskellige roller, som hun skal kunne jonglere med.

I nogle tilfælde har vejlederen også en lederfunktion. Her bliver dilemmaerne mellem at være vejleder og leder tydelige. En del interne vejledere som ikke formelt set er ledere, kan i praksis få en position som ligger i gråzonen mellem at være kollega og leder, fordi vejlederen bliver mellemmand og hun forholder sig mere strategisk i forhold til udvikling af hendes institution og kolleger.

Nogle interne vejledere har meget vanskeligt ved både at være kollega og vejleder. Det viser sig ved at de har

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

vanskeligt ved at tage vejlederkasketten på De har vanskeligt ved at jonglere med både kollega og vejlederkasketten. De har vanskeligt ved at påtage sig en rolle og en vejlederidentitet, og midlertidigt at træde ud af kollegarollen og aflægge sig kollegaidentiteten. De er helt bevidste om disse to kasketter. De er derimod ikke bevidste om de dilemmaer de kommer i, når de bliver mellemmand og koordinator og nærmer sig ledelsesfeltet.

Vejleder og kollega

Kollegarelationen er både styrken og svagheden ved den interne vejledning. Den giver ofte tillid og solidaritet, sammen med tilgængelighed. Nogle interne vejledere ser ud til at have en intuitiv flair for at vejlede, men interne vejledere har ikke så stor erfaring eller uddannelse i vejledning, som eksterne vejledere har.

Den komplementære rollefordeling, som er beskrevet som et ideal i kapitel 1, forudsætter at den ene har forstand på noget og den anden har forstand på noget andet. Dette giver en ligestilling i vejledningen. Den interne vejleder har som kollega vanskeligt ved at indtage denne rolle som Ikke-vidende på nogle områder. Hun kan derfor komme til at få rollen som "bedrevidende kollega", som er uheldig for vejledningen. Hun kan have vanskeligt ved at blive anset for at kunne noget særligt og vide noget særligt, hun er jo "bare" kollega. Muligheden for at indtage en vejlederposition, som er forskellig fra kollegarelationen er vanskelig.

En intern vejleder udtrykker at hendes kolleger ikke "hører efter" hendes vejledning. De tager det først til sig, når en ekstern vejleder kommer og siger det samme, som hun har sagt. Hun har ikke automatisk den autoritet, som en ekstern vejleder har. Det kan være at hun kan tilkæmpe sig denne autoritet. Eksterne vejledere har en position der som udgangspunkt giver større autoritet end interne vejledere, da de i højere grad repræsenterer ekspertviden.

De interne vejledere er generelt ikke så reflekterede som eksterne vejledere om hvordan de håndterer deres forskellige roller ("kasketter"). Dette kan medføre at opgaven bliver vanskelig at løse, ved at det bliver utydeligt for både dem selv og for de vejledte, hvornår de er hvad og hvordan og hvorfor. Nogle interne vejledere søger at løse problemet ved at være meget "kasketbevidst"; ved at være tydelig over for kollegaen og over for sig selv, om hvornår hun er hvad. Sven Bové Christensen skriver at selv om den interne vejleder selv kan skille sine roller ad, så er det ikke sikkert at kollegerne har så nemt ved

det (Christensen, 2013). En rolle er ikke blot en, man tager, den skal også tildeles af kollegerne.

Hvis to kolleger har uenighed i en sag, hvor deres relation er i spil, vil det være vanskeligt for den ene samtidigt at skulle vejlede den anden. Kommunikation om deres relation kan nemt komme til at overtage hele kommunikationen, uanset om den verbale kommunikation handler om det saglige i vejledningen (Christensen, 2013). Relationen kommer også på spil når den interne vejleder vurderer den vejledte kollega, eller blot virker vurderende på kollegaen.

Björg Kjær beskriver hvordan samtalen om erfaring i det praktiske mesterskab præges af (kollegial) bekræftelse, følelser og af rationalet "er vi venner?" (Kjær, Inkluderende pædagogik: God praksis og gode praktikere, 2010, s. 101).

Relationen og kommunikationen er krævende, men ikke umulig. Den kan håndteres ved at vejlederen er opmærksom på og tager ansvar for relation og kommunikation, og ved flytte fokus fra kollegarelationen over på sagen og på saglig argumentation om barnet og det pædagogiske arbejde med barnet. Her er et eksempel på hvordan en vejleder giver kollegerne handleforslag i stedet for at rette på dem:

Int.: Det kunne jo også være at du kan se der ikke sker noget?

Nej, det synes jeg heller ikke. Jeg tror også, når jeg vejleder, så handler det meget om hvad barnet har brug for. Jeg er meget opmærksom på, at jeg ikke synes, jeg skal gå hen og rette en masse på kollegaerne. Jeg tager mere udgangspunkt i, hvad har barnet brug for: "Prøv og kontakt hende på dén måde, prøv og Især hende her. Vis du tror på hende! Vis at du tror at hun selv kan øse sin mad op, for selvfølgelig kan hun. La' vær med at starte med at sige: "skal jeg hjælpe dig?", prøv og sige: "nu er din tur". Vis det i stedet for. Jeg tror ikke, det kan selvfølgelig komme an på en prøve, hvis du snakker med kollegerne, men jeg tror ikke at de føler at jeg rammer dem, at de gør noget forkert, jeg tror egentlig at jeg kører meget på barnet.

Vejlederen er her bevidst om sine relationer, og hun vælger at være sagsorienteret og ikke at være vurderende, men at give forslag.

EN GUIDET TUR

Andre interne vejledere vil hellere tale om sig selv som ”erfaren kollega” end som ”vejleder” eller ”ekspert”. En intern vejleder, beskriver sig selv som ”den erfarne kollega”. Hun siger at hun ikke kan noget særligt, det er blot hende, der har fået timerne til det. Hun har en diplomuddannelse i inklusion, men nedtoner dette.

Ikke fordi at jeg var specielt mere kvalificeret end mine kolleger, men, men nu var det mig der havde den tjans... Jeg har ikke følt at nu kommer jeg her og er bedreviddende, fordi, som sagt, jeg har det sådan, det kunne lige så godt være en af mine andre kolleger; nu er det bare mig der har fået tiden til det.

Jeg tolker dette citat sådan at det er vanskeligt for denne vejleder at finde en legitim rolle som vejleder, en rolle som merviddende over for sine kolleger. Hun vælger ikke at ”stille sig op” som noget særligt. Måske fordi det er hensigtsmæssig, måske fordi hun ikke kan eller må i forhold til kollegerne. Er risikoen ved det for stor for hende? Rollen som ”erfaren kollega” synes lettere at indtage over for kolleger end en rolle som vejleder. Det er forståeligt, men hendes vejlederrolle bliver utydelig og hendes merviden bliver nedtonet.

Uanset hvor dygtig den interne vejleder er, ligger der nogle strukturelle begrænsninger i både at være kollega og vejleder.

Tovholder og mellemmand

To af de interviewede interne vejledere har også en tovholderfunktion. Hvis ikke vejlederens og pædagogernes egen indsats er tilstrækkelig, går vejlederen over til at være tovholder i det videre forløb i forhold til PPR og andre samarbejdspartnere. De interne vejledere ser sig selv som dem, der skal tage sig af den tidlige indsats i ”de lettere sager”, hvor de kan klare problemet internt. De forventer ikke at de kan alt, men de ser sig selv som første trin: at tage sig af det de selv kan i inden for institutionen. Der er således opstået en arbejdsdeling og et samarbejde mellem de interne og de eksterne vejledere, som tager sig af henholdsvis ”lette” og ”svære” sager.

Tovholderfunktionen medfører af vejlederen får en opgave som er tættere knyttet til ledelsen. Vejlederen har jævnlige møder med ledelsen og får i visse sammenhænge uddelegeret ledelsesopgaver der f.eks. repræsenterer lederen som kontaktperson. At tovholderfunktionen er knyttet til vejlederfunktionen virker logisk ud fra et organisatorisk rationale. Men det er ikke uproblematisk i forhold til at udføre vejledning, da der kan opstå konflikter mellem de to roller. Vejlederrollen

skal/burde ifølge vejledningsteorier være uafhængig af formelle magtstrukturer. De interviewede italesætter ikke disse rollekonflikter. Måske fordi de ikke er opmærksomme på dem, måske fordi de ikke oplever at de giver problemer.

Leder og vejleder

En af de interviewede interne vejledere er også tovholder og souschef. Alle sager går gennem hende. Ud over at vejlede, bliver hun også intern visitator mht. om og hvad der skal gøres. Hun varetager kontakt til PPR og Fælles Forum mv.

Hun taler meget om sit arbejde med at presse på med at få hjælp eksternt. Internt har hun fokus på at støtte pædagogerne i de problemer de står med. Hendes rolle som souschef bliver tydelig i den måde hun skifter mellem at tale om barnets udvikling, om omsorg og støtte til pædagogerne og om beskyttelse af andre børn.

I rollen som souschef vil der være flere opgaver og dagsordner i spil i institutionens ageren i forhold til det pædagogiske arbejde med udsatte børn, f.eks.:

1. At skaffe hjælp udefra i form af timer
2. At få barnet flyttet til et specialtilbud
3. Forældresamarbejde
4. At følge med i hvordan det går og hvordan behovene udvikler sig
5. At beskytte og støtte de ansatte med hensyn til hvordan de reagerer på barnet og på problematiske episoder
6. At beskytte de andre børn
7. At beskytte det udsatte barn
8. At sikre det udsatte barn basal omsorg
9. At støtte barnet i dets udvikling, læring og deltagelse
10. At ændre og tilpasse det pædagogiske arbejde så de aktuelle børn kan deltage og bidrage
11. At vejlede pædagogerne

Alle disse dagsordner er legitime, ingen tvivl om det. Souschefens rolle som både souschef og vejleder samler sådan set alle dagsordener. Dette har både fordele og ulemper.

Ulemperne ved at være souschef og vejleder ligger i at det kan være vanskeligt at agere som vejleder med de mange kasketter som hun har. Som souschef tilrettelægger hun selv sin vejledningstid og kan anvende den hvor der er brug for den som pædagog eller som vejleder.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" Det er jo ikke dem der siger "addd!" til barnet, der skal tage opgaven. "



Ja. Det er heller ikke faste timer, det tilrettelægger jeg jo selv.

Int.: Hvordan forholder det sig til din souschef rolle? Går det lidt ind i din souschef rolle, eller? Er det sådan du tager souschefkasketten med rundt, eller tager du den af, når du er vejleder, eller?

Det er ikke noget jeg ser som et problem i hvert fald. Hvis det handler om et barn så handler det meget om at vi i fællesskab finder ud af, hvad er det bedste for det her barn, og da tænker jeg ikke jeg er souschef. Hvis det handler om nogen helt andre ting, og jeg skal være souschef, jamen ... det synes jeg ikke jeg har problemer med.

Jeg tolker det sådan at hun i praksis er opmærksom på og kan fokusere på sin vejlederrolle, og lægge de andre roller fra sig i vejledningen. Det kan på mange måder være en styrke i at ledelsesmæssige beføjelser er knyttet til vejledning, fordi hun kan ændre i organisering, arbejdsdeling og i timer i forhold til aktuelle behov.

Hun har også løbende opfølgning og overvåger, scanner institutionen og stiller sig til rådighed for mere fleksibel og "her-og-nu"-vejledning.

... jeg synes de er hurtige til at kalde selv, det synes jeg. Jeg synes de er gode til at komme. Men det er jo også, jeg har sådan en runde i huset, ...

Int.: Du har sådan en turnus rundt?

Ja, mest om morgenen og siger godmorgen, og så siger de måske de ting selv, eller jeg kan også spørge... Men ellers, så synes jeg de er gode til at komme, hvis der er nogen ting. Det kan også tit være børn og deres relationer til de andre børn, hvor jeg kan være sådan lidt flue på væggen inde i et legerum, og kan gøre kollegaer opmærksom på at der sker de og de ting. Den del har jeg også.

At pædagogerne selv henvender sig til hende og bruger hende "her og nu" tolker jeg sådan, at de kan bruge hendes vejledning. Den meget fleksible vejledning er en særlig kvalitet ved intern vejledning. Pædagogerne står ikke alene med de problemer, som opstår, de kan dele det hurtigt og vejlederen kan gå ind på et meget tidligt tidspunkt.

Hun har pædagogtimer i forskellige grupper og anvender dem bl.a. til at hjælpe til med at håndtere problemerne med både udsatte børn og belastede pædagoger. Hun tager over ved at tage barnet med over i en anden gruppe, når hun har timer der. Hun organiserer arbejdet, så de belastede kolleger aflastes. På en måde er hun både vejleder, "flyvende" pædagog og aflastning.

I og med at hun også er souschef har hun også kompetence til at tage en ledelsesbeslutning i forhold til problemet. Denne ledelseskompetence bruges til at det udsatte barn får en pædagog, som kan se resurserne og mulighederne for positive cirkler. "At lave positive cirkler" indebærer at finde resurser og finde ud af i hvilke situationer de udspiller sig, "hvor fungerer det henne". Hun har fokus på at der skal være pædagoger "på barnet" som kan "se det" og som "tror på det":

Det, der er utroligt væsentligt i det her, det er at hende, der så har opgaven nu, til at tage sig af opgaven nu. Hun er rigtig glad for ham og har også haft ham før. Og det gør jo også at tingene så kan komme til at fungere bedre. Troen på at dét her, det bliver godt. I den førskolegruppe jeg har om formiddagen, der er også en kollega dernede som er superglad for ham, og som også kan gøre en forskel, det er sådan noget man også skal gå ind og få øje på. Hvor er det så, man går ind og finder de her resurser henne, til at hjælpe barnet. Det er jo ikke dem der siger "addd!" til barnet, der skal tage opgaven. Det er dem der kan se, ja, vi tror på det her.

EN GUIDET TUR

"... kunne vi bare få de timer ud, som vi egentlig har brugt på vejledning, så ville vi egentlig være bedre hjulpet."



Hun giver ofte vejledning på møder og fremhæver at der jo altid er flere voksne omkring de enkelte børn og at personalegruppen bestemmer hvem der gør hvad.

Det tror jeg fordi det handler om det er at de snakker sammen i huset, hvis der er et eller andet omkring et barn, det er jo tit at den vejledning jeg har givet, den er forgået på et møde, ... og det er også i gruppen de skal finde ud af, jamen hvem er det så, der har de bedste relationer til barnet, og som så kan tage det ekstra af det. Og siger, det er mig, der gør det her, det er mig der gør en ekstra indsats, det er også der, det bliver bestemt så, at det bliver vurderet at det barn vil have godt af at sidde ved den samme voksne hver dag. Det er også i gruppen der bliver snakket åbent om det... Så finder de ud af hvem af dem der kan magte den opgave.

Denne tilgang betyder at det bliver en gruppeopgave og en ledelsesopgave at organisere "hvem, der kan magte den opgave". Det der bliver afgørende er hvem der har de bedste relationer til barnet – og som "kan se det og tror på det". Samtidigt bliver der givet rådgivning til hele gruppen (gode råd og handleforslag). Det betyder at der ligger en dobbeltstrategi her: at fasthold gruppens (alles) ansvar for problemet og dets løsning og at der laves en arbejdsdeling som indebærer at en pædagog har "støtteopgaven". På denne måde balanceres mellem udvikling af inklusion i institutionen og støtte til det konkrete barn.

Institutionslederens udviklingsstrategier

Udvikling af institutionens inklusionsformåen finder sted på flere måder. I interviewene med pædagoger og institutionsledere nævnes fire forskellige udviklingsstrategier til at øge inklusionen i dagtilbud:

- Tid og varme hænder til de udsatte børn
- Viden, uddannelse og opkvalificering af pædagogerne
- Udvikling af en inklusionskultur i institutionen
- Vejledning til pædagogerne

Alle fire strategier har gode faglige begrundelser for kvalificerede udviklingsperspektiver. Det er forskelligt hvordan institutionerne arbejder med at blive mere inkluderende. Set i institutionens perspektiv kan vejledning ikke ses som et isoleret tiltag. Udvikling af inklusion afhænger af samspillet mellem alle fire udviklingsperspektiver.

I de to interviews med institutionsledere fremgår det at de overvejer, hvordan de fire udviklingsstrategier prioriteres og kombineres. Efterhånden som pædagogerne i institutionen bliver opkvalificerede, satser lederne i højere grad på at de selv kan klare opgaverne med udsatte børn. Og de anvender i mindre grad ekstern vejledning.

Samtidigt overvejer de om de kan få øget normering eller timer i stedet for vejledning. Og de vurderer om den tid, som pædagogerne anvender på vejledning, vil være bedre anvendt på at arbejde med det udsatte barn. Dette er en årsag til at vejledning fravælges.

Leder 1: ... Men altså, det er også, når du siger råd og vejledning og PPR, mange af de medarbejdere derinde, er jo også, nogen af dem, gamle kollegaer vi har haft tidligere og ... Og så er det jo vi er lidt store i slawet (slaget) og siger, jamen det her, det kan vi altså også! Det må jeg sige altså sådan, ikke altid pænt sagt vel, men altså vi har også nogen kompetencer. De har også være at de har nogen, men altså vi er alligevel på samme niveau, og hvad er det egentlig forskellen er? Og så sparer man også det arbejde

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" Og så tænker jeg: nej, nu gør vi det fandme selv! "



med at lave indstillinger. Det betyder altså også meget, fordi der er meget, der er meget skrivarbejde i det her. Og det står ikke altid mål med, med de resultater, der kommer ud af det. Det synes jeg ikke, det gør. Og så tænker jeg: nej, nu gør vi det fan'ne selv! Ikke også.

Leder 2: Der hvor det kniber, det er selvfølgelig det at have de ekstra hænder til de børn. I og med at man kører det hele igennem med observationspædagog og det ender så med: jamen I kan få noget vejledning! Det er ikke fordi vi skal sige at vi er bare gode, vi kan bare det hele, men tit og ofte, så ved vi jo godt hvad det er der skal til, og da kan det godt somme tider være at man havde brug for hænderne i stedet for. Det der med at kunne dele dem i nogen små grupper og kunne lave nogen forskellige ting, det er noget af det vi tænker, uh ha, det kunne være rart. Nogen gange kan det være svært også at få tid til at gå fra til den der vejledning som jo så kommer til at ligge på nogen bestemte tidspunkter, selvfølgelig har vi indflydelse på hvornår det er, men det er i hvert fald det, jeg hører pædagogerne sige på stuen, det er det at kunne vi bare få de timer ud, som vi egentlig har brugt på vejledning, så ville vi egentlig være bedre hjulpet, ikke også.

Leder 2 oplever at de muligheder de har for at arbejde differentieret i mindre grupper bliver mindre, når tiden skal anvendes til vejledning i stedet for.

Den tid som visitationsprocessen tager, opleves også som et stort problem. Problemet og dets løsning kan ikke vente. Lederen og institutionen må tage sig af det og handle her og nu og i ventetiden, indtil en evt. hjælp kommer.

Leder 1: Men jeg synes at vi også nogen gange, at inden de bliver en del af det, så tager det altså sin tid inden vi får udbytte af det. Og det kan jeg ikke altid vente på, må jeg sige. Den retning, vi skal have, omkring et barn eller en familie, det har vi jo så måske kigget på i lang tid inden der sker noget. Det, det kan godt tage et år! Eller halvanden. Og så har tingene jo ændret sig, fordi så har vi jo været nød til at gøre noget selv. Og det er en problematik med støtte et halvt år ad gangen. Og så skal det evalueres og sådan nogen ting der. Det er omstændeligt.

Med kompetenceudviklingen i de to institutioner følger øget brug af intern vejledning og udvikling af en samarbejdskultur om ansvaret for institutionens udsatte børn. I den ene institution i form af at de selv har 4 AKT-vejledere. I den anden institution i form af uformel kollegavejledning og fleksibel anvendelse af de pædagoger som har tid til observere og reflektere med kolleger.

Der er åbenlyse fordele for institutionen ved at opbygge egne kompetencer mht. udsatte børn og inklusion, blandt andet ved at interne vejledere opbygger erfaring og viden til gavn for institutionen.

Intern vejledning og egne kompetencer i huset kan pædagogerne trække på nu og her. Den er tilgængelig og ubureaukratisk. Det vil langt hen ad vejen være hensigtsmæssigt at institutionerne øger deres inklusionsformåen bl.a. ved hjælp af interne vejledere. Det kan se ud til at kompetenceudvikling og brug af interne vejledere mindske brugen af eksterne vejledere.

Kompetenceudvikling vurderes heller ikke til alene at kunne løse problemet.

Leder 2: Jeg synes også det der projekt i (He-deby) Kommune, hvor man skal finde nogen

EN GUIDET TUR

“... men det skal jo også fungere på stuen, og der skal også være nogen voksne til det.”



penge til at udvikle institutionerne, men hvor jeg tænker, ja men udvikling og kompetencer, det kan ikke altid stå alene, der skal også være nogen voksne til at udføre de ting. Jeg er fuldstændig enig i at vi kan ikke få for meget uddannelse, overhovedet ikke, og viden, slet, slet ikke, men det skal jo også fungere på stuen, og der skal også være nogen voksne til det.

Et andet institutionsperspektiv på anvendelsen af PPR er at synliggøre de børn, som har særligt store behov. Børn som har brug for mere end institutionen er i stand til at give, f.eks. en udredning mht. evt. diagnose, støt- pædagog eller et specialtilbud.

Leder 2: Men hvor vi siger at vi er nødt til at bruge de muligheder vi har, velvidende at det er ikke sikkert at vi egentlig får helt vildt meget ud af det, men i hvert fald også får synliggjort de her børn som vi altså har, rundt omkring i systemerne.

Ud over at synliggøre disse børn og deres behov overfor PPR og det kommunale system, anvender institutionerne også processen til at få sparring til deres egne vurderinger af barnets behov og af deres egne handlemuligheder.

Leder 2: Altså, vi har haft en, hvor det endte i en af vores specialgrupper, men det kan man jo så sige det er jo så fint, ikke. Og det var jo nogen af de ting, vi selv havde snakket om, at der hører han faktisk hjemme, ikke, men så skal man jo hele møllen igennem, ikke også. Så da ender det egentlig med det, så der var vi jo rimelig godt tilfreds med at vi fik en der kom ud og så det samme som os.

I og med at adgangen til ekstra resurser eller til visitation til specialgrupper og andre former for specialstøtte

går gennem PPR, må institutionen i de fleste tilfælde gå omvejen om en vejledning fra PPR for at få udløst denne støtte eller flytning. Institutionens egen vurdering har ikke vægt i sig selv, det får den først, når den eksterne vejleder fra PPR har været inde over. Her handler vejledningsforløbet egentlig ikke om vejledning til institutionen, men om at få dokumentation og legitimitet til udløsning af den hjælp, der er brug for.

Fremmer vejledning udvikling af inklusion i dagtilbud?

Pædagoger er umiddelbart modtagelige for vejledning, som går på at få børnene til at passe ind i institutionen. Når vejledningen retter sig mod at få institutionen til at passe til barnet, opstår der modstand og forskellige barrierer.

I forhold til en situeret forståelse af problemet, forankret i den konkrete situation i relationen mellem det enkelte barn og dets omgivelser, vurderes den undersøgte vejledningspraksis som ”halvgod”. Det er godt, men der mangler noget. Den er god i den betydning at den langt overvejende fungerer godt, men den er ”halv” ved overvejende at fokusere på barnet, og ikke på konteksten.

Der arbejdes i vejledning meget med barnet, men ikke ret meget med ændring af det pædagogiske miljø. Dette kan enten skyldes, at man ikke har øje for det eller at der er modstand mod det. Der kan i data ses tegn på den holdning, at det pædagogiske arbejde godt kan forandres, så længe det ikke berører vaner, regler, rutiner og institutionens organisering af hverdagen i tid og rum. Pædagogernes afprøvning af nye handlinger udspiller sig hovedsagelig inden for den traditionelle problemforståelse, som centrerer problemerne omkring det udsatte barn, en problemforståelse, som ikke stiller spørgsmål ved de grundlæggende antagelser i institutionen.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Hovedkonklusionen i dette kapitel er, at vejledning ikke i sig selv fremmer udvikling af inklusion i dagtilbud. Forudsætningen for at vejledning kan fremme udvikling af inklusion i dagtilbud er at institutionen er i gang med en intern udvikling af inklusion og at vejledningen kobles til denne udvikling. Hvis der er stærkt fagligt fokus på udvikling af inklusion i hele institutionen, kan vejledning være et væsentligt bidrag til udvikling af dette.

I denne interne udvikling må dagtilbuddet acceptere og forholde sig konstruktivt til at det *er* deres opgave at tage sig af udsatte børn. De må tage deres grundlæggende antagelser op til revision: hvad er vores opgave egentlig? Og de må være villige til at prøve at ændre både traditionel stuepædagogik og traditionel kompenserende støttepædagogik, og villig til at afprøve nye metoder og eksperimentere med organisering af hverdagen. I udvikling af differentieret pædagogik som har børnenes forskelligheder som forudsætning, kan mange elementer fra almen og fra specialpædagogik anvendes på nye måder, når det foregår inden for en social og situeret forståelse af læring og udvikling.

Inklusion er ikke blot noget der skal lægges på den eksisterende måde at arbejde på. Det er en anden måde at tænke og arbejde på. Normer for arbejdsdeling, faglighed, retfærdighed, lighed og forskellighed må sættes til debat og vurderes i forhold til dagtilbuddets to formål: det almenpædagogiske og det forebyggende.

Vejledning som middel til udvikling af inklusion har to indbyggede strukturelle og kulturelle problemer som modarbejder hensigten med vejledningen.

Det ene består i, at udvikling af inklusion er en proces på institutionsniveau, mens vejledning langt overvejende er en proces på individniveau rettet mod udvikling af børn og af pædagoger. De to processer er ikke forbundet eller tænkt sammen. Vejledningen er ikke rettet mod at udvikle inklusion på institutionsniveau, men mod udvikling af pædagogernes forståelse og handlinger over for barnet. Herved skæres den strukturelle og institutionelle side af problemet og dets løsning fra.

Det andet problem ligger i den individorienterede problemforståelse, som opretholdes af den måde, hjælpen ydes på. Som det fremgår af ovenstående, drejer udvikling af inklusion sig om didaktisk udvikling på institutionsniveau. Den undersøgte vejledning er givet ud fra en visitation i forhold til konkrete udsatte børn. Det betyder, at problemet som udgangspunkt i vejledningen ses med en individorienteret problemforståelse. Dette står

i kontrast til den kontekstforståelse, som ligger i inklusionsperspektivet. Hvis hensigten med at give denne form for vejledning er at øge institutionernes inklusionsformåen, viser der sig et paradoks her. Institutionerne skal kunne rumme flere børn i problemer ved at udvikle det pædagogiske arbejde. Herved skulle færre børn udpeges. Men for at få hjælp til denne udvikling skal institutionerne netop udpege konkrete børn for at få vejledning. Man kan sige at ”barnet skal ekskluderes for at blive inkluderet”. Paradokset består i at vejledningen indskrives sig i og opretholder den problemforståelse, som vejledningen er sat i verden for at gøre op med!

De interne vejlederes rolle og position i institutionen indeholder nogle dilemmaer som både kan være en fordel og en ulempe i forhold til udvikling af inklusion.

Brug af vejledning udefra er én blandt flere udviklingsstrategier til udvikling af inklusion. De andre er normering, uddannelse og intern udvikling. Vejledning og indstillingsprocedurerne opleves at tage meget lang tid. Vejledning bliver i nogle tilfælde valgt fra fordi lederne satser på de andre strategier og på intern videndeling og vejledning. I flere institutioner har institutionens egne pædagoger det samme uddannelsesniveau med hensyn til inklusion, som de eksterne vejledere har. Derfor løser de i højere grad problemerne selv.

Udvikling af inklusion i dagtilbud er ikke nødvendigvis afhængig af at institutionerne får tilbudt vejledning. Andre strategier er også velbegrundede.

EN GUIDET TUR

"Jeg tror tit det er flere hænder til børnene, de råber efter, end det er al den her vejledning."



KAPITEL 7 VEJLEDEREN SOM FORANDRINGSAGENT

Den vejledning, vi undersøgte i projektet, fungerer forbausende godt, når institutionen og de vejlede pædagoger har "ædt" inklusionsdagsordenen. Alle de vejlede, som blev interviewet, havde konkrete eksempler på at de havde fået vejledning som havde hjulpet dem videre og fandt generelt vejledning værdifuld.

På trods af dette udspiller der sig også nogle interessante dramaer i vejledernes møde med institutionerne og pædagogerne, som skal vejledes. F.eks. formulerer en vejleder en holdning, hun har mødt, således:

"Og du kommer jo ikke med de hænder, du vil jo bare snakke, og der går jo tid fra børnene."

Det har undret mig at vejledningskontekstens indflydelse på vejledningsprocessen ikke er mere fremtrædende i vejledningslitteraturen, end den er. Den vejledningsteori, som formidles i lærebøgerne, handler meget om vejledningsprocessen og om kommunikation, om samtale og samtalemetoder og spørgeteknikker. Vejledernes møde med vejledningskonteksten behandles under overskrifter som "vejledningskontrakt" og "forventningsafstemning".

Dette indhold er relevant og udmærket, men når jeg sammenligner den vejledning som vi afdækker i udviklingsprojektet, finder jeg at der mangler noget. I interviewene med vejlederne fra PPR ser jeg, at de udfører et stort arbejde med at skabe forudsætningerne for at vejledning kan fungere efter den erklærede hensigt med vejledning. Dette finder sted gennem forhandling af kontrakten om vejledningen og andre "vejledermanøvrer" som vejlederne foretager.

Min tese i dette kapitel er at vejledning altid er indlejret i en samfundsmæssig dagsorden, som gennemsyrrer vejledningen. Vejlederen er også systemrepræsentant og udviklingsagent for en samfundsmæssig dagsorden.

Hvordan agerer vejlederne i rollen som inklusionsagent? Hvordan slår vejledningskonteksten ned i vejledningen og hvordan manøvrerer vejlederne i dette, i deres forsøg på at få vejledning til at fungere? Jeg vil udfolde denne tese med data fra interviews med PPR vejledere, fordi de i særlig grad står i disse dilemmaer og formulerer sig klart om dem. Der inddrages også data fra interviews med vejlede pædagoger og nogle institutionsledere, i det omfang de kan belyse tesen.

Jeg har valgt en mere bramfri tone for at tydeliggøre kapitlets pointer.

Inklusionsdagsordenen

På det praktiske og det ideologiske plan udspiller der sig en kamp mellem forskellige paradigmer og arbejdsformer i det pædagogiske arbejde. Det traditionelle pædagogiske arbejde er kommet under kritik og under pres ved at blive påhæftet negativt ladede ord og modstillet positivt ladede ord. F.eks.:

- Mangelorienteret – resurseorienteret
- Individorienteret – relations- og kontekstorienteret
- Eksklusion – inklusion.

Dette pres på forandring kan begrundes ud fra nye faglige paradigmer, og fra forskning og ny viden i det hele taget. Men når den dukker op for pædagogerne i institutionerne er den ofte indskrevet i en politisk dagsorden. Den saglige viden bliver ofte ikklædt en ideologisk klædedragt som nedskriver værdien af og mistænkeliggør pædagogernes praksis, viden og erfaringer. Disse

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" Så på den måde blev vi jo buh'et baglæns ud af døren. "



forhold gør at pædagoger betragter forandringer og udviklingspres med en vis skepsis og mistænksomhed. Det er derfor forståeligt når de tænker: Det lyder godt, men hvad er de ude på?

Inklusion handler om mange ting. Det er et "positivt" modeord, som man ikke kan tillade sig at være modstander af. I diskussionen om inklusion kommer begrebets forskellige betydninger i konflikt. Alle er på overfladen enige om at inklusion er en god idé, men under dette udspiller der sig en kamp om inklusionsdiskursen, hvor forskellige positioner og magtforhold kæmper om at definere hvad inklusion er og skal være. Samtidigt er inklusionsdagsordenen vævet sammen med modernisering og effektivisering af den offentlige sektor. Dette gør ikke forvirringen og skepsissen mindre.

"Så på den måde blev vi jo buh'et baglæns ud af døren"

En vejleder fra PPR ser tilbage på indførelsen af den konsultative vejledning for ca. 10 år siden og siger:

PPR vejleder: Jeg tænker i hvert fald, når jeg ser tilbage, så den modvind vi fik, var ligesom en politisk beslutning, nu skulle vi være konsultative, og det kom jo sammen med nogen nedskæringer i institutioner, så på den måde blev vi jo buh'et baglæns ud af døren, så det var virkelig en udfordring at starte op som vejledningspædagoger. Personligt var det lidt hårdt at være i.

PPR pædagogernes nye rolle som vejledere blev indført samtidigt med nedskæringer. Her blev den økonomiske og den pragmatiske diskurs tidsmæssigt og strukturelt koblet sammen. Det betød at indførelse af vejledning fra PPR blev opfattet som en spareøvelse, hvad det jo reelt set også var.

Pædagogernes frustrationer over dette blev ikke anerkendt som legitime, da ændringerne var sukret ind i inklusionsideologien. Og hvem kan være imod inklusion? Vejlederen i den nye rolle blev på en måde konkrete

budbringere for inklusionens velsignelser. De blev agenter for inklusionspolitikken, da det var dem som skulle være frontmedarbejdere og udrulle den nye politik. På denne måde blev de systemrepræsentanter for "kommunens politik". Derfor er det forståeligt at pædagogernes spørgsmål og frustrationer over ændringerne blev rettet mod de nye vejledningspædagoger, som kommunen havde sendt ud.

"Er du den eneste herinde som ikke ved at det handler om penge?"

Jeg husker selv et antal næsten ens reaktioner fra pædagoger som jeg underviste på Pædagogiske Diplomuddannelser for 10 – 12 år siden, når jeg underviste i inklusion. Jeg underviste i den pragmatiske diskurs, som handler om hvordan det pædagogiske arbejde kan gøres mere inkluderende. De studerende – erfarne pædagoger - sad stille en tid, med korslagte arme og så skeptiske ud. Efter 10-15 minutter kunne jeg mærke spændingerne i lokalet. Så spørger en kursist lakonisk: "Er du den eneste herinde som ikke ved at det handler om penge?"

De syntes nok at jeg både var naiv og forsøgte at sælge dem fordærvede fisk under falsk varebetegnelse. Jeg lærte efterhånden at håndtere dette og nåede frem til et svar og et modspørgsmål som lyder nogenlunde som sådan: "Ja, det handler også om resurser, men inklusion handler også om hvordan man arbejder uanset om der er mange eller få resurser" og "Hvis I havde resurser nok, hvordan vil I så øge inklusionen?"

Problemet for mig, for pædagogerne og for vejlederne var i og for sig det samme; nemlig at de forskellige diskurser rodes sammen i et forandringsspil, hvor man let kan føle sig som brikker i spillet. Vejledernes og mit problem var at få adskilt de forskellige diskurser, så vi kunne afgrænse et vejledningsrum og et undervisningsrum, som udelukkende handler om den pragmatiske diskurs. Men samtidigt er vi systemrepræsentanter for inklusionspolitikken og den samfundsmæssige dagsorden.

EN GUIDET TUR

"Jamen I kan få vejledning!"



Vejlederne er nød til at få adskilt diskurserne for at kunne udføre det arbejde, som de er ansat til. De vejledte pædagoger vil måske gerne diskutere den inklusionspolitik, som vejlederne også er agenter for. Men det er problematisk for vejlederne at gå ind i en dialog om den agentrolle, som de også har. Den prøver de styre udenom og få den afgrænset fra "den egentlige vejledning", den pragmatiske diskurs.

Agentrollen bliver derfor ikke italesat og den bliver ikke en del af kontrakten om vejledningen. Den bliver en skjult dagsorden, som fungerer sideløbende med den åbne dagsorden. Den åbne dagsorden handler om vejledning vedrørende et konkret barns deltagelse og udvikling. Den skjulte dagsorden handler om at ændre institutionens kultur, pædagogernes tankegange og handlinger i retning af at gøre det pædagogiske arbejde mere inkluderende.

Vejlederne siger f.eks. "vi er kommet for at hjælpe jer med Nikolaj", de siger ikke: "vi er kommet for at ændre jeres kultur". De to aspekter hænger på mange måder sammen og de er ikke nødvendigvis i modsætning til hinanden. Pointen her er at vejledningen har to mål og det ene mål er italesat og aftalt i en kontrakt, det andet mål er i bedste fald underforstået.

"Jamen I kan få vejledning!"

PPR vejlederne beskriver de sidste 10 år med vejledning som en udviklingsproces, hvor institutionerne har udviklet sig mht. at bruge vejledningen. Nogle institutioner udvikler sig hurtigt og andre langsommere. I dag er der meget forskellige reaktioner på og brug af vejledning fra PPR mht. inklusion.

Nogle institutioner har satset massivt på opkvalificering, hvor hovedparten af pædagogerne i institutionen har taget PD uddannelse i inklusion mv. De siger så: "vi kan det samme som de eksterne vejledere fra PPR. Vore pædagoger har de samme uddannelser og de samme kompetencer." De vil hellere have kompetencerne i hu-

set. De vil hellere have en højere normering end et tilbud om ekstern vejledning. Mange institutioner har selv interne vejledere eller resursepersoner mht. inklusion.

Mange institutioner har arbejdet med intern udvikling med hensyn til udvikling af inklusion i institutionen. Både uddannelse og vejledning vil kun få en varig effekt, hvis den er koblet op på en intern institutionsudvikling.

Der er i interviewene en del eksempler på at institutionerne vurderer om det forventede udbytte af vejledning står mål med den arbejdstid som skal anvendes på vejledningen. Et vejledningsforløb tager tid og arbejdstid. Kan denne tid anvendes bedre på en anden måde? Når institutioner ikke anvender vejledere fra PPR eller fremkommer med frustrationer i forbindelse med vejledningen, så skyldes det ikke nødvendigvis modstand mod inklusionsdagsordenen. Det kan i mange tilfælde skyldes at de anvender andre strategier til udvikling af inklusion i institutionen.

Nogle institutioner vil hellere have noget andet end ekstern vejledning, men det er nu det de kan få og så tager de det som en nødløsning, eller vælger det fra. Andre institutioner ser og anvender vejledning som et mere positivt tilvalg. Der tegner sig et nuanceret billede af hvordan vejledning spiller sammen med institutionernes udvikling af inklusion. Om eller hvordan det spiller positivt sammen afhænger ikke blot af vejledernes dygtighed og indsats. Det afhænger af mange forhold som vejlederen ikke har indflydelse på. F.eks. institutionernes udviklingstakt eller utakt, af efteruddannelsesmuligheder og af kommunale politikker og normeringer.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

"Vi er de kolde hænder!"



"Vi er de kolde hænder"

Institutionerne har ikke frie muligheder for at "købe" den hjælp, de helst vil have. De må tage dét, der er muligt at få. Vejlederen må stikke fingeren i jorden og gribe de muligheder, som byder sig. Dette indebærer også at forsøge at få det bedste ud af det, også når de bliver betragtet som en nødløsning.

Vejlederne må prøve at agere i denne kontekst og prøve at skabe forudsætningerne for at etablere en kontrakt om vejledningen som kan fungere. Et uddrag af interviewet med PPR vejledere viser at de udmærket er klar over dette, og at de behandler det med humor:

Int.: Vi har snakket med et par ledere allerede, og de siger at de vil hellere have hænder end vejledning?

PPR vejleder: Lige præcist.

Int.: Den har i sikkert også hørt?

PPR vejleder: Vi har også hørt en anden, den hedder "de kolde hænder" og "de varme hænder". (Latter)

Int.: Nå, er I de kolde hænder?

PPR vejleder: Vi er de kolde hænder!

At vejlederen siger "vi er de kolde hænder" tolker jeg sådan at vejlederen godt ved at de vejledte ønsker sig noget andet end vejledning, som hjælp til deres problemer. Men uanset om hun forstår dem eller ej, så skal hun forsøge at gøre det, hun er ansat til. Hun er repræsentant for et hjælpesystem, som yder en bestemt form for hjælp på bestemte måder. Betingelserne er givne på forhånd. Hvordan håndterer hun dem? Måske med galgenhu-

mor? Måske med manipulation? Måske med entusiasme i måden hun kaster sig ud i rollen som vejleder og inklusionsagent?

Vejlederen skal altså også håndtere at være aktør i en inklusionskontekst, som udspiller sig sideløbende med vejledningen om udsatte børn. De skal både vejlede om udsatte børn i en åben dagsorden og agere som inklusionsagent i en mere eller mindre skjult dagsorden, der skal forandre institutionernes og pædagogernes holdninger og måder at arbejde på.

Det kan godt være at institutionerne har accepteret inklusionsdagsordenen, men det er ikke sikkert at de har accepteret at vejledning er det, de har mest brug for.

Jo, vi kan godt konstruktivt tænke anderledes og gøre noget anderledes, som kan virke, det er jeg ikke uenig i, men vi har virkelig børn der bare skriger efter at få lidt mere omsorg og lidt mere nærvær end det vi kan give.

Vejledermanøvrer

Vejledernes arbejde med at få etableret en brugbar kontrakt om vejledningen indeholder nogle krumspring, som jeg kalder "vejledermanøvrer". Med vejledermanøvrer mener jeg vejlederhandlinger, hvor vejlederen forsøger at styre og agere i de spændinger og dilemmaer som ligger i både at være udviklingsagent og systemrepræsentant og at være samtalepartner. Manøvrerne handler om at etablere kontrakten om vejledning med de vejledte og at skabe forudsætningerne for at "den egentlige" vejledning kan fungere. Det handler også om at styre i selve vejledningen igennem de dilemmaer, som opstår mellem rollen som samtalepartner og rollen som forandringsagent.

EN GUIDET TUR

"For det, det i bund og grund handler om, det er "De gider ikke ha' mig!""



"Hvor skal vi have samtalen henne?"

Hvordan finder vejlederen ud af hvor institutionen er i forhold til inklusionsdagsordenen og om de er "modtagelige" for vejledning? Et uddrag af interviewet med PPR vejlederne viser deres møde med konteksten.

PPR vejleder: Et af de allerførste spørgsmål jeg stiller dem, det er det her begreb inklusion, hvad de forstå ved det. "Hvad betyder det for jer? - hvad ligger i begrebet inklusion, hvad tænker I om det?" Fordi det giver mig en indikation af, hvor skal vi have samtalen henne? For hvis de hele tiden siger "ja, men..." i en sætning, hvis jeg kommer med mit ekspertudsagn, "ja men det kan vi ikke, fordi sådan og sådan" og "det kan vi ikke, fordi sådan og sådan" så har vi en kommunikation, som ikke dur. Fordi så bliver jeg mere og mere insisterende på at selvfølgelig kan vi få noget til at lykkes, og de bliver ved med at sidde "Ja men det kan vi ikke." For det, det i bund og grund handler om, det er "De gider ikke ha' mig!", de vil have en støttepædagog eller have barnet væk fra institutionen. Men det at vi kommer til at tale om inklusion, "hvad betyder inklusion egentlig for jer her i den her institution? - og hvordan taler I om det her?" Så får man en opfattelse af hvordan man kan tale og hvordan man kan komme videre med vejledningen. Og der er meget stor forskel på hvordan man tænker om inklusion.

Vejlederen anvender spørgsmålet for at finde ud af hvor de er i forhold til accept af inklusionsdagsordenen og implementering af inklusion. Hvor langt er de i deres interne udvikling af inklusion? Hvor ligger modstanden? Hvad ligger der bag, når pædagoger siger "ja, men..."? Betyder det at "De gider mig ikke"?

Hun forsøger at skyde sig ind på hvor pædagogerne er henne ved at stille sit testspørgsmålet: "Hvad forstår I ved inklusion her?". Herved forsøger hun at styre uden om "Ja, men det kan vi ikke!" for så oplever hun at de

har en kommunikation, som ikke dur. Den er uhensigtsmæssig i forhold til at få en vejledning igang.

Når hun siger "Det, det i bund og grund handler om...", så siger hun at hun godt ved at modviljen mod hende ikke handler om hendes vejledning, men om at de ønsker hænder eller at barnet flyttes. Hun italesætter netop ikke denne dagsorden, men forsøger at erobre dagsordenen og flytte den hen imod inklusion, ved hjælp af inklusionsspørgsmålet.

Det giver hende et grundlag for at vurdere, hvilket udgangspunkt hun har for sin vejledning. Om hun hurtigt kan gå til vejledning eller om hun står over for at stort arbejde med at skabe forudsætningerne for at de vil og kan bruge hendes vejledning. Denne vejledermanøvre handler om at få dem til at acceptere inklusionsdagsordenen og at hendes vejledning kan hjælpe dem i de problemer, de står med.

Hvem har aben?

Vejlederne bruger kontrakten til at fastholde at ansvaret for problemet og dets løsning ligger i institutionen:

PPR vejleder: Fordi det kan i de mest forsværkede institutioner give mig den rolle, at så er det mig der skal få barnet til at få en anden adfærd, komme med noget, og hvis det så ikke lykkes, ja så dur den vejledning ikke."

PPR vejleder: Ja, hvem er det der har aben, vi snakker sommetider om det, hvem har aben? Altså, læg aben fra dig! Det er ikke din abe, det

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

" Så hvis I er utilfredse med det, så er det ikke mig, I skal snakke med om det, så er det det politiske system."



er personalets arbejder. Vi skal jo facilitere processen med vores tanker og vores spørgsmål, men vi kan ikke få tingene til at ske derude. Det kan kun de.

Kampen om dagsordenen og kontrakten

Vejlederen skal gennem en dialog få de vejledte til at acceptere den pragmatiske diskurs som grundlag for kontrakten om vejledning. De andre diskurser skal holdes ude fra kontrakten. Vejledningen skal handle om det pædagogiske arbejde med det konkrete barn.

Følgende citat viser hvordan kontrakten netop afgrænser, hvad der kan tales om i vejledningen og hvad der ikke kan tales om:

Vejleder: Hvis jeg skal tænke på ansvar, så er jeg jo blevet lidt klogere, for det som er vigtigt i forhold til en vejledning, det er at man skaber ansvaret for selve problemet, at man får lavet om på det, i forhold til barnet. Det skal man sørge for, kommer til at ligge hos dem, som virkelig har problemet, og som søger hjælp hos mig. Jeg har så ansvaret for processen, for vejledningsprocessen, det med at sørge for at ting kan komme til at ske imellem dem, det er mit ansvar. Og det er vigtigt også at få det meldt ud til de personer, man sidder over for. At det er det, der er mit ansvar, og jeres ansvar, det er det at få tingene til at ske. Det er ikke mit ansvar, det er jeres alene. Men jeg vil gerne hjælpe jer til at få det til at ske, det er mit ansvar.

Og efter jeg har lært det, er jeg blevet mere skarp og tydelig på det, så har jeg meldt det ud. Og det er effektivt, det kan jeg godt sige. For så er det, hvis vi skal til at snakke om, om de overhovedet vil snakke med mig, så bliver det meget tydeligt, for så kan jeg sige, prøv og hør her: det kan vi

slet ikke snakke om, for det har vi slet ikke kompetence til at sidde og snakke om. For det er nemlig defineret på forhånd. Så hvis I er utilfredse med det, så er det ikke mig, I skal snakke med om det, så er det det politiske system. Så flytter vi det, men dét her, dét kan vi snakke om: I har et problem, som I søger hjælp til, det kan jeg godt hjælpe jer med. Men det er jer, der skal få ting til at ske. Så når I sidder næste gang og f.eks. siger "det har vi ikke fået gjort", så er det jo mit ansvar at tænke: "hvordan kan det være, hvad skete der lige der, for det er jeres ansvar." For vi har jo en kontrakt her, vi har jo faktisk aftalt at det er sådan og sådan her, det er."

Jeg tolker indholdet i dette citat sådan at denne vejleder har stor indsigt i den kontekst som hun agerer i, og at hun bruger kontrakten til at styre igennem vejledningen. Der er ikke skjulte dagsordner eller manipulation her, fordi de strukturelle rammer er formuleret åbent. Når vejlederen har manøvreret sig hen til en sådan kontrakt, så kan hun vejlede inden for det vejledningsrum, der er aftalt i kontrakten. Hun kan bruge kontrakten til at fastholde ejerskabet til problemet og dets løsning hos de vejledte.

"Da er der en kontrakt"

Vejlederne prøver at agere i dette ved at få en samtale i gang om inklusion, som beskrevet ovenfor. Samtidigt skal hun have etableret en kontrakt om udvikling af viden og rationelle erfaringer.

Hun stiller nogle spørgsmål og holder samtalen i gang indtil de taler om noget, som kan blive grundlag for en vejledningskontrakt. Så griber hun det, slår til og laver en vejledningskontrakt om det. Dette beskrives i følgende citat i forbindelse med anvendelse af LP-metoden (Nordahl, Læringsmiljø og pædagogisk analyse, 2005):

EN GUIDET TUR

"Og de der private holdninger og synsninger, dem kan man også komme til livs. "



*PPR vejleder: Og man kan sige i LP modellen, da ligger der i selve metoden eller selve analysedelen nogen tiltag, når man så har fundet ud af hvad er problemstillingen, hvad er det de opretholdende faktorer er, hvilket tiltag vil vi sætte i værk? Hvor der også ligger i den: hvad ved vi om at det virker? Når I nu siger han slår og sparker, og et tiltag kunne være, jamen vi siger vi sætter ham hen på en stol, og der skal han sidde minimum 20 min. og tænke over sin adfærd. Hvor har i den viden fra? Hvor der ligger en forventning om ... en forskningsbaseret viden som nytter, som virker. Det synes jeg også er spændende, og da kan man sige at da er rammen sat, at man ved, det er sådan her vi gør. **Da er der en kontrakt.** Og de der private holdninger og synsninger, dem kan man også komme til livs. Der skal vi et lag dybere.*

Når vejlederen har fået dem derhen, så er der en kontrakt. Kontrakten laves når de vejledte er der, hvor vejlederen vil have dem. Pointen i denne argumentation er ikke at vejlederne fupper eller manipulerer, men at de strukturelle rammer slår igennem i forhandlingen om kontrakten. Der er ikke tale om to ligestillede parter som åbent og fordomsfrit i fællesskab afdækker et problem "hele vejen rundt". Vejledningsrummet er defineret på forhånd og de vejledte skal "æde den" før de kan få vejledning. Vejledningen kan kun handle om at pædagogerne skal forandre deres egne handlinger. Derfor er vejlederne nød til at handle og lave kontrakter, som de gør. Vejlederne har et begrænset handlerum, som er givet på forhånd. Kontrakten skal ligge inden for dette handlerum.

Dialogen mellem vejleder og vejledte, forbliver amputeret. Rammerne og betingelserne for udvikling af inklusion bliver netop ikke italesat, da det ligger uden for kontrakten. Det er ikke legitimt at tale om dette. Der må kun tales om pædagogernes tanker og handlinger inden for de givne rammer. Der kan ikke tales om hvordan ændring af rammer og betingelser kan øge inklusionen.

Hensigten med vejledningen er bl.a. at bryde med pædagogernes opfattelse af "problemerne med barnet", men samtidigt stadfæster kontrakten at "det handler om jeres problemer med barnet". Forandringernes fokus er forandring af barnet og af pædagogerne. Fokus ligger ikke på forandring af institutionen og af det pædagogiske arbejde, så udsatte børn bedre kan være der og få den støtte de har behov for. Derved spænder vejledningen ben for sig selv, hvis målet "egentlig" var at udvikle inklusion i dagtilbuddet.

Kampen om sandheden og diskursen

I visitationsprocessen, i dialogen om kontrakten og i de første møder kan der opstå en "kamp om sandheden". Denne kamp handler om hvem der har "den rigtige" problemforståelse. Vejlederne oplever at der kan opstå en kamp om sandheden, når de kommer ud og foretager iagttagelser i institutionen:

PPR vejleder: ... og det her med hvem har retten til at definere sandheden, ikke, er det PPR der kommer ud og beskriver det her barn? - er det så os, der har sandheden? - eller er det faktisk pædagogen? Og nogen gange har jeg i hvert fald oplevet at den observationsbeskrivelse kan give noget knas i kommunikationen, så det kan være svært at komme i gang med vejledningen, fordi de oplever at vi slet ikke er på deres side, når vi nu har skrevet sådan en her, fordi vi sidder jo så med sandheden, og det mener de også, de gør.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Så det er dilemmaer nogen gange, og da arbejder vi også i vejledningen på at forfine eller gøre den observationsbeskrivelse så relationsorienteret som muligt, for at det ikke bliver om det er alderssvarende eller ikke alderssvarende. Men at se på relationen mere, prøve og beskrive det.

I dette eksempel har de vejledte en ”forkert” opfattelse, fordi de tænker i en individorienteret forståelse af udvikling, de tænker i alderssvarende udvikling. Derved ser de ikke på relationerne, herunder pædagogernes relationer til barnet. Når vejlederen så foretager iagttagelse inden for et relationsorienteret paradigme, og disse viser at problemet ligger i pædagogernes handlinger i forhold til barnet, kan pædagogerne føle sig kritiseret. Eller de bliver præsenteret for en alternativ sandhed. Vejledningen tager her ikke udgangspunkt i deres opfattelse af problemet. Der kommer knas i kommunikationen. Vejlederne må derfor i stedet vejlede pædagogerne i selv at foretage relationsorienterede iagttagelser ”på den rigtige måde”.

Vejlederne foretager selv iagttagelser i mindre omfang end tidligere. De tager i højere grad udgangspunkt i de vejledtes beskrivelser og iagttagelser. F.eks. i beskrivelserne fra indstillingspapiret, som danner grundlaget for visitationen.

PPR vejleder: I forhold til observationerne, det forsøger vi at gå mere og mere fra, altså og prøver at møde institutionens beskrivelse af, hvad er det, de tænker er problemet. For det der nogen gange kan ske når vi kommer ud og ser barnet, så kan det kollidere med den opfattelse, de har. Det kan være vi kommer på nogen exceptionelt gode dage, eller vi slet ikke ser de problematikere, der er. I og med at vi går ind og beskriver, så er vi jo med til at understøtte den der fejlfinder ...

I citatet udtrykkes at vejlederen måske ikke ser de samme problemer som pædagogerne, måske fordi de ikke er der så lang tid. Måske også fordi de ser noget andet, som strider mod pædagogernes egen opfattelse af problemet. Dette kan virke som en modsigelse af eller som en fejlfinding hos pædagogerne. I den konstruktivistiske opfattelse af vejledning er dette ikke nødvendigvis et problem, da det her ikke handler om, hvem der har ret, men at tage udgangspunkt i de opfattelser som de vejledte har.

Vejlederne kan her komme til at stå i et dilemma: Skal de tage udgangspunkt i de vejledtes beskrivelse af problemet, når de kan se at denne beskrivelse ikke er et brugbart udgangspunkt for vejledning?

PPR vejleder: jeg tænker også at PPR har rykket sig gennem de sidste mange år, når man siger at vi skal gå ud og være mere konsultative, så har man også implicit en tanke om, at vi har ikke sandheden. Vi er ikke eksperterne på den måde her. Vi har en viden om børn med særlige behov, men vi er ikke eksperter på det barn, der er ude i den institution, eller på det personale, der er derude, så vi kommer ud ydmyg, kan man sige. Men de mennesker, vi så skal vejlede er jo uddannet i en tid, nogen af dem i hvert fald, hvor udviklingspsykologien og sådan nogen ting, var det man lagde vægt på, og at det var det, man skulle måle, om det var alderssvarende eller ej, og man skulle spørge nogen, hvis ikke de var det. Så kommer vi pludselig ud og tilbyder noget andet, og vi må faktisk sige, det er ikke det, vi er så interesserede i. Vi er interesserede i hvad er det for nogen betingelser I har her for barnet? - hvad er det for nogen relationer? - og sådan nogen ting. Det bliver de jo forvirrede over. Så det er jo to paradigmer der er oppe at skændes, vil jeg mene, ikke?

To paradigmer står over for hinanden. Kun den ene er anvendelig som udgangspunkt for vejledning. Det betyder at vejlederne ikke blot kan tage udgangspunkt i de vejledtes beskrivelse af problemet. De vejledte skal vejledes til at beskrive problemet inden for et relations- og resurseorienteret paradigme. Ellers passer de vejledtes problemforståelse ikke til den vejledning, de får tilbudt. Vejlederne må derfor gå i dialog med dem og få dem til at sætte ”det rigtige fokus”. Indstillingspapirer er i sin udformning med til at programsætte denne problemforståelse. Her bliver institutionerne bl.a. bedt om at beskrive barnets resurser og resurser i institutionen.

På den ene side skal vejlederne tage udgangspunkt i de vejledtes opfattelse. På den anden side skal vejlederne i nogle tilfælde få de vejledte til at skifte paradigme, for at de overhovedet kan vejlede, for at vejledning kan give mening.

Et konfliktfyldt vejledningsrum

Problemerne i mødet mellem vejleder og vejledte, handler ikke nødvendigvis om at parterne handler forkert el-

EN GUIDET TUR

” For vi har jo en kontrakt her, vi har jo faktisk aftalt at det er sådan og sådan her, det er. ”



ler uprofessionelt, at vejledte er ”modvillige” og vejlederen er ”manipulerende”. Det handler om at de må finde frem til den mulige kontrakt om vejledningen. Begge parter har måske som udgangspunkt et andet og et bredere perspektiv på problematikken. Men begge parter er nød til at give sig og indgå en kontrakt om et snævrere perspektiv: det som de strukturelt set *kan* lave en vejledningskontrakt om.

Tabel 4 viser hvordan den mulige kontrakt ikke er sammenfaldende med de bredere perspektiver som vejleder og vejledte som udgangspunkt kan have. Pointen er at den mulige kontrakt bliver en indsnævring af, hvad begge parter kunne ønske sig at tale om i vejledningen. Tabellen skal illustrere positioner og synspunkter som kan være på spil. Der er ikke tale om at vejledere og vejledte nødvendigvis altid har disse positioner og synspunkter.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Tabel 4 Forhandling af den mulige kontrakt

Vejlederens brede perspektiv	Kontrakten om vejledningen = et smallere perspektiv	De vejledtes brede perspektiv
Organisationskultur "Rokke ved en kultur" Inklusions-dagsordenen	Det udsatte barns relationer, deltagelse mv. Pædagogens arbejde ift. det udsatte barn	Rammer og betingelser for det pædagogiske arbejde Inklusion og modernisering
Pædagogernes egen læring	At få barnet til at fungere i institutionen Det specialpædagogiske	At få barnet til at fungere og at få gruppen til at fungere samtidigt Det almenpædagogiske

Disse forskelle giver sig udtryk i at forventninger fra begge sider kan være ret så forskellige. Tabel 5 viser forventninger som er i konflikt med hinanden. Disse konflikter findes af og til, men langt fra i alle vejledningsforløb.

Tabel 5 Konflikter mellem forventninger til vejledning

Vejleders forventninger	Vejledtes forventninger
Fokus på forandring af pædagogernes handlinger	Fokus på forandring af barnet
At stille spørgsmål	At få svar
At hjælpe de vejledte med selv at finde ud af hvad de kan gøre	At få at vide hvad de kan gøre
At være procesvejleder	At få rådgivning
At lægge afstand til specialistrolle	At få adgang til specialistviden
En kontrakt om vejledning som drejer sig om inklusion af det konkrete barn, - med transferværdi til andre børn.	At få hjælp til deres reelle problem: Hvordan kan de både hjælpe barnet "der er noget med" og få hverdagen til at fungere?

De vejledtes og vejledernes brede perspektiver er ikke sammenfaldende og der er nogle uoverensstemmelser mellem deres forventninger. Samtidigt er rammerne for "den mulige kontakt" begrænsede. Kontrakten om vejledning handler om et konkret barn. Men vejledningen

skal også befordre udvikling af inklusion i institutionen. De vil have hjælp til situationerne med barnet; men de skal også have rokket ved deres kultur og ved deres tankegang.

EN GUIDET TUR

Der er ikke tale om en lige forhandling om kontrakten. De vejledte skal udvide eller forandre deres perspektiv i én retning. Men hvis de vejledte ønsker at udvide perspektivet i en anden retning ved at inddrage de andre diskurser, så vil vejlederen søge at holde dette ude fra vejledningen. De vejledte skal altså udvide deres perspektiv på nogle måder og have perspektivet indskrænket på andre måder.

Man kan altså ikke tale om alle aspekter ved problemet og dets løsning; kun nogle af dem er legitime og kan indgå i kontrakten. Dette kan forklare at vejlederne nødvendigvis må foretage diverse manøvrer for at få en kontrakt om vejledningen. Det kan også forklare en del af de vejledtes frustrationer.

Individualisering af problemet

Resultatet af disse manøvrer bliver en individualisering af problemet og dets løsning på to måder: både i forhold til pædagogen og i forhold til barnet.

De ændringer, som vejledningen i realiteten kan handle om, er en ændring af pædagogernes tankegang og handlinger. De kan ikke handle om ændring af institutionens måde at fungere på, om institutionens måde at inkludere og ekskludere børn på. De vejledte må acceptere at vejledningen kun må handle om, hvad de *selv* kan gøre inden for de givne rammer. Vejlederen har ikke kompetence til at ændre betingelserne for det pædagogiske arbejde. Hun kan heller ikke direkte gå ind og ændre ved institutionens pædagogik eller organisering. Derfor bliver det pædagogerne som bliver genstand for forandringsprocesserne.

De strukturelle rammer om vejledningen udtrykker implicit at "det er pædagogerne det er galt med", da det er dem der skal forandres. Udvikling af inklusion handler om udvikling af institutionens pædagogik på institutionsniveau. Vejledningen gives ikke til institutionen, men til pædagogerne på individ- og gruppeniveau.

Problemforståelsen bliver individorienteret i forhold til barnet ved at kontrakten laves ud fra arbejdet med det konkrete barn, også selv om målet er at udvikle det pædagogiske arbejde. Disse strukturelle rammer om vejledningen fastholder en individuel problemforståelse, som inklusionstankegangen søger at gøre op med, fordi fokus ikke ligger på forandring af institutionen og af det pædagogiske arbejde. På denne måde fastholder rammerne om vejledningen reelt set en problemforståelse som modarbejder den erklærede intention om udvikling af inklusion.

Vejlederen skal i dialogen om kontrakten agere sådan at hun i vejledningen kan arbejde med de to dagsordner, selv om kontrakten kun handler om den ene dagsorden. Samtidigt forholder det sig sådan at de to dagsordner på nogle måder er i modstrid med hinanden. Kampen om kontrakten kan derfor blive en temmelig kompliceret affære. Hvis målet for vejlederen og de vejledte er at få det barn "der er noget med" tilpasset og afrettet til at passe ind i institutionen, så er det mindre kompliceret. Men hvis målet er at ændre institutionen så den kan inkludere det konkrete barn og andre børn, som institutionens pædagogiske arbejde hidtil har ekskluderet, så er det mere kompliceret.

Den mulige kontrakt vil derfor af strukturelle årsager formidle en individualiseret problemforståelse, på trods af at hensigten med vejledningen er at fremme en relationel og kontekstuel problemforståelse.

Systemrepræsentant og kontrollant

I realiteten fungerer vejlederne også mere direkte som systemrepræsentanter og kontrollanter. Det fremgår af dette citat:

Int.: Så holdningen kan være at du egentlig tager personalets tid?

PPR vejleder: Jeg tager tid, ja, og når ledelsen har den (holdning), så er det rigtig svært for pædagogerne, selv om de egentlig gerne vil snakke med mig og reflektere, hvis det er et ledelsesspørgsmål, at det her er spild af tid, er spild af ressourcer, så er det rigtig svært at få lov at komme ind. Det er meget, meget vanskeligt. Og der er det så vi kan bruge vores ledelsessystem til så at gå videre med det i systemet, for der er jo nogen der bliver ført tilsyn med, og man har en politisk holdning om at inklusion det er dét man skal, ikke? det er den vej vi skal, børnepolitikken i (Hedeby) Kommune er sådan. At det er det man skal arbejde hen imod, og det skal ledelsen jo også. Så kan det jo ikke nytte noget de sidder her og bliver fagpolitiske og siger det her det er en kamp om ressourcer...

Vejlederne og PPR er institutionernes adgangsvej til specialiseret hjælp. De er strukturelt placeret som mellemled mellem kommunen og institutionerne. De er også fysisk og organisatorisk placeret tættere på centrum i det kommunale magtfelt. Det er derfor ikke ulogisk at vejlederne både skal udrulle den kommunale politik, repræsentere denne og kontrollere institutionerne,

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

når de handler (for) langt fra den kommunale politik. Der er ikke tale om en formel kontrolrolle eller en formel repræsentantfunktion. I og med at vejlederne melder tilbage om de problemer de støder på, så blive de i realiteten også kontrollanter.

At skabe forudsætningerne for vejledning

De mange gode fortællinger om at vejledningen har hjulpet det udsatte barn og pædagogerne, viser at vejledningen opleves som nyttig og værdifuld. Den væsentligste forudsætning for at denne oplevelse af effekt er at institutionen og pædagogerne ser det som deres opgave at rumme det konkrete udsatte barn. En accept af denne opgave og en tro på at de kan løse opgaven bl.a. ved hjælp af vejledning er en forudsætning for at kontrakten mellem vejleder og vejledte kan etableres og at vejledningen kan fungere.

Institutionen skal, om man så må sige, være ”modtagelig” for vejledning. Er de ikke det, må vejlederen forsøge at få dem til at acceptere inklusionsdagsordenen, herunder den grundlæggende præmis at børn i problemer er deres ansvar, at de ikke umiddelbart udløser støtte eller placeres i en anden institution. Om forudsætningerne er til stede eller ej afhænger af institutionens kultur og hvordan der er arbejdet med institutionens udvikling af faglighed i forhold til udsatte børn.

Vejlederens arbejde består ikke blot i at være en god vejleder, som det beskrives i vejledningslitteraturen. Det er udmærket, men det er ikke tilstrækkeligt. Hun skal også kunne etablere forudsætningerne for at kunne vejlede. Det skal hun gøre gennem den måde hun møder konteksten, går i dialog på og forhandler om kontrakten. Hun er en frontmedarbejder i en politik, som skal udrolle inklusion på nogle bestemte måder. Vejlederen skal kunne håndtere både at være udviklingsagent og vejleder. Det er ikke det nemmeste job i verden. Det kræver at vejlederen behersker nogle nødvendige vejledermanøvrer.

Der vil altid være en samfundsmæssig dagsorden i og bag de fleste former for vejledning. Jeg vurderer at vejledere vil være bedre rustet til at vejlede, hvis de også forstår sig selv som systemrepræsentanter og udviklingsagenter. Det vil gøre konfliktsituationer mere forståelige og håndterbare. En god vejleder skal, efter min vurdering, også kunne gennemskue og handle reflekteret i forhold til dette.

EN GUIDET TUR

DEL 4 UDVIKLINGSPERSPEKTIVER

I bogens første dele er vægten lagt på afdækning af spørgsmålet: hvordan fungerer inklusionsvejledning? I denne fjerde del flyttes opmærksomheden over på spørgsmålet: hvordan kan inklusionsvejledning udvikles?

Udviklingsperspektiverne ligger i forlængelse af analyserne og der præsenteres analyser og udviklingsforslag igennem hele bogen. Fjerde del er anderledes ved at udviklingsperspektiverne forlader de datanære analyser og kommer med konkrete forslag til udvikling. En formulering af forslag til udvikling indeholder altid en vurdering af hvad der er en *god* udvikling. Hvad der er gode mål og midler for en udvikling er i bund og grund et normativt spørgsmål. Analyser af data kan aldrig give svar på hvad det vil være godt at gøre. Om forslagene er gode eller dårlige afhænger af hvilke værdier og hvilke fagsyn de vurderes i forhold til. Det er således op til læseren at tage stilling til om handleforslagene i denne del vurderes at være gode eller ej. Gerne ud fra i hvor høj grad forslagene bygger på viden, argumenter og fælles værdier.

Kapitlerne er opdelt tematisk og er ret forskellige med hensyn til målgruppe, form og perspektiv. Temaerne er: organisering af inklusionsvejledning, udsatte børn og udsathed som proces, udvikling af inklusionsindsatsen og udvikling af vejledning.

Kapitel 8 om udvikling af inklusionsvejledning handler om *udvikling på organisationsniveau*. Indholdet er rettet mod ledere, undervisere og konsulenter, som arbejder med udvikling på organisationsniveau.

I kapitel 9 udvikles et teoretisk forståelse af *udsatte børn og udsathed som proces*. Det miljørelative Udsathedsbegreb introduceres som grundlag for en situeret forståelse af problemer og resurser. Dette tegner nogle principper for hvordan udsatte børns resurser kan udvikles metodisk og systematisk. Kapitlet retter sig mod læsere med interesse i en teoretisk diskussion af hvordan udsathed øges eller mindskes for børn i dagtilbud. Indholdet danner grundlag for den forståelse af udsathed, som ligger til grund for kapitel 10 og 11.

Kapitel 10 handler om problemer og muligheder for *udvikling af inklusionsindsatsen*. Den erfaringsbaserede praksis' styrker og svagheder diskuteres og vurderes. Der argumenteres for at forstå professionalisme, som "siteret professionalisme" og for udvikling af en didak-

tik og en systematik i vejledningen i udvikling af inklusion. De enkelte dele af systematikken beskrives i detaljer. Kapitlet retter sig mod ledere, undervisere og konsulenter, som arbejder med professionalisering.

I kapitel 11 diskuteres vejlederkompetencer og der udvikles en teoretisk forståelse af *vejledningsdidaktik*. Med begrebet vejledningsdidaktik placeres vejledning i en almenpædagogisk kontekst, hvor vejledningsstrategier forstås som didaktiske spørgsmål. Kapitlet retter sig mod læsere med interesse i vejledning og vejledningsteori.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

KAPITEL 8 ORGANISERING AF INKLUSIONSVEJLEDNING

Som det fremgår af del 3 vil indførelse af inklusionsvejledning ikke i sig selv bevirke at der udvikles inklusion i den institution som modtager vejledning. Vejledning må ses i sammenhæng med konteksten og andre tiltag vedrørende udvikling af inklusion. Vejledningens effekt er afhængig af hvordan institutionsledere og det kommunale niveau arbejder med og understøtter udvikling af inkluderende pædagogik, herunder den måde vejledning tildeles.

I organiseringen af vejledning er disse forhold væsentlige:

- Samspillet mellem det kommunale, det institutionelle og det individuelle niveau, hvor vejlederen befinder sig.
- Om vejlederen er intern eller ekstern. Interne og eksterne vejledere har hver deres muligheder og begrænsninger for at kunne fremme udvikling af

inklusion. En kombination af brug af interne vejledere og brug af eksterne vejledere vil være hensigtsmæssig, fordi de kan komplementere hinanden godt.

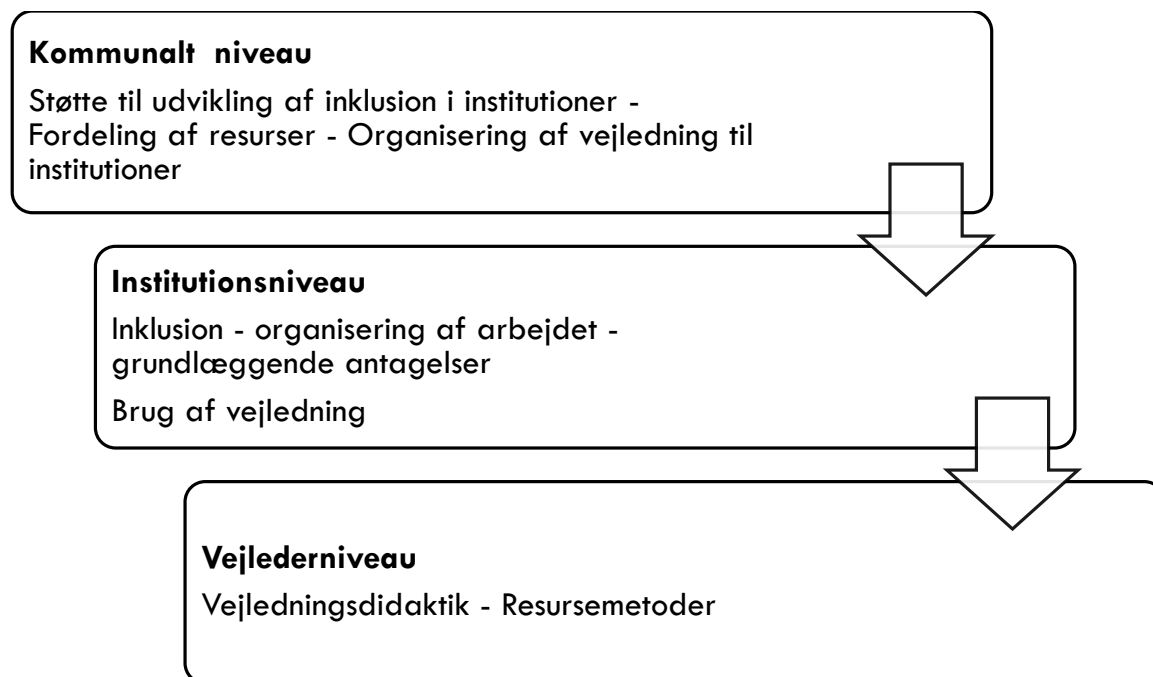
- Indførelse af inklusionsvejledning er ét tiltag blandt flere nyttige tiltag. Når det overordnede mål er udvikling af inklusion i forhold til anvendelse af resurser, bør der ses på helheden og en vægtning af normering, uddannelse, intern udvikling og vejledning.

I kapitel præsenteres analyser, diskussioner, handleforslag og anbefalinger med hensyn til organisering af inklusionsindsatsen og inklusionsvejledningen.

Udviklingsniveauer for inkluderende pædagogik

Vejledningens effekt afhænger i høj grad af hvordan arbejdet med udvikling af inklusion hænger sammen organisatorisk på de forskellige niveauer. Udvikling af inklusion må ses som et samspil på 3 niveauer: det kommunale niveau, institutionsniveau og vejlederniveau, som vist i figur 1.

Figur 1 Udviklingsniveauer for inklusion



EN GUIDET TUR

Ansvar for udvikling af inkluderende pædagogik ligger hos institutionslederne og hos lederne på det kommunale niveau. Opgaven kan kun løses i fællesskab. Ledelsen på kommunalt niveau og institutionsledere må have en fælles strategi for udvikling af inklusion med hensyn til disse 3 indsatsområder:

1. Vejledning og institutionsudvikling må ses i sammenhæng

Udvikling af barnet og en udvikling af inklusion må ses som to sideløbende og integrerede processer. Den ene proces drejer sig om at tilføre viden og være katalysator for afprøvning af handlemåder, som tager udgangspunkt i det udsatte barns behov. Vejledning er meget anvendelig til denne proces. Den anden proces drejer sig om institutionens udvikling og selvrefleksion i forhold til, hvordan institutionen inkluderer og ekskluderer gennem sin måde at fungere på. Vejledningens succes afhænger af, hvordan institutionen arbejder med dette.

2. Udvikling af pædagogikken

Udvikling af inklusion, forstået som differentiering af det pædagogiske arbejde, indebærer en integration af specialpædagogisk viden og arbejdsformer med almenpædagogisk viden og arbejdsformer. Det skal ikke forstås som et dobbeltarbejde, men som en transformation, hvor begge dele forandres og omdannes og bliver bidrag til en inkluderende pædagogik.

3. Grundlæggende antagelser

En reel udvikling af inklusion indebærer, at der må arbejdes med de grundlæggende antagelser om, hvad der er pædagogers opgave i dagtilbud, og med institutionens vaner, rutiner, organisering og grundlæggende antagelser, om pædagogers fagidentitet.

Dagtilbuddene har ifølge lovgivningen to ligestillede opgaver: den almenpædagogiske og den forbyggende opgave. Den opfattelse, som nogle pædagoger har, at arbejdet med udsatte børn ikke er deres opgave, eller at den er uoverkommelig, er en barriere for udvikling af inklusion. De må derfor til en vis grad påtage sig opgaven som en del af ”meningen” med arbejdet i dagtilbudet, for at vejledningen kan blive oplevet som relevant.

Det kommunale niveau

På det kommunale niveau ligger der nogle særlige spørgsmål om organisering af støttefunktioner til dagtilbud og kriterier for tildeling af resurser. I denne sammenhæng peges på følgende:

Resursetildeling i forhold til institutionens behov

Institutionernes opgave er den samme, men børnegruppen er forskellig fra institution til institution. Der ligger et væsentligt dilemma i hvordan resurser i form af normering tildeles i forhold til børnegruppernes behov. Hvis institutioner udelukkende får tildelt resurser efter antallet af børn, vil udsatte børn i institutioner med mange udsatte børn blive hjulpet mindre, fordi dette arbejde er mere krævende og intensivt end arbejdet med børn med mange resurser. På den anden side vil tildeling af resurser ud fra antallet af udsatte børn få udpegningsen til at stige. Det vil opretholde den individorientering som udvikling af inklusion er tænkt at skulle gøre op med. Dette forhold har været med til at skabe problemer og eksklusion, selv om intentionen har været den modsatte.

Dilemmaet vil ikke helt kunne ophæves, da lovgivningen om ret til hjælp er bygget op på borgerens individuelle rettigheder. Men dilemmaet kan håndteres på forskellige måder, så de utilsigtede konsekvenser minimeres. Der kan arbejdes med at afprøve andre modeller for tildeling af resurser som ikke (udelukkende) har individuelle behov som parameter.

I ”Hedeby Kommune” er der bl.a. arbejdet med dette gennem en ”Rummelighedspulje”, som institutioner kan søge. Her fordeles midlerne ud fra hvor mange tosprogede og hvor mange sociale belastede børn der er i institutionen. Midlerne er ikke øremærkede de enkelte børn, og institutionen kan anvende dem på den måde de vurderer, er bedst.

Øget inklusion i dagtilbud kræver både resurser og kompetencer. Tildeling af resurser til institutionen løser ikke problemet alene, det gør et kompetenceløft alene heller ikke.

Adgang til specialviden og vejledning

Intern vejledning og ekstern vejledning kan ikke erstatte hinanden; de fungerer på to forskellige måder, som kan supplere hinanden. Uddybes senere i kapitlet. Det betyder at uanset hvor god den interne vejledning

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

fungerer, så vil der være et behov for adgang til specialviden og til ekstern vejledning i en eller anden form. Institutionen besidder ikke specialviden og erfaring med alle mulig typer af problemstillinger. Institutionen anvender den viden og de erfaringer de har. Deres viden og erfaring kan øges, men der vil opstå situationer, hvor der er brug for en særlig ekspertise f.eks. fra PPRs medarbejdere.

Ud over den form for rådgivning og vejledning som tildeles fra PPR gennem visitation, vil det være hensigtsmæssigt at tilbyde en her-og-nu-hjælp. Det kan være i form af en hotline, et udrykningspædagog eller lignende. I mange tilfælde vil en tidlig og lille indsats i form af en telefonvejledning, kunne løse små problemer inden de vokser sig store. Samtidigt vil pædagogenes afmagtsfølelse og frustrationer ikke vokse sig store og blokere for at de selv går i gang med at løse problemet.

Inklusionsvejledning til institutioner

Udvikling af inklusion sker på institutionsniveau. Den undersøgte vejledning, som er tildelt til enkelte børn, kan ikke i sig selv øge institutionens inklusionsformåen. Det vil derfor være værd at overveje at udvikle en vejledning på institutionsniveau til udvikling af inklusion, en vejledning, som ikke er bundet op på udpegning af udsatte børn. Denne vejledning skal rettes mod at støtte institution og pædagoger i at håndtere de dilemmaer, de står i, med at få det pædagogiske arbejde til at fungere med de udsatte børn. Vejledningen skal også støtte institutionen i at håndtere de problemer, som opstår, når der eksperimenteres med nye måder at gøre tingene på.

Vejledningen skal ikke rettes mod pædagogerne på gulvet, men mod leder og personalegruppe, fordi den drejer sig om ændringer i vaner og organisering af det pædagogiske arbejde. Denne vejledningsrolle kan nok bedst betegnes som en udviklingskonsulent opgave.

Institutionsniveau

Ud over de udviklingstemaer som er nævnt ovenfor, har institutionslederen en vigtig opgave med at udvikle institutionens kultur, udvikling af kompetencer ”i huset” og udvikling af organisering og arbejdsdeling af det pædagogiske arbejde.

Arbejdsdeling og organisering

På den ene side må der arbejdes med en fleksibel organisering med skiftende store og små grupper. På den anden side må denne opdeling (i perioder) ikke resultere i

en intern arbejdsdeling. Ansvar for de udsatte børn må være alles ansvar, selv om nogle pædagoger har særlige opgaver og en særlig viden. Et teamsamarbejde med en ”god stuepædagog” og en ”god støttepædagog” vil til sammen have gode kompetencer til at udvikle inkluderende pædagogik, hvis de deler ansvaret i teamet for at alle børn får udbytte af dagtilbuddet. Det er ikke en let opgave, men en deling af børnene i ”almindelige børn” til stuepædagogen og ”børn der er noget med” til støttepædagogen, vil ikke være en god løsning. Permanente ansvars- og arbejdsdelinger mellem pædagoger og placering af børn i faste kasser vil give eksklusion og utilsigtede konsekvenser.

En reflekterende kultur

Inklusion er ikke en opskrift, hvor man kan sige ”det skal man” eller ”det må man ikke”. Inklusion må bygge på et arbejde med konkrete børn i konkrete dagtilbud. Det betyder at inklusion ikke kan udvikles én gang for alle. Der vil vedvarende være behov for at analysere og reflekterer på tre niveauer:

1. Hvordan kan det konkrete barns muligheder for deltagelse øges?
2. Hvordan kan det pædagogiske arbejde differentieres, helt konkret, så de aktuelle børn kan deltage?
3. Hvordan forholder vi os generelt til børnenes forskelligheder?

Det vil det være nødvendigt at institutionen vedvarende, både konkret og generelt, arbejder med disse spørgsmål (Tetler, 2000):

- Hvordan forholder pædagogerne sig til anderledeshed?
- Hvilke muligheder får (alle) børn for at være anderledes og deltage?
- Hvordan håndteres værdierne lighed og forskellighed?

En eksperimenterende kultur

Refleksion må følges op af handling. Refleksion i sig selv ændrer ikke noget. I forhold til udvikling af inklusion er eksperimenter i form af afprøvning af nye måder at arbejde på, mindst lige så væsentlige som refleksion. Det er nye erfaringer med at det nye fungerer i hverdagen, som ændrer pædagogikken i praksis. Refleksionen gør det ikke alene.

EN GUIDET TUR

Lederen kan støtte pædagoger i en "lad os prøve"-tilgang. Der kan og vil altid være skepsis og modstand. Det handler ikke blot om at lade "ildsjælene" komme til, men i lige så høj grad om at få "de besindige" og "praktisk orienterede" pædagoger med på at prøve noget nyt⁸. De er ofte optaget af hvordan det kan komme til at fungere, hvor ildsjæle ofte er optaget af den gode idé. En pragmatisk tilgang, hvor de praktiske sider af afprøvningen overvejes grundigt, vil flytte de besindige, hvis de oplever at det fungerer i praksis.

Det er nødvendigt at arbejde med de grundlæggende antagelser i institutionen og i pædagogernes fagidentitet. F.eks. at arbejde med at ændre ensheds- og lighedstænkningen, at turde gøre forskel på børn, hvis der er gode grunde til det, at turde ændre den måde, man plejer at gøre tingene på.

Eksklusionen sætter ofte ind, når alle børn skal gøre det samme, på samme måde, på samme sted og på samme tid. Her vil mange udsatte børn opleve at de ikke kan honorere de krav, de her stilles over for. Dette stiller institutionen over for nogle dilemmaer: hvordan kan børnene lære de ting, som pædagogerne har tænkt at alle børn skal lære ved måltidet, ved samlinger og på legepladsen, hvis ikke de magter det?

Her må leder og pædagog i fællesskab turde arbejde med om dilemmaerne kan løses på nogle bedre måder: hvordan kan børnenes forskelligheder medtænkes? og hvordan kan det pædagogiske arbejde differentieres?

Hvis problemerne opstår i forbindelse med spisning eller samling, er pædagogerne typisk optaget af hvordan barnet kan lære at deltage i måltider og samlinger, som de nu er i institutionen. Fokus skal her rettes mod konteksten, f.eks. gennem spørgsmål som: hvordan kan det være, at den måde vi spiser på og har samling på producerer problemer og ekskluderer nogle børn? Kunne vi organisere spisning og samling på en anden måde? Skal vi have samlinger for alle børn på samme måde? Hvordan skal samlingen være, så det urolige barn som har svært ved fælles opmærksomhed, kan deltage og lære at have fælles opmærksomhed? Er det sammen med et par andre børn i en sofa eller er det på bænken på legepladsen?

Inklusion handler om muligheder for deltagelse og læring for alle børn. Det handler om at stille passende krav, som de konkrete barn kan honorere. Læringsteamaer og krav skal ikke opgives, men tilpasses børnenes forskelligheder.

Interne versus eksterne vejledere

En sammenligning af vejledning fra interne og fra eksterne vejledere viser umiddelbart nogle forskelle og ligheder. Der var ikke store eller tydelige forskelle på hvordan vejledningen og vejlederrollen blev beskrevet af informanterne.

Der viste sig en glidende overgang fra hvordan vejledere med meget uddannelse og/eller erfaring talte reflekteret om deres vejledning til vejledere med mindre uddannelse og/eller erfaring talte mindre reflekteret om deres vejledning. De interne vejledere har typisk mindst uddannelse og erfaring i vejledning og i inklusion og udsatte børn; samt uddannelse i vejledning. Vejlederidentiteten spredte sig tilsvarende fra rollen som "den erfarne kollega" til en identitet som professionel vejleder. Vi har således et spektrum fra en vejlederidentitet som "den erfarne kollega" til en identitet som professionelle vejleder.

Interne vejledere arbejder typisk efter dette mønster: iagttagelse, dialog om handlemuligheder og gode råd, afprøvning af ny handling og tæt opfølgning. Det ser ud til at interne vejledere vejleder på samme måde som de ser eksterne vejledere gøre.

Der er en tendens til at eksterne vejledere har større fokus på reflekterende spørgsmål end interne vejledere, og at interne vejledere har mere fokus på iagttagelse og faglig dialog. Der kan ikke identificeres tydelige forskelle på, hvordan interne og eksterne vejledere vejleder med hensyn til vejledningshandling og vejledningsstrategier. Der er blot tale om gradforskelle, som ikke er afhængige af om vejlederen er intern eller ekstern. De interne vejledere har typisk mindre uddannelse og mindre erfaring i vejledning end eksterne vejledere har.

Der er der imod tydelige forskelle i de strukturelle og psykologiske betingelser for interne og eksterne vejlederes muligheder for at udføre deres vejledning. Begge

⁸ Betegnelserne "ildsjælene" og "de besindige" er lånt fra (Moos, Der er dømt udvikling!: Skoleudvikling og lærerne: erfaringer fra SKUP-

projekter, 1997). Han siger endvidere at den nødvendige alliance i en udviklingsproces består af leder, ildsjæle og de besindige.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

typer har både fordele og ulemper, muligheder og begrænsninger.

Distanceproblematikken

En væsentlig fordel ved den ekstern vejledning er at vejlederen netop kommer udefra. Det er velkendt at en udefra kommende, med et eksternt blik på sagen, kan se noget andet end et internt blik kan. At "se noget andet" viser sig både med hensyn til iagttagelser, analyser og fortolkningsperspektiver. Vejlederen er ikke en del af institutionskulturen og deler ikke institutionens grundlæggende antagelser, blinde pletter og underforståede selvfølgeligheder. Den eksterne position giver på denne måde en fordel som vejlederposition i form af distance.

Eksterne vejledere har, i og med at de er eksterne, en distance til problematikken i institutionen. Citat fra en PPR vejleder:

PPR vejleder: Vi kan jo netop have distancen. Vi er ikke involveret i en institutions kultur eller de ting man umiddelbart i en institution vil tænke løsninger ud fra. Det er vi ikke en del af. Vi kan godt komme ud og sige "hvorfør har I valgt at gøre det sådan, kunne man tænke anderledes, kunne man gøre det på en ny måde?", "hvis nu man sætter det her i spil, --" ... og pludselig så får de nogen "åh, det ligger da lige for, det der skal vi gøre!"

En del vejledte ved at de netop har brug for "øjne udefra" og sætter pris på at se problemet på nye og andre måder gennem vejledningsprocessen. Interne vejledere forsøger også at anlægge dette blik, men i og med at de er interne, vil de dele institutionskultur, faglige selvfølgeligheder og opfattelser af barnet og dets forældre med videre med deres kolleger.

Den interne vejleders dygtighed i form af stor viden, systematiske iagttagelser og vejledningstekniske færdigheder vil ikke ændre ved at hun er intern. Begrænsningerne skyldes strukturelle forhold og ikke vejlederens dygtighed. Det betyder at interne vejledere ikke har de samme muligheder for at opfylde det vejledningsideal, som beskrevet i tabel 1, som eksterne vejledere har.

Den interne vejlednings særlige muligheder

Den interne vejledning opleves som let tilgængelig, fleksibel og med tæt opfølgning. Når vejlederen er "i huset", er vejlederen tilgængelig for dialog og refleksion undervejs lige når pædagogerne oplever et behov for det her

og nu. De oplever i mindre grad at de står alene med det, når de har en kollegavejleder i ryggen i hverdagen.

Den eksterne vejledning skal der imod først tildeles. Det tager tid – op til 1 år - og det er ikke sikkert at de får den tildelt. Visitationen og kontrakten giver en formel ramme om vejledningen. Alt skal aftales og skrives i kalenderen. Vejlederen er ikke tilgængelig i hverdagen. Vejlederen kommer som en fremmed udefra. Der er usikkerhed om hvem der kommer. Der skal opbygges en relation til vejlederen og et tillidsforhold som et grundlag for vejledningen. På den anden side værdsætter de vejledte at der kommer "øjne udefra" på sagen. De forventer at de eksterne vejledere kan mere og kan komme med noget nyt, som kan bringe dem ud af en fastlåst situation, præget af rådvildhed.

De særlige muligheder ved intern vejledning ligger i at vejlederen som kollegaen mødes med de vejledte i uformelle vejledningsforum og vejlederen arbejder sammen med kollegaen om specifikke pædagogiske opgaver (Christensen, 2013). Det uformelle rum kan være i pausen, på gangen eller over kopmaskinen, hvor kollegaen "beklager sin nød" og beder om et godt råd. Hvad skal vejlederen sige? Sven Bové Christensen argumenterer for følgende reaktion:

Jeg synes, vi skal finde et tidspunkt at tale om det, men indtil da vil jeg foreslå, at du prøver om du kan anskue problemet på en anden måde, f.eks. sådan eller sådan (Christensen, 2013).

Gode råd fra vejlederen i sådanne situationer giver ikke anledning til en dybere læring. Vejlederen kan dog ved at plante en refleksion anspore til nye handlemåder, som kan afprøves. For at der skal komme læring ud af dette, skal vejledning i uformelle rum tages op i formelle vejledningsrum, der er rammesat af en kontrakt om vejledningen.

På samme måde kan vejlederen aftale spørgsmål som skal være fokus for opmærksomhed i det pædagogiske arbejde, hvor vejleder og vejledte arbejder sammen som kolleger. Dette giver materiale til refleksion under en efterfølgende formel vejledning. Styrken ligger i at kunne anvende de uformelle vejledningsrum og almindeligt kollegasamarbejde i samspil med formelle vejledningsrum. Rollen får også karakter af intern konsulent og udviklingsmedarbejder, der som en "hacker" (med henvisning til Vibe Strøier) bryder institutionens koder. Ikke for at nedbryde dem, men for at forstå, hvordan man kan skabe forandring (Christensen, 2013).

EN GUIDET TUR

Disse muligheder er ikke beskrevet ret meget i litteraturen. Hvis disse muligheder udvikles bliver ”vejlederrollen” en anden. Det bliver en rolle som bevæger sig bort fra den traditionelle vejlederrolle.

Udvikling af intern vejledning

Trods begrænsningerne ved intern vejledning er der også åbenlyse fordele for institutionen ved at anvende interne vejledere. Det vil være gavnligt at give interne vejledere uddannelse og træning i vejledning, men dette kan ikke i sig selv ophæve den interne vejlednings begrænsninger, da de er strukturelt betinget.

Problematikken kan håndteres på flere måder. Det kan gøres ved at være tydelig og bevidst om hvornår kollegaen er vejleder og hvornår kollegaen blot er kollega; samt ved at have et tydeligt sagsorienteret fokus.

En anden mulighed er at indføre og anvende metoder som tager udgangspunkt i kollegarelationen, og som strukturerer og guider igennem vejledningens faser, hvor de forskellige roller tydeliggøres og håndteres reflekteret og struktureret (Moos, 1994) (Moos, 1996). Kollegavejledning beskrives i næste afsnit.

En tredje mulighed er at omdefinere rollen ved at nedtone vejlederrollen og mere se rollen som ”flyvende resurseperson” mht. udsatte børn. Resursepersonens funktion kan dels være refleksionspartner, dels være erfarende kollega og dels være ”flydende pædagog”, som sættes ind i en periode som ekstra pædagog på stuen.

Uanset på hvilken måde problematikken håndteres, vil det være afgørende at der skabes et refleksionsrum med tid og distance, et rum som er adskilt fra hverdagens handletvang, for at analyserne bliver grundige og handlinger vurderes inden de udføres.

Kollegavejledning

Lejf Moos’ metode ”Kollegavejledning” håndterer problematikken med dobbeltrollen som vejleder og kollega ved at opdele vejledningen i faser. Faserne skal overholdes og der skal følges særlige regler for hver fase (Moos, 1994) (Moos, 1996):

1. Forståelsesfasen
2. Erfaringsudvekslingsfasen
3. Dialogfasen

Reglerne og rammerne om forståelsesfasen gør at vejlederen indtager vejlederrollen over for sin kollega. I de 2

næste faser kvalificeres læringen gennem en kollegial dialog.

Forud for forståelsesfasen har vejlederen foretaget iagttagelser i den vejledte kollegas praksis. Der er aftalt opmærksomhedsområder for iagttagelserne.

I forståelsesfasen vælger den vejledte en situation eller sekvens fra det observerede og fortæller: hvad skete der? Hvad er kernen? Hvorfor har jeg valgt at gøre dette? Vejlederen stiller uddybende spørgsmål, hvor man overholder vejledningstekniske regler. Vejlederen supplerer med korte beskrivelser, når det kan bidrage til at uddybe og nuancere, hvad der foregik. Formålet er at fremme den vejledtes egen indsigt i egen praksis og fremme selvrefleksion. Vejlederen må i denne fase ikke give vurderinger eller gode råd. Reglerne gør her at vejlederen holder sig til at være vejleder og ikke kollega. I de to næste faser må vejlederen gerne være kollega, men den kollegiale dialog må ikke finde sted i den første fase.

Når forståelsesfasen er slut, går man over til erfaringsudvekslingsfasen. Vejlederen kan her bidrage med egne overvejelser og egne erfaringer. Som kolleger har begge ofte erfaringer med problemer og situationer, der ligner den konkrete. Ved en faglig dialog kan man sammen grave dybere i analysen af situationen.

I dialogfasen inddrager parterne etiske, faglige og politiske målestokke og vurderinger i perspektivering af praksis: Hvordan forholder det sig i forhold til formål og mål? Hvad er godt for børnene, for barnet og for gruppen? I dialogfasen bevæger parterne sig op og ned mellem disse 4 niveauer:

1. Et kritisk refleksionsniveau
2. Et didaktisk niveau
3. Et relations niveau
4. Et personniveau – lærerrolle/pædagogrolle

Hvordan hænger disse 4 niveauer sammen i praksis? – eller gør de? På denne måde stopper refleksionen ikke med det pragmatiske erfaringsniveau om hvad der virker. Personniveauet er kun relevant, hvis det har betydning for børnenes læring og udvikling.

Lejf Moos’ ”kollegavejledning” er nyttig i denne sammenhæng, fordi den forholder sig til dobbeltrollen på en praktisk måde, som gør det muligt at håndtere rollekonflikten uden at vejlederen har en stor erfaring og uddannelse i vejledning.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Flyvende resursepersion

Ideen til at formulere en ny rolle som flyvende resursepersion stammer dels fra data fra interne vejlederes praksis, dels fra Sven Bové Christensen (Christensen, 2013). I stedet for at forsøge at agere som ekstern vejleder kunne styrkerne ved en intern vejlederrolle anvendes og kvalificeres.

Ida Schwartz (Schwartz, 2010) finder i et studie om ”flyvende pædagoger” i forhold til udsatte børn at det er en fordel hvis det udefra kommende blik har et indgående kendskab til den pædagogisk kontekst, det skal bidrage til at udvikle. De ”flyvende pædagoger” tog del i det daglige arbejde i en periode, derved foregik der en fælles og konkret udforskning af hvad der var på spil mellem børnene og hvad der kunne gøres. En ulempe var at de flyvende pædagoger tog deres viden med sig, når de rejste igen. Dette er særligt et problem, når vejlederen er ekstern.

Det ”flyvende” ligger i at vejlederen sættes ind som ekstrapædagog i en periode efter behov. Herved gives ekstra ressourcer og aflastning, men også en hjælp til læring og kompetenceudvikling. For at få effekt må kontrakten om den flyvende pædagogs rolle være tydelig, som en midlertidig hjælp som både aflaster og hjælper med læring sammen med de faste pædagoger.

Den ”flyvende pædagog” kan som kollega være med i iagttagelser, analyser, refleksion og erfaringsdannelsen sammen med børnegruppens faste pædagoger. Denne person går ind i læreprocessen i fællesskab med de vejledte. Vejlederen lærer sammen med de vejledte (Christensen, 2013). Det vil sige at bruge de muligheder der ligger lige for, muligheder for situeret læring, mesterlære og modellæring, men også for aktionslæring.

Resursepersionen ses her ikke primært som vejleder, som skal forsøge at være både kollega og vejleder, men som en kollega som har en særlig opgave i institutionen. Denne opgave skal løses i tæt samarbejde med institutionens ledelse i sammenhæng med institutionens udvikling af viden og kompetencer i institutionen. Den flyvende resursepersion skal have en hovedrolle i erfaringsopsamling og være med til at skabe ”mening” med inklusion og en lærende institutionskultur i hele institutionen.

Resursepersionen tænkes ikke som en stilling, men som et særligt hverv eller en let specialisering på linje med sprogpædagog, udepædagog, motorikpædagog m.fl. En

let specialisering af pædagogerne i institutionen vil ændre de gensidige forventninger fra ”vi kan alle det samme” til ”vi har alle en særlig opgave”. På denne måde bliver det mere legitimt og nødvendigt at bringe sin merviden på banen og indtage en rolle som resursepersion i personalegruppen (Grundahl & Larsen, 2010).

Mesterlære

Den anden inspiration til ”Den flyvende resursepersion” ligger i data som viser, at enkelte interne vejledere anvender praksisformer, som bedst kan beskrives som mesterlære. Dette ligger fjernt fra vejledningsteoriernes idealer for at være en god vejleder, men det virker fornuftigt i rollen som resursepersion og erfaren kollega.

Mesterlære kan finde sted i situationer, hvor vejlederen både er iagttager og deltager som ekstra pædagog på stuen. Mesterlære skal dels forstås som rollemodel som den vejledte kan imitere, og dels en der afprøver en modelhandling som vejleder og vejledte kan drøfte efterfølgende. Det kan også være i form af afprøvning af en hypotese i erfaringsdannelse, for at teste hvordan handlemåden fungerer. Et citat fra interview med en intern vejleder:

Og så er jeg der ovre og de kommer jo så med alle deres frustrationer... Og så sætter jeg mig jo ned og er med i sådan en formiddag, hvor jeg også er inde og være pædagog, ikke. Hvor jeg ser også de der ting, og så kan jeg prøve at gå ind og... er sådan en ekstra, der både er iagttager og deltager... Der kan jeg sige f.eks. når han gør de der ting, ikke, tager tingen væk, ikke, så kan jeg jo også vise dem: Jeg kan godt forstå at du gerne vil have den her ting, men nu er det altså lige Yrsa, der havde den, så kan du prøve at få den her ting. Og så kan man se, jamen det virker jo egentlig godt nok. Så jeg kan sige: prøv at gøre sådan og sådan, men nogen gange, så virker det også at man gør det, ikke også.

EN GUIDET TUR

"... det kunne være dejligt at AKTeren sådan kunne flowe igennem centeret..."



Her kan man se at der kan være en meget flydende overgang mellem at være vejleder, at være deltagende observatør, at være kollega og at være mester. Det opleves ikke nødvendigvis som problematisk af de vejledte. Bemærk at formidlingen både fungerer gennem imitation og gennem verbal formidling: "Så jeg kan sige: *prøv at gøre sådan og sådan, men nogen gange, så virker det også at man gør det, ikke også.*"

Citater fra vejledte som er vejledt af denne vejleder viser dette:

Forbedringer, men det er jo at AKT har mere tid. Det vil jeg slå et kraftigt slag for, fordi ... ja, jeg synes det kunne være dejligt at AKTeren sådan kunne flowe igennem centeret og eh. Eller hvordan skal jeg sige det? Sådan var mere synlig.

Og det er, hun er god til at gå ind og være en del af det, vi gør. Altså. Og vise, hvis det er sådan at man ikke helt har forstået, hvad det er, hun mener. Og, og så observerer hun også en gang imellem imens, og det synes jeg faktisk er rigtigt rart, for så kan man få en snak om hvad det er, man har gjort rigtigt, og hvad man har gjort forkert i forhold til det, hun egentlig har sat i gang.

Og at, i hvert fald også at man, at man kan få nogen eksempler, så man kan, så det kan blive vist en, hvis ikke man helt har fattet pointen. Altså så kan man se: nåh det var det, du mente! ... jamen det er så fesen ind! Det forstod jeg godt alligevel, ikke også (ler).

Mesterlære opleves også som en god måde at lære fra en kollega som har en faglighed som man gerne vil lære af. Et andet eksempel fra en vejledte:

Jeg fandt også ud af, min kollega, hun kunne nogen ting som jeg ikke kunne, f.eks. og så wauw det hun gjorde der, det skal jeg lære lidt mere af. Og vice versa.

I praksis kan det tilsyneladende fungere. Hvordan det fungerer, afhænger sandsynligvis af erfaring, af praktisk sans, af takt og situationsfornemmelse og af den personlige relation mellem vejleder og vejledte. Der ligger et udviklingspotentiale gemt her. Måske skal det ikke italesættes som mesterlære, men begrebet mesterlære sætter fokus på det fænomen at gode måder at handle på, under bestemte forudsætninger, spredes ud i hele personalegruppen. Det interessante er hvilke forudsætninger, der skal være til stede for at gode handlemåder spreder sig i personalegruppen. Dette fænomen synes at udspille sig i Daniels institution (kapitel 5):

Daniel: Men stadigvæk har vi måske lært at, jeg ved ikke om man kan sige, at håndtere det gruppevis, men igen, det er svært at måle, hvis der er én, der kan noget, og så året efter, så er der 4 der kan noget...

Disse forudsætninger handler ikke blot om verbal analyse og refleksion, den handler også om et læringsmiljø, hvor man gerne vil lære af hinanden på et praktisk erfaringsplan.

Arbejdsdeling mellem interne og eksterne vejledere

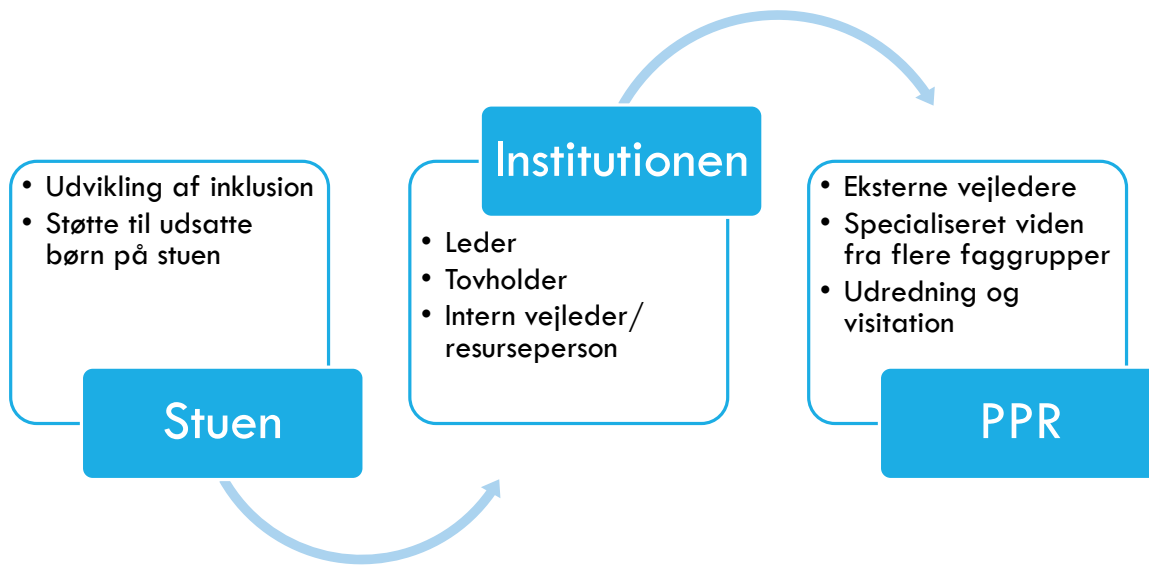
I takt med at institutionernes kompetencer med hensyn til inklusion af udsatte børn stiger, skulle man tro at deres behov for ekstern vejledning falder bort. Dette er ikke tilfældet. På samme måde kunne man tro at udbygning af intern vejledning vil erstatte behovet for ekstern vejledning. Dette er heller ikke tilfældet. I stedet er der

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

ved at danne sig en organisering på området, hvor institutionen tager sig af mindre problemer og den tidlige indsats; mens PPR tager sig af vanskeligere sager, som

kræver mere end institutionen selv kan klare. Denne arbejdsdeling mellem interne og eksterne vejledere vises i figur 2.

Figur 2 Arbejdsdeling mellem interne og eksterne vejledere og mellem institution og PPR



De interne vejledere tilkaldes tidligt af pædagogerne, når der opstår situationer, som pædagogerne ønsker vejledning til. Hvis problemet ikke bliver afhjulpnet ved hjælp af intern vejledning, kontaktes PPR og deres vejledere sættes ind, hvis det bliver bevilget. De interne vejledere får en tovholderfunktion i forhold til disse børn mht. kontakt til tværteam og PPR m.fl. instanser.

Intern og ekstern vejledning har hver sine styrker og svagheder. De kan ikke erstatte hinanden, men de kan supplere hinanden. Behovet for ekstern vejledning falder ikke bort, men behovet ændrer sig. Vejledning, som ikke kræver specialistviden, kan institutionen i høj grad selv levere. Det betyder at PPRs funktion mere bliver at levere specialistviden og rådgivning end (proces)vejledning.

Udviklingen påvirker den type vejledning og funktioner, som efterspørges fra PPR. PPR tilkaldes til vejledning ved "sværere problemer". Det betyder at PPRs vejledere skal kunne mere end interne vejledere. Institutionerne søger adgang til mere specialiseret viden gennem PPR. Det kan være i form af kontakt til flere faggrupper i PPR eller formidling af kontakt til resursepersone i VISO eller i videncentre.

I forlængelse af dette kunne det være naturligt at PPR også tilbyder undervisning, som et supplement til vejledning. Det kunne også overvejes at PPR tilbyder vejledning til udvikling af inklusion på institutionsniveau. Institutionernes problemer handler om hvordan de både kan støtte det konkrete barn og samtidigt øge mulighederne for at flere børn kan deltage mere i dagtilbuddets hverdag og læring. Der vil være et behov for at institutioner får vejledning med dette fokus.

Et problem som nævnes adskillige gange i interviewene er den lange og besværlige visitationsprocedure til vejledning fra PPR. En lettere adgang og et tilbud om hurtigere hjælp vil opfylde mange institutioners oplevede behov. Det kunne være i form af telefonrådgivning eller lignende.

EN GUIDET TUR

KAPITEL 9 UDSATTE BØRN OG UDSATHED SOM PROCES

I dette kapitel diskuteres nogle teoretiske udfordringer med at forstå udsatte børn og udsathed i dagtilbud. Udsathed er ikke en tilstand eller en egenskab ved et barn eller ved et miljø. Udsathed kan bedre forstås med "det miljørelative udsathedsbegreb" som en proces, der udspiller sig i konkrete møder mellem et barn og et (pædagogisk) miljø. Processerne foregår på et mikroplan i hverdagens mange situationer, som er indlejret i dagtilbudets settings og i den institutionelle organisering.

I løbet af kapitlet udfoldes en teoretisk forståelse af udsathed som har et processuelt, et situationelt og et kontekstuel aspekt. Det kontekstuelle og situationelle kan ses som to dimensioner af udsathed:

1. Kontekstuel: Individ – miljø
2. Situationelt: hændelsesforløb – setting

Det processuelle aspekt handler om at barnets udsathed ikke er givet på forhånd. Det er noget dynamisk, som kan forandres over tid, alt efter hvordan samspillet mellem barn og kontekst forandres og karakteren af de situationer som barnet, de andre børn og pædagoger gør erfaringer i.

Det viser sig både praktisk og teoretisk vanskeligt at holde fast ved den erfaring, at børns problemer eller ressourcer afhænger af, hvor de er, hvem de er sammen med, og hvad de er optaget af og leger med. Der er argumenteret for, at dette kan skyldes, at der mangler dækkende fagbegreber for dette.

En forståelse af udsathed som proces placerer problemet og dets løsning i hverdagens mange situationer, hvor pædagoger kan gøre en forskel. Det indebærer at pædagoger kan mindske udsathed og øge inklusion ved at analysere og ændre situationer i hverdagen, hvor problemer opstår og hvor ressourcer viser sig. I slutningen af kapitlet behandles nogle af de forhold, som pædagoger kan systematisk arbejde med i arbejdet med dette.

Udsatte børn

Forskningsfeltet vedrørende udsatte børn mangler stadig klare og præcise teoretiske begreber om udsatte børn, og særligt begreber som pædagoger kan bringe i anvendelse i deres daglige pædagogiske arbejde (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011).

Et af vore udgangspunkter i undersøgelsen er Jill Mehlbyes indkredsning af begrebet, hvor hun i en spørgeskemaundersøgelse til alle landets kommuner har undersøgt, hvordan begrebet blev anvendt i praksis i danske kommuner (Mehlbye, Socialt udsatte børn i dagtilbud - indsats og effekt, 2009, s. 29). Ifølge Jill Mehlbyes undersøgelse opfatter danske kommuner de "udsatte børn" inden for 5 kategorier:

1. Problemadfærd og særlige vanskeligheder hos barnet (den psykologisk individorienterede tilgang)
2. Barnet er i en position og udviser en adfærd, hvor barnet er i risiko for marginalisering og ekskludering i forhold til de andre børn (marginalisering i den institutionelle kontekst)
3. Forældrenes psykiske og personlige problemer (familiefaktorer)
4. Familiens sociale situation (sociologiske faktorer)
5. Familiens tilknytning til et bestemt boligområde (en social ghetto) (den samfundsmæssige kontekst)

I alle kommuner er alle opfattelser af "udsathed" anvendt. Kommunernes anvendelse af udtrykket dækker over et bredt spektrum af problemstillinger af både psykologisk, social og biologisk karakter. Kommunerne siger desuden, at det ikke udelukkende er børn fra socialt belastede familier, de anser for udsatte. De udsatte kan også komme fra familier med arbejde og god økonomi. Her kan der f.eks. være tale om psykiske problemer hos enten børn eller forældre.

Når man forlader den praktiske anvendelse af begrebet og vender sig mod teoretiske forståelser af udsatte og udsathed, viser der sig hele tiden to modsatrettede problem- og løsningsforståelser: et psykomedicinsk og individorienteret paradigme står over for et socialt/kontekstuel paradigme.

Forskning om udsatte børn følger to forklaringsmodeller (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011, s. 45-62). Den ene er en primært samfundsvidenskabelig strukturel forklaringsramme, der afdækker hvordan social ulighed produceres samfundsmæssigt i form af opvækstvilkår. Denne forskning kan forklare, hvordan miljøfaktorer producerer "udsathed" i form af risikofaktorer og chanceulighed for børn med disse opvækstvilkår. Den anden forklaringsmodel er den individuelle, hvor barnets udsathed beskrives inden for psy-

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

kologiske og biologiske kategorier ved sociale og emotionelle tegn, læringsmæssige tegn og interaktionelle tegn.

På den videnskabelige bane har der udspillet sig fagkampe mellem ”diagnostikere” og ”inklusionister”, som enten vil kompensere for barnets vanskeligheder eller vil forandre det almenpædagogiske miljø. De to teoretiske positioner har hver deres opfattelse af børns vanskeligheder: enten forstås problemet som udtryk for en ”essens” eller som udtryk for en ”konstruktion”, om barnet ”er vanskeligt” eller om det er ”blevet gjort vanskeligt” af den sociale kontekst. Det ene paradigme tenderer til at være blindt for konteksten og det andet til at være blindt for det konkrete barns individualitet.

Sådanne modsatte teoretiske positioner har hver for sig produceret værdifuld videnskabelig viden. Men de videnskabelige resultater de producerer, er modsatrettede eller modstridende - eller rettere sagt afhængig af den videnskabelige position, som ligger til grund for forskningen. Begge paradigmer er legitime tilgange, men ingen af dem er i sig selv tilstrækkelige til at gribe og begribe de processer, som øger eller mindsker udsathed i dagtilbuddenes praksis, eller er i stand til at gennemlyse den praksis, som pædagoger står i.

Samtidigt tenderer denne teoretiske polarisering til at afkræve pædagoger et valg mellem utilstrækkelige og modsatrettede teoretiske perspektiver. Den teoretiske polarisering invaderer praksis uden at levere anvendelig viden i forhold til en praktisk position. Fra den praktiske position udvælges og kombineres viden fra både den ene og den anden position. Dette har dog ikke været legitimt, set i forhold til positionerne i det teoretiske landskab.

Udsathed som proces

Praktikere har i realiteten stået alene med spørgsmålet: Hvordan skal vi anvende den teoretiske viden, når teoriernes viden er så modstridende og som ikke i tilstrækkelig grad begriber det, vi står med? Dette kan være en årsag til, at pædagoger har forladt sig på deres erfaringsviden frem for brug af teoretisk viden.

Der er dog en bevægelse i det teoretiske felt, som ser ud til at åbne for en mere dynamisk og integreret forståelse. Følgende citat tyder på, at inklusionsbegrebet har bevæget sig i retning af en relationel problem- og løsningsforståelse (Hansen, Hedegaard-Sørensen, & Tetler, 2008, s. 11):

I stedet for at se problemet enten iboende det enkelte barn (med risiko for at stigmatisere barnet) eller iboende den enkelte institution (med risiko for at usynliggøre problemet) ses problemet som situeret, dvs. forankret i den konkrete situation i relationen mellem det enkelte barn og dets omgivelser... Hermed er det også understreget, at et inklusionsperspektiv ikke er ensbetydende med usynliggørelse af, at børn kan have behov, der kræver en særlig tilrettelagt støtte. (Hansen, Hedegaard-Sørensen, & Tetler, 2008, s. 11)

Konturerne af en tredje position tegner sig. En fællesnævner for denne position er at se problemet med inklusion og udsathed som *situeret i en social praksis*, som et møde mellem barn og kontekst. Denne position kan til dels forstås som en syntese af de to tidligere modsatrettede positioner. Men til forskel fra disse flyttes problemforståelsernes fokus fra generelle lovmæssigheder til de partikulære og unikke møder mellem barn og kontekst, som udspiller sig forskelligt i de forskellige situationer. Hermed bliver forståelsen af relationen mellem barn og kontekst central for arbejdet med at mindske udsathed og øge inklusion.

McDermott afdækker tre forskellige måder at forstå indlæringsvanskeligheder på i relation til kontekst (McDermott, 1996):

1. Indlæringsvanskeligheder ses som iboende barnet uafhængigt af konteksten.
2. Barnet udsættes for nogle rammer, som skaber vanskeligheder for barnet pga. dets manglende evner.
3. Indlæringsvanskeligheder findes i den pædagogiske kontekst. Et barn bliver ejeren af indlæringsvanskeligheder gennem en gensidig konstruktionsproces.

De to første måder er udtryk for et statisk syn på relationen mellem individ og kontekst, som i bund og grund er et mangelsyn, enten ved barnet eller ved miljøet. Kun i den tredje forståelse ses indlæringsvanskeligheder som en dynamisk proces mellem et deltagende individ og en kontekst, som en egentlig gensidig og åben proces mellem individ og kontekst. Åben i den forstand at processens udfald ikke er givet på forhånd - om processen mindsker eller øger indlæringsvanskeligheder.

Om barnet erhverver indlæringsvanskeligheder fra eller i konteksten afhænger af mange ting. Indlæringsvanskeligheder er ikke en egenskab ved individet eller en

EN GUIDET TUR

egenskab ved konteksten. McDermott ser barnet som en aktør i denne konstruktionsproces. Denne forståelse af barnet som aktør genfindes også i det nye spædbarns-paradigme, hvor barnet også ses som aktør i dets egen socialisering.

Dette dynamiske syn på indlæringsvanskeligheder fra McDermotts lægges til grund for denne bogs opfattelse af udsathed. Udsathed ses som noget, der produceres, eller ikke produceres, i en dynamisk proces i mødet mellem barn og kontekst; på tilsvarende måde som indlæringsvanskeligheder.

Man kan ikke blot sige at barnet er udsat eller at miljøet gør det udsat. Om det bliver udsat vil afhænge af mange faktorer, af mange erfaringer og af mange hændelser og handlinger som udspiller sig mellem barn og miljø i konkrete situationer. Med det processuelle og dynamiske syn på udsathed sættes der fokus på disse møder og på de forhold og handlinger som kan producere udsathed eller som kan producere robusthed, mestring, deltagelse og inklusion. Samtidigt gøres synet på udsathed mere pragmatisk og mindre ideologisk.

Det handler ikke om at finde én årsag eller at placere "skylden" i barnet eller i miljøet; heller ikke om offerrolle, at det er "synd for barnet" eller at institutionen ikke er god nok eller rummelig nok. Det handler mere om hvad der sker i nogle situationer, som man kan blive klogere på og kan handle anderledes på.

Barnet som aktør bliver kun flygtigt berørt i denne bog. Det har ikke været muligt at udfolde dette inden for dette projekts rammer. Derved bliver barnet beskrevet som et passivt objekt i langt højere grad end rimeligt er.

Situationer, forstået som møder mellem individ og kontekst, opstår i en institutionaliseret hverdag i dagtilbudet, en hverdag som er organiseret på bestemte måder ud fra kultur og traditioner og af praktiske hensyn. Denne institutionelle organisering skaber forskellige settings, hvor der er mange fællestræk mellem de situationer, som opstår i samme type setting. "Situationer" er fæstede til tid og sted, hvorimod "settings" definerer en social organisering af en situation og et sted. I dagtilbud udgøres den sociale organisering af situationer i typiske settings: samling, måltidet, garderobe, badeværelse, legeplads ude og legeplads inde. Disse forskellige settings har hver sine bestemte karakteristika, specifikke muligheder, krav og forventninger til deltagelse. Hjemmeblindheden overfor, hvad det kræver at være deltager i de forskellige settings, er et udbredt fænomen. Settings forekommer så selvfølgelig, at pædagoger ikke

er opmærksomme på, at de er institutionelt skabte, og at de derfor også kan ændres.

McDermott beskriver, hvordan det dynamiske samspil mellem drengen Adam og konteksten udspiller sig i forskellige settings (McDermott, 1996). Adams indlæringsvanskeligheder ser ret forskellige ud alt efter om man ser på dem i dagligliv, i madlavningsklub, i klasseundervisning eller i prøveforløb. Hver af de sociale settings har deres specifikke krav og forventninger til "vellykkethed" og til kompetence. De indlæringsvanskeligheder, som skabes for Adam, er ikke givne på forhånd. De har mere eller mindre åbne udfald med flere aktører. Adam er selv aktør i processen gennem de strategier, han anvender.

Lotte Hedegaard-Sørensen (Hedegaard-Sørensen, Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område, 2011) anvender begrebet "situationer". Den måde hun beskriver situationer på, f.eks. "typer af tilrettelæggelser og undervisningssituationer", viser at hun tænker i "typer" af situationer og ikke blot i tid og sted. "Typer af tilrettelæggelser" svarer til dels til begrebet settings.

I en evaluering af specialundervisning er udtrykkene "pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer", "elever i komplicerede læringssituationer" og "læringsmiljøer for elever med XX (diagnose)" anvendt (Egelund & Tetler, 2009). Når disse formuleringer anvendes, signaleres et brud med det traditionelle individperspektiv ved netop at betone at udfordringerne ligger i de komplicerede situationer, hvor elev og læringsmiljø mødes. På den anden side udsiges der i de anvendte udtryk noget om barnet *eller* noget om miljøet.

Kirsten Elisa Pedersen foreslår at anvende begrebet "børn i sociale nødsituationer" som et bredt begreb, der i højere grad retter opmærksomheden på faktiske børn, der på forskellig vis og periodisk har problemer (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011). De "sociale nødsituationer" signalerer et behov for hjælp her-og-nu ud fra, hvordan barnet fungerer og trives, et behov, som kan være forbigående.

De strukturelle og individuelle perspektiver tilbyder et enten-eller-perspektiv som risikerer at forenkle eller overse væsentlige problemer, især betydningen af, at børnene ofte belyses i et problematisk perspektiv (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011). Når barnet ses med "elendighedsforskningens"

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

begreber, som bærere af mere permanente belastningsfaktorer og dysfunktioner, bliver barnets aktuelle resurser og udviklingsmuligheder underbelyst.

Det miljørelative udsathedsbegreb

Udsathed er en problematik, der opstår i et møde mellem et barn og en kontekst. Derfor finder jeg at der er behov for et begreb for udsathed, som rummer denne processuelle forståelse af udsathed og som gør det muligt for professionelle at anlægge et helhedsperspektiv på et udsat barn i hverdagen. Dette begreb defineres og kaldes "Det miljørelative udsathedsbegreb".

Til udviklingen af dette begreb er der hentet inspiration hos Lotte Hedegaard Sørensen's artikel om anvendelse af viden om diagnoser på det specialpædagogiske område (Hedegaard-Sørensen, Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område, 2011). Den specialpædagogiske diskussion har også her været præget af to modsatrettede paradigmer (Hedegaard-Sørensen, Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område, 2011). En psykomedicinsk (medicinsk og psykologisk) og en social og kontekstuel (sociologisk og almenpædagogisk) problem- og løsningsforståelse. De har hver deres sæt af handleanvisninger som står i modsætning til hinanden.

Hun argumenterer for at forstå handicap som noget *relationelt, situationelt eller miljørelativt*, hvilket følger den internationalt anerkendte forståelse af handicap i ICF⁹ og WHO:

Ifølge den miljørelative handicapdefinition kan et individ have en funktionsnedsættelse (en skade eller en sygdom som indebærer en nedsættelse af en kropslig funktion), men denne nedsættelse er ikke det samme som et handicap. Et handicap opstår først i relation til et utilgængeligt miljø. Et handicap er således ikke en egenskab ved et individ, ej heller en specifik betegnelse for et miljø, men en beskrivelse af et møde mellem en person med funktionsnedsættelse og et mangelfuldt/utilstrækkeligt miljø. (Hedegaard-Sørensen, Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område, 2011, s. 134)¹⁰

Et handicap defineres altså som noget der opstår i et møde mellem en konkret person med en funktionsnedsættelse og et utilstrækkeligt eller mangelfuldt miljø i forhold til dette konkrete barns forudsætninger og behov. Anvendelsen af det miljørelative handicapbegreb gør det muligt at gå på to ben, da det bryder og overskrider adskillelsen mellem "kliniske" og "kontekstuelle" forståelser ved at kombinere og integrere dem. Endvidere siger hun:

I forhold til undervisning betyder det, at eleverne i nogle typer af tilrettelæggelser og undervisningssituationer vil være handicappede, og i andre vil de ikke være det. (Hedegaard-Sørensen, Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område, 2011, s. 134)

Det vil sige, at handicap ifølge det miljørelative handicapbegreb opstår i nogle situationer og ikke i andre. Nogle situationer er "handicappende" for barnet, andre er det ikke. Det afhænger af hvilke situationer og tilrettelæggelser, barnet bliver sat i. Ændringen i synet på handicap betyder også at fokus flyttes fra teoretiske forståelser og positioneringer over på konkrete situationer, konkrete relationer i konkrete kontekster (Teltler, 2013). Hverdagens praksis og pædagogiske praksis kommer i centrum.

Parallelt med dette syn på handicap, kan udsathed defineres som noget *relationelt, situationelt og miljørelativt*. Det miljørelative Udsathedsbegreb defineres som:

Udsathed er ikke en egenskab ved et individ og heller ikke en specifik betegnelse for et miljø, men en beskrivelse af et møde mellem en person med belastningsfaktorer og/eller funktionsnedsættelser og et mangelfuldt/utilstrækkeligt miljø.

Udsathed ses i forhold til de miljøer eller arenaer, som barnet indgår og deltager i. Et samlet billede af barnets udsathed må ses i forhold til alle barnets arenaer: familien, institution, lokalmiljø, foreninger mv. Se f.eks. Guldager (Guldager, 1998)

⁹ ICF betyder: International klassifikation af funktionsnedsættelse, funktionsevne og helbredstilstand.

¹⁰ Dette citat er i Hedegaard-Sørensen's tekst et citat på svensk fra side 46 i Grønvik, L. (2005): "funktionshinder, ett mångtydigt begrepp"

I: M. Söder (red.): Forskning om funktionshinder, problemer, udfordringer, muligheder. Lund: Studentlitteratur. Her er teksten bragt i min oversættelse.

EN GUIDET TUR

De individbundne faktorer må i denne sammenhæng forstås bredere end blot funktionsnedsættelser: det vil indeholde alt, som barnet bærer med sig ind i et miljø eller en kontekst som f.eks. en daginstitution. Det være sig bestemte relationelle erfaringer, en given sårbarhed, der kan bero på utilstrækkeligheder i barnets omsorgsmiljø, eller andre psykosociale belastningsfaktorer.

Når barnet træder ind i institutionen, bliver både funktionsnedsættelser og miljøfaktorer fra barnets andre kontekster individbundne. De sociale belastningsfaktorer fra familie og opvækstmiljø er miljøfaktorer på samme måde som institutionens miljøfaktorer, men barnet bærer dem med sig ind i institutionens miljø som individbundne faktorer, når det begynder i institutionen, og når det møder ind hver morgen.

”Udsathed” produceres i ”udsættende situationer”, dvs. som et møde eller en relation mellem et barn, som er blevet bærer af visse belastningsfaktorer, og et dagtilbud, som har bestemte måder at fungere på, og som er underlagt bestemte samfundsmæssige vilkår. De givne pædagogiske miljøer vil være formet og præget af givne samfundsmæssige rammer for institutioner af denne type; samt af de professions- og institutionskulturer, som her udformer det pædagogiske miljø på bestemte måder.

”Situationer” kan både forstås som øjebliksbilleder og som hændelsesforløb. I denne sammenhæng skal situationer forstås som hændelsesforløb i deres kontekst. Hvis situationer udelukkende forstås som fastfrosne øjebliksbilleder, vil en situationsanalyse kun få kontekstfaktorerne frem. Hændelsesforløbet beskriver derimod processen. Den udspiller sig som en episode på en ”scene” – i en bestemt social setting. Udsathed er en proces, som både afhænger af hændelsesforløbet og af konteksten. Den afhænger af hvordan situationens forudsætninger og andre elementer i konteksten indgår i hændelsesforløbet. Herved bliver det tydeligt, at situationer er dynamiske med åbne udfald, da de både kan resultere i udsathed eller i det modsatte.

Det er mundret at sige ”udsatte situationer” eller ”udsatte positioner” end at sige ”udsættende situationer”. Disse udtryk leder tankerne hen på øjebliksbilleder. Ordet ”udsættende” henviser til det, som sker i situationen, som et hændelsesforløb. Derfor kan betegnelsen ”udsættende situationer” bedre signalere det dynamiske i situationerne og i deres udfald.

Med ”Det miljørelative Udsathedsbegreb” adskilles faktorer fra processer. Udsathed bliver en proces, som adskilles fra risikofaktorer. Det vil ikke give mening at sige ”et udsat barn”, men det vil give mening at sige ”et barn med funktionsnedsættelser” eller ”et barn med belastningsfaktorer”. Faktorerne funktionsnedsættelser og sociale belastningsfaktorer er definerede ved påviselige forhold af biologisk eller social art. Faktorerne kan ses som statistiske variable som er forbundet med større risici for en negativ udvikling. Der findes meget forskning om disse faktorer, f.eks. opsummeret af Villumsen (Villumsen, 2011, s. 33).

Men faktorerne kan ikke i sig selv udsige noget om, hvordan det vil gå med det konkrete barn. De skal snarere ses som de givne forudsætninger, som barnet kommer med, når det træder ind på scenen i institutionen. Udsathed siger noget om, hvad der sker på scenen, hvordan barnets møde med institutionen udspiller sig i hverdagen.

Faktorerne har ikke på forhånd nogle entydige og forudsigelige konsekvenser for barnet. De udstikker ikke i sig selv barnets livsvej eller livsmuligheder. Faktorerens betydning for barnets trivsel og udvikling er ikke givne på forhånd. Faktorerens betydning afgøres af kvaliteten af de sociale processer som barnet får mulighed for at deltage i - i institutionen.

En konsekvens af det miljørelative udsathedsbegreb bliver, at et barn ikke i sig selv kan betegnes som udsat. Der kan ikke ud fra en udredning af børnenes funktionsniveau og belastningsfaktorer sættes en grænse mellem hvilke børn, som bedst placeres i en normalinstitution, og hvilke børn, som bedst placeres i en specialinstitution. Det vil afhænge af hvordan institutionen fungerer. Det giver også god mening at se på det på denne måde, da inklusionsbestræbelsernes intention er at flytte grænsen for hvilke forskelligheder som institutionen er i stand til at arbejde med på en kvalificeret måde.

Endvidere vil begrebet gøre det legalt at tale om og udrede individbunde faktorer. Inklusionsdiskursen har i den periode gjort det illegitimt at tale om individbundne faktorer, i og med at diskursen var i opposition til diagnosenetænkningen. Det miljørelative udsathedsbegreb ser ikke problematikken som et enten-eller, men som et både-og. Det betyder, at man ikke kan se på den ene pol uden også at se på den anden. Når man siger ”børn der er noget med”, må man også sige ”institutioner der er noget med”. Og når man ser på institutionens inklusion,

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

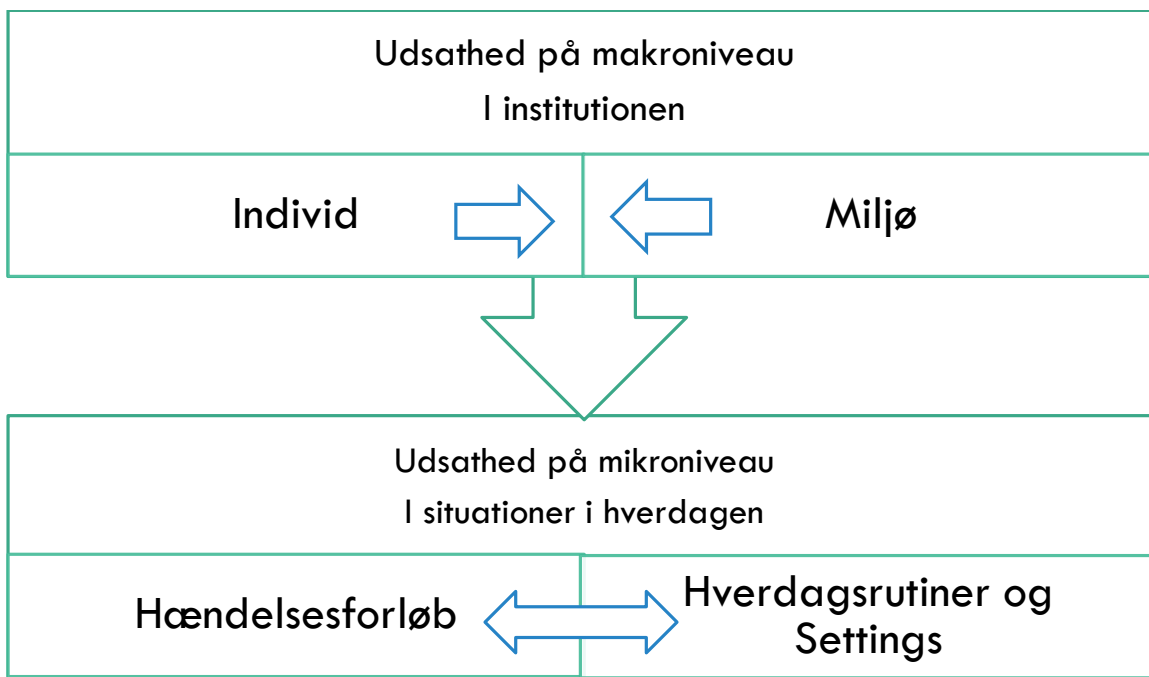
må man også se på de enkelte børns behov og bidrag¹¹. Hermed er inklusionsdiskursens pointe med at sætte fokus på forandring af det pædagogiske arbejde også indeholdt i det miljørelative udsathedsbegreb.

Det miljørelative Udsathedsbegreb lægger op til en pendulbevægelse mellem barn og miljø, når der skal arbejdes med det i praksis. Pendulbevægelsen kan ses som en ulempe, en besværlig nødløsning, men det er dog et bud på, hvordan man kan gribe og begribe udsathed som en

proces. En anden ulempe ved "Det miljørelative Udsathedsbegreb" er, at det er en lang betegnelse, som ikke er brugsvenlig i praksis.

Opsamlende kan det miljørelative udsathedsbegreb forstås som et møde på makroniveau mellem barn og miljø/kontekst, og et møde på mikroniveau i form af situationer, hvor et hændelsesforløb udspiller sig i en social setting. Dette illustreres i figur 3.

Figur 4 Det miljørelative Udsathedsbegreb



Ekskurs: Diskussion af begreber for "Børn der er noget med"

Det viser sig i praksis vanskeligt sprogligt at beskrive det komplekse samspil, som kan resultere i enten inklusion eller eksklusion. Det falder ofte ud sådan, at enten taler man om barnet, eller også taler man om konteksten/miljøet. Jeg vil her anskue problemet som et sprogligt problem: findes der måder at italesætte det på, uden at man enten taler om barnet eller om miljøet? Tilbyder sproget "ord" som kan dette? Overhovedet?

De interviewede pædagoger og resursepædagoger i den nævnte undersøgelse anvendte betegnelsen "børn der er

noget med". Anvendelsen af denne betegnelse kan skyldes, at det ikke er velset at anvende diagnoser eller andre specifikke betegnelser på børn, da de ved at de kan virke stemplende og stigmatiserende ved at fremkalde negative forventninger.

De ord, som anvendes i praksis og i forskning, henviser til en bestemt forståelse af problemet. Valget af hvilket ord, der anvendes, viser en bestemt problemforståelse, eller en bestemt kategorisering af et oplevet fænomen.

Betegnelsen "problembørn" udsiger, at barnet er problemet. Dette er ikke legitimt at sige, da det er stemplende og personen med dets individualitet og resurser

¹¹ Barnet må ses som aktør i de processer som producerer udsathed eller inklusion.

EN GUIDET TUR

bliver usynlig bag problemet. "Børn med problemer" er et legitimt udtryk, men det udtrykker et individorienteret perspektiv, ved at barnet bærer problemet med sig, hvor det end er. Hvis man i stedet siger "børn i problemer", signalerer det, at barnet mere eller mindre uforvarende er havnet i problemer; problemer som stammer fra miljøet. Alligevel siges der i alle disse tre udtryk noget om barnet og ikke noget om institutionen. Hvis man som eksperiment vender formuleringerne om og siger: "probleminstitutioner", "institutioner med problemer" og "institutioner i problemer", viser det sig, at den ene gruppe siger noget om barnet og den anden gruppe siger noget om institutionen, men ingen af udtrykkene siger noget om de processer, som udspiller sig mellem barn og institution, om de processer, som skaber problemerne.

Dette eksempel illustrerer, at sproget tilbyder udtryk som knytter sig til *substantiver*, men det tilbyder ikke udtryk, som kan anvendes til at italesætte de *processer*, som skaber problemer eller som skaber resurser. Enten er man henvist til at bruge store og abstrakte begreber som inklusion og eksklusion, eller også er man henvist til at bruge hverdagsformuleringer som "de legede godt" eller "de blev uvenner".

Ud fra det miljørelative udsathedsbegreb vil det være lige så betegnende at sige "institutioner der er noget med" som at sige "børn der er noget med". Problemet ligger i relationen mellem barnet og institutionen. "Børn i problemer" kan ikke forstås uden at se på at børnene er i "institutioner i problemer".

Charlotte Palludan viser i sin forskning, hvordan børn i børnehaver skabes som enten "de fuldkomne" eller som "de mangelfulde". "De fuldkomne" er børn, hvis praktikker anerkendes af børnehavens praktik. De betragtes som kompetente og behandles som "samtalepartnere". "De mangelfulde" behersker ikke praktikker, som anerkendes og bekræftes af børnehavens praktik. De voksne finder, at de har en pædagogisk opgave i forhold til disse børn, i og med at de har behov for de voksnes hjælp. De skal gøres kompetente ved at lære dem socialt relevante praktikker gennem bagatellisering, indlevelse, ignorering og opbakning, irritation og kærlighed; samt en undervisende tone (Palludan 2004).

Pointen er, at når nogle børn betragtes som kompetente og andre som inkompetente, beskriver det ikke noget om hvordan børnene "er", men noget om hvordan de er blevet set og skabt som kompetente eller inkompetente af børnehavens sociale praksis.

Med henvisning til McDermott kan man sige, at beskrivelserne af børns og voksnes praktiske bestræbelser illustrerer, hvordan der i børnehaven produceres øjeblikke, hvor Tugbas, Mathews og delvist Kirstens mangler synliggøres og markeres. Samtidigt produceres der øjeblikke, hvor særlig Rasmus og delvist Kirstens tilstrækkelighed kan fremtræde offentligt. (Palludan 2004, 155)

Hvis pædagoger skal kvalificeres til at gennemskue sådanne processer, må alle formuleringer om "børn der er noget med" vendes om til spørgsmål om institutionens rolle i opdelingen af børn i "de rigtige" og "de forkerte". Jeg mener ikke, at institutioner kan afskaffe sociale kategoriseringer, eller at de skal ophøre med at lære børn socialt acceptable praktikker. Det faglige spørgsmål, som pædagoger skal arbejde med er: hvilken rolle har institutionen i produktionen af mangelfulde børn – "børn der er noget med"? Hvordan kan "Mathæuseffekten"¹² undgås eller ligefrem modvirkes? Hvordan kan det, som "de mangelfulde" kommer med af praktikker mm., indgå som forudsætning for og resurser i deres egen læring og mestring? Hvilke sociale praktikker er der gode pædagogiske begrundelser for at lære "de mangelfulde"?

Institutionernes praktikker og sorteringsmekanismer er ikke udtryk for naturlove. De er også konstruerede og kan derfor også ændres. Pædagogers udsagn om børn siger mindst lige så meget om institutionen og pædagogerne som om børnene. Det ved mange pædagoger godt, og dermed kan de også arbejde med denne del af udsathed, når der er et fagligt fokus på det.

Ud over sprogbrugen og kategoriseringernes stemplende og ekskluderende funktion, spiller pædagogernes synliggørelse af børnene i institutionens offentlighed en stor rolle. McDermott og Palludan beskriver hvordan "mangler synliggøres og markeres" og hvordan "tilstrækkelighed fremtræder offentligt". Disse synliggørelser får en forstærkende effekt ved at visse mangler

¹² Mathæuseffekten henviser til Mathæusevangeliet kapitel 25 vers 29: "For enhver, som har, til ham skal der gives, og han skal have overflod, men den, der ikke har, fra ham skal selv det tages, som han har."

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

bliver til en mere omfattende karakteristik af barnet. Også selv om det blot er i nogle situationer, hvor barnet fremstår som mangelfuldt. Der er en tendens til at barnet bliver kategoriseret som enten mangelfuldt eller som fuldkomment. I realiteten er alle børn sandsynligvis i læreprocesser, hvor de både oplever deres egne mangler og deres egen mestring, i større eller mindre omfang, på forskellige måder og i forskellige situationer.

I det omfang pædagoger ser og kan ændre kategoriseringen i mangelfulde og i fuldkomne, vil det være oplagt at pædagogerne arbejder med at producere mere nuancerede og mindre kategoriserende billeder af de enkelte børn. F.eks. ved at synliggøre situationer som viser ressourcer og mestring hos børn, selv om det i andre situationer opleves som mangelfuldt.

Min vurdering er, at sproget ikke tilbyder gode udtryk, som kan beskrive de processer, som skaber udsathed, man er henvist til at bruge dårlige udtryk, omskrivninger eller italesætte det "pendulagtigt", som det miljørelative udsathedsbegreb lægger op til. Der savnes et fagbegreb som sætter fokus på processen i relationen mellem barn og institution.

Når der er opmærksomhed på, hvordan institutionen skaber "børn der er noget med", kan der også ses på hvordan barnet indgår i denne skabelsesproces og på om der "er noget" med det barn, i betydningen individbundne faktorer.

I den forbindelse kan man spørge, om pædagoger kan arbejde kvalificeret med "børn der er noget med", uden at vide, hvad der er med barnet? Er det f.eks. nødvendigt med en diagnosticering? Jeg vil argumentere for at en "løs" og åben pædagogfaglig kategorisering kan have sine fordele i forhold til andre systemers mere dominerende kategoriseringer, når der er tale om lettere problemstillinger. Hvis pædagogerne kan hjælpe barnet tilstrækkeligt i institutionen, er det ikke nødvendigt at importere systemspecifikke betegnelser udefra. Det medicinske system tildeler én type af betegnelser og socialforvaltningen en anden type af betegnelser. Hvert system har sine kategoriseringer, hvis betydning er mættet med bestemte problemforståelser.

Jeg anser ikke diagnoser som "skadelige" for det pædagogiske arbejde. De kan være gavnlige, de er ikke altid nødvendige, men de er aldrig tilstrækkelige som eneste grundlag for pædagogisk handling over for et barn med en diagnose.

Det problematiske ligger i at "kategorier med dominans" erobrer definitionen af problematikken og udgrænser andre, som også er relevante. Fisker finder, at medicinske forklaringer har en sådan dominans over andre forklaringer (Fisker, 2012). Dette kan være meget skadeligt for hjælpen til det udsatte barn.

I vores undersøgelse fandt pædagogerne det vigtigt at få udrett, om barnet havde en diagnose for at sikre sig, at de ikke handlede "forkert" i forhold til barnet. Hvis barnet fik en diagnose, så opsøgte de viden om dette og anvendte denne viden som en hypotese. En diagnose blev ikke nødvendigvis til en forklaring, som automatisk udelukkede andre forklaringer. Det blev én mulig forklaring blandt flere til forståelsen af problematikken. En diagnose fastlagde eller ændrede ikke nødvendigvis den måde, de arbejdede med børnene. Pædagogerne er mere optaget af at finde løsninger, der virker, end af at finde årsagsforklaringer. Det betyder at de godt kan håndtere usikkerhed mht. årsager og handle ud fra dem som hypoteser. De anvender viden om f.eks. ADHD problematikker, hvis der er tale om en mulig ADHD-diagnose, og hvis den viser sig nyttig i praktisk problemløsning. Dette kan tolkes sådan, at medicinske forklaringer i denne undersøgelse ikke automatisk har en så stor dominans over andre forklaringer, at de nødvendigvis udelukker andre forklaringer.

Her kan anvendelsen af betegnelsen "børn der er noget med" have den fordel at den ikke er mættet med bestemte teoretisk eller ideologisk farvede betydninger. Det er en kategorisering, men den er løs, åben og upræcis ved, at den ikke udsiger noget om hvad, "der er" med det barn. Det er en "ikke særligt kategoriserende kategori". Denne betegnelse har den fordel, at den sprogligt kan fastholde en åben og bred vifte af forklaringsmodeller, som svarer til en multifaktoriel forståelse af udsathed. Hvis pædagogerne kan håndtere og leve med den usikkerhed, som ligger i den løse kategorisering, kan det skabe et kreativt pædagogfagligt rum for udvikling af en indsats i forhold til det konkrete barn. Den multifaktorielle forståelse lægger op til en bred indsats med mange facetter, hvor diagnoser og andre videnskabelige kategoriseringer lægger op til en langt snævrere forståelse og en smallere indsats.

Denne argumentation skal ikke taget til indtægt for, at børn ikke skal diagnosticeres eller blive til socialsager. Argumentationen går udelukkende på "børn der er noget med" som en åben kategorisering kan være gavnligt i et pædagogfagligt rum, hvor der arbejdes med flere forklaringsmodeller samtidigt.

EN GUIDET TUR

KAPITEL 10 UDVIKLING AF INKLUSIONSINDSATSEN

Udvikling af inklusion gennem vejledning og inklusionsvejledning rummer flere udviklingsprocesser, som er gensidigt afhængige. Der skitseres først i kapitlet et overblik over disse processer i en udviklingsmodel for inklusionsindsatsen. Udvikling af inklusionsindsatsen forholder sig til 3 forbundne udviklingsprocesser: udvikling af børnenes deltagelse og mestring, udvikling af pædagogernes kompetencer og professionalisme og udvikling af vejledernes vejledning. Overblikket er nødvendigt for ikke at fare vild i de forbundne udviklingsprocesser. Den teoretiske forståelse bag udviklingsmodellen er en situeret forståelse af udsathed, professionalisme og vejledning.

Dernæst diskuteres den erfaringsbaserede praksis og den erfaringsbaserede viden. Der ligger store kvaliteter i den erfaringsbaserede praksis som pædagoger og vejledere beskriver i interviewene. Disse kvaliteter og denne praktiske viden og kunnen, vil jeg gerne anerkende og kvalificere. Men den erfaringsbaserede viden rummer også store hindringer for en professionalisering af inklusionsvejledning. Der bliver argumenteret for både at fastholde og udvikle den erfaringsbaserede praksis, men også for at den må udfordres af og suppleres med teoretisk viden og systematiske metoder. Der anlægges både et positivt og konstruktivt blik og et kritisk blik på erfaringsbaseret viden.

Diskussionen leder til en introduktion af ”siteret professionalisme” som en forståelse af professionalisme, der vil være velegnet til at overvinde skismaet mellem erfaringsbaseret og teoretisk baseret professionalisme.

I forlængelse af denne teoretiske forståelse af professionalisme formuleres den udviklingsstrategi at støtte vejledere og pædagoger i selv at producere og vurdere viden om deres egen praksis, en professionaliseringsstrategi som støtter deres egen dømmekraft. Derfor introduceres didaktikbegrebet, som en praktisk teori til støtte for vejlederes og pædagogers eget professionelle arbejde.

På baggrund af denne afdækning formuleres nogle udviklingsbehov, samt nogle forslag til hvordan professionaliseringen kan øges.

Der argumenteres for at der indføres en systematik i vejledningen, som indeholder en trinvis fremgangsmåde med et refleksionsrum, som ikke er præget af hverdagens handletvang. Denne systematik skal tage udgangspunkt i situationsanalyser og skal indeholde:

1. Iagttagelse og beskrivelse af situationer med en situationel forståelse af problemer og ressourcer
2. En common sense analyse som frembringer *situationel viden* om mødet mellem det udsatte barn og den pædagogiske praksis
3. Teoretisk analyse med anvendelse af *generel viden* med teoretiske begreber og forskning
4. Pædagogisk og etisk vurdering af pædagogiske handlinger
5. Systematisk erfaringsdannelse

Sammenvævede udviklingsprocesser

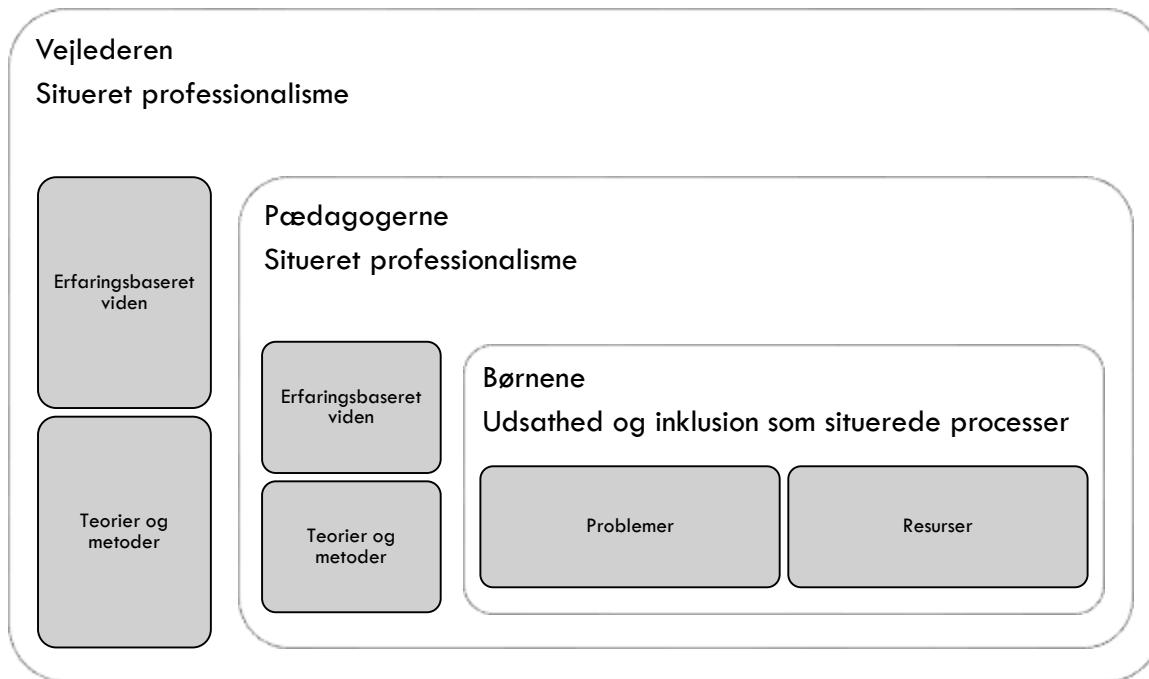
Inklusion og inklusionsvejledning er processer som er præget af stor kompleksitet. Skal der arbejdes med udvikling af inklusionsvejledning bliver kompleksiteten endnu større. Som et skridt på vejen til at få overblik over denne kompleksitet, kan man se udvikling af inklusionsindsatsen som 3 udviklingsprocesser som er indbyrdes forbundet og som lægger sig uden om hinanden. Dette illustreres i figur 4.

Modellen indeholder 3 niveauer, som illustrerer at udvikling af børnenes deltagelse i miljøet, udvikling af pædagogernes professionalisme og udvikling af vejledernes vejledning er 3 udviklingsprocesser, som er sammenvævede. Den samlede inklusionsindsats er afhængig af hvordan de forskellige niveauer spiller sammen.

Modellen indeholder en ”siteret forståelse” af alle 3 processer. Denne faglige tilgang har jeg valgt, da jeg vurderer, at den er den bedste til udvikling af inklusionsindsatsen. Hvad der ligger i ”det situerede” forklares senere i dette kapitel. Det er også en grundforståelse som er gennemgående i bogen.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Figur 4 Udviklingsmodel for inklusionsindsatsen



Inderst i figuren ligger **udvikling af børnenes deltagelse og mestring**. Her ligger det sagsorienterede fokus for vejledningen. Udsathed og inklusion på mikro-niveau som situerede processer som udspiller sig i hverdagens mange situationer. Målet med inklusionsindsatsen er at der skal ske udvikling på dette niveau.

Uden om denne kerne ligger **udvikling af institutionens pædagogers kompetencer og professionalism**. Her ligger udvikling af pædagogernes og institutionens midler i form af professionalism. Pædagoger har i udvikling af professionalism primært fokus på børneniveauet og afdækker hvordan problemer og resurser opstår i disse processer.

I modellens yderste lag ligger **udvikling af vejledernes vejledning**. Vejlederne har i udvikling af vejledning både fokus på pædagogernes udvikling og på udvikling på børneniveau.

Børneniveauet er de processer som faktisk udspiller sig og som på mange forskellige måder kan påvirkes af pædagogernes handlinger og af institutionens måde at fungere på. Det næste niveau er et pædagogisk niveau i den betydning at pædagogerne her forholder sig iagttagende, analyserende og handlende i forhold hvad der sker på børneniveauet. Det yderste niveau er et pædagogisk niveau i den betydning at vejlederne forholder sig iagttagende, analyserende og handlende i forhold

pædagogernes læring, og dermed også til udviklingen med børnenes deltagelse.

Dette kapitels perspektiv lægger endvidere et metaperspektiv på disse processer. Det siger sig selv at det ikke er muligt blot nogenlunde at afdække alle disse processer. Der vil derfor blot blive beskrevet nogle udvalgte perspektiver, som ligger i forlængelse af bogens tidligere analyser.

Inden den teoretiske forståelse bag modellen udfoldes skal kvaliteter og problemer ved den erfaringsbaserede viden først diskuteres. Pædagoger og vejledere forlader sig i alt for høj grad på deres erfaringsbaserede viden. Problemet ligger i at erfaringsbaseret viden anvendes afkoblet fra anvendelse af teorier og metoder.

Afsnittene om situeret professionalism vedrører både vejledere og pædagoger, da problematikkerne er de sammen i spændingsfeltet mellem erfaringsbaseret viden og teorier og metoder.

Udvikling af børnenes deltagelse og mestring

Der findes en del udmærkede resurseorienterede metoder til at afhjælpe børns problemer. F.eks. LP-metoden (Nordahl, 2008) (Nordahl, 2005), systemiske og narrative metoder (Riber, 2005), "Jeg kan-metoden" (Furman, 2005) og "Trivselsmetoden" (Villumsen, 2011).

EN GUIDET TUR

" Man tager de der små øjeblikke og forstørrer dem... "



Når jeg alligevel foreslår et supplement til andre gode metoder og arbejdsformer skyldes det at den situerede forståelse retter opmærksomheden på nogle nye metodemæssige muligheder.

Diskussion af erfaringsbaseret professionalisme

Man tager de der små øjeblikke og forstørrer dem...

Dette citat fra et interview lyder jo så let og opskriftsagtig. Men undersøgelsen viste, at vejlederne ikke havde detaljerede opskrifter. De var meget pragmatiske og anvendte erfaringsbaseret viden. Af og til kan man også høre formuleringen "man skal bygge på det, der går godt" fra pædagoger, som arbejder med udsatte børn. Det lyder også let og opskriftsagtig. Det er som om pædagoger med sådanne udtalelser har sagt alt, - og alligevel ingenting. Der kommer ikke uden videre svar på spørgsmål som: Hvordan finder man frem til det, der går godt? Hvordan bygger man på det, der går godt? Hvad er det, man ser på og tager frem fra de små øjeblikke, og forstørrer?

Fra den praktiske vinkel viser den omtalte undersøgelse dette billede: resursepædagoger og de vejlede pædagoger iagttager og reflekterer i praksis over situationer som "går godt" og situationer som "går dårligt" for at finde begrundede forslag til andre måder at handle på. Som baggrund for valg af handlinger anvendes iagttagelser og erfaringer med situationer som viser resurser hos barnet, i miljøet eller i interaktion og relationer. Citaterne "man tager de der små øjeblikke og forstørrer dem..." og "man skal bygge på det, der går godt" kan tolkes sådan at de kondenserer, at vejledere og pædagoger i undersøgelsen i høj grad er resurseorienterede, og at vejledningen centrerer sig om refleksion over iagttagelser af situationer.

På den ene side kan den praktiske viden om, hvad det er der går godt, og hvad der sker i "de små øjeblikke" være en kilde til faglig kvalificering af det vanskelige arbejde

med at få udsatte børn til at trives og udvikle sig i dagtilbuddet.

På den anden side har den erfaringsbaserede viden sine klare begrænsninger. Det kan ikke vurderes om den erfaringsbaserede viden er kvalificeret eller ukvalificeret, så længe den ikke er sprogliggjort og dermed tilgængelig for en faglig vurdering.

Det vil derfor være nødvendigt til en vis grad at arbejde systematisk med at beskrive og forklare, hvad man gør når "man tager de der små øjeblikke og forstørrer dem..." og hvad man bygger på når "man bygger på det, der går godt" for at det kan bidrage til at kvalificere det pædagogiske arbejde, en fælles faglighed, som kan deles mellem pædagoger og løfte pædagogers kompetencer. Denne sprogliggørelse er endvidere også en forudsætning for at både forskningsbaseret viden og teoretiske viden kan anvendes ind i en samlet analyse af de problemer pædagogerne står med.

Formuleringer som "man skal forstørre de små øjeblikke og bygge på det, der går godt" viser hen til den viden, som anvendes i praksis, men denne viden udfoldes ikke ret meget og forbliver langt overvejende tavs og underforstået. I interviewene fra den omtalte undersøgelse tales der påfaldende lidt i et teoretisk sprog med anvendelse af præcise fagbegreber. Dette tyder på, at pædagoger, som arbejder med udsatte børn, har de samme to adskilte former for viden på samme måde, som de lærere som arbejder med specialpædagogik.

Vejledere og pædagoger, som arbejder med udsatte børn, står midt i serier af situationer, som går godt eller som går dårligt for de udsatte børn. De har erfaringer med mange typer af situationer, da de er forskellige og opstår hele tiden. Vejledningen tager som regel udgangspunkt i iagttagelser af sådanne situationer. I analyserne af iagttagelserne reflekteres over, hvad der sker i de iagttagede situationer, refleksion over hvilke forhold, som har betydning for, om det "går godt" eller om det "går dårligt".

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

I interviewene med vejledere og vejledte kan der ses en praksis og et ideal om at prøve at se og forstå problemet på flere og nye måder. Formuleringer som ”at se tingene fra nye vinkler” og ”at se det med nye øjne” går igen som noget centralt i interviewene. En vejledt beskriver ligefrem vejledningsprocessen som en guidet tur rundt om problemet:

Vi blev sådan ligesom, (vi) fik en guidet tur rundt omkring problemet for at se det fra forskellige sider... man skal prøve at gå en tur rundt om problemet, og se hvad, om man får øje på noget nyt.

Interviewundersøgelsen viste, at de vejledte er motive-rede for at lære noget nyt, samtidigt med at de er handlingsorienterede. I den undersøgte vejledningspraksis er der de elementer til stede, som indgår i en erfaringsdannelse i Dewey'sk forstand: de foretager en guidet tur rundt om problemet, ved at de undersøger sagsindholdet, de analyserer og opstiller en række hypoteser ud fra forskellige synsvinkler, og vælger og afprøver handlinger.

Det gør de på en pragmatisk måde, som til dels ligner de cirkulære bevægelser som foretages i hverdagens praksis, og til dels ligner en reflekteret og bevidst erfaringsproces. Men handlingsorienteringen springer ofte ind og afkobler den systematiske analyse. Der springes direkte til handling ud fra tilfældige tanker og hypoteser, uden først at analysere problematikken grundigt ”hele vejen rundt”. Der kan derfor ikke i disse tilfælde konkluderes på, om den nye handling bekræfter eller forkaster en eksplicit hypotese. Der kommer derfor ikke nødvendigvis ny viden og erfaring ud af processen, på trods af at elementerne til det er til stede i processen. Analyserne foretages blot ikke eksplicit eller metodisk og systematisk, men ud fra erfaring og intuition. Den viden, som anvendes af vejlederne, er erfaringsviden - på godt og ondt. Det skal ikke underkendes at vejlederne lærer at blive gode vejledere gennem erfaring, men der ligger samtidigt nogle problemer i at vejledningen er så udpræget erfaringsbaseret.

Problemer ved den erfaringsbaserede praksis

De problemer som er afdækket omkring vejledning i forhold til inklusionsindsatsen, svarer til nogle fund fra nyere dansk forskning. Det drejer sig om disse problemer:

1. Pædagoger undersøger ikke problemerne grundigt, inden de går til handling

2. Enten taler pædagogerne om barnet, eller også taler de om barnets miljø uden for institutionen
3. Der er et gab mellem den tavse erfaringsviden, som pædagoger anvender i praksis, og den teoretiske viden, de har adgang til
4. Når der tales om problemer med børns udvikling, fjerner beskrivelserne sig fra beskrivelser af konkrete situationer

Kort vej fra iagttagelse til handling

Kirsten Elisa Petersen har i et feltstudie om udsatte børn i dagtilbud undersøgt hvordan pædagoger arbejder med og taler om udsatte børns vanskeligheder (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011). Hun finder at:

Analyserne viser ligeledes, at de professionelle hurtigt forlader de mere metodiske beskrivelser af barnet og bevæger sig ind på det mere konkrete handlingsplan forbundet med den pædagogiske dagligdag... (Petersen, 2011, s. 220)

Petersen beskriver, at der er forståelige grunde til at ”barnets vanskelige livsforhold og betingelser ikke i tilstrækkelig grad bliver diskuteret og belyst ud fra forskellige aspekter, inden at selve handlingerne sættes ind i praksis” (Petersen, 2011, s. 220). Pædagoger er praktiske, løsnings- og handlingsorienterede. Det er de nødt til at være, når de udfører hverdagens opgaver. Problemet ligger i, at de kommer til at springe en grundig analyse over, hvor dette ville være nødvendigt. Der er her stor risiko for at vælge nogle teorier og metoder, som ikke adresserer de aktuelle problemer. Derved kan valget af metode blive tilfældigt eller ligefrem skadeligt.

Der er brug for et refleksionsrum og en struktur om en analysefase, som bryder med den måde, der handles og reflekteres rutinemæssigt i hverdagen. En struktureret metode med en undersøgelses- og analysefase vil kunne sikre, at iagttagelser bliver analyseret og at der bliver et godt beslutningsgrundlag for valg af intervention.

Hjælpesystemet kan også fungere sådan at der på et visitationsmøde springes til hurtig handling ved at tildele en interventionsmetode på grundlag af nogle få iagttagelser. Et eksempel fra interviewundersøgelsen kan illustrere dette:

Nogle vejledte fik tildelt Marte Meo vejledning. Denne vejledning vil jeg betegne som en specifik interventionsmetode. Alle de vejledte, som havde fået Marte Meo vejledning, var yderst tilfreds med vejledningsforløbet. Så

EN GUIDET TUR

langt så godt. Tildelingen af denne form for vejledning fandt sted ved visitation i PPR ud fra institutionens beskrivelser i et indstillingspapir. Spørgsmålet er blot, om det var det rigtige valg? Det vil være det rigtige valg, hvis problematikken alt overvejende er en udviklingspsykologisk problematik. Men valget af denne indsats begrænser perspektivet ved at lægge sig fast på én problemforståelse, inden problematikken er undersøgt i et bredere perspektiv. Selv om Marte Meo indsatsen har vist sig at være hensigtsmæssig, kunne indsatsen måske med fordel suppleres af at skabe miljøer og situationer i institutionen, som kunne understøtte barnets udvikling og deltagelse.

Den korte vej fra iagttagelse til handling kan forklares med dét, Kirsten Elisa Petersen beskriver som cirkulære bevægelser i praksis:

... de professionelles handlinger ofte foretages i situationer, der ikke glider af sted i lineære bevægelser, men derimod bevæger sig cirkulært: En handling afstedkommer nye overvejelser, nye vurderinger, der så igen forandres, hvorved der vurderes på ny, afprøves på forskellige måder for at komme tæt på problemet, søge at begribe, hvad der sker hos barnet eller hos forældrene, og at forudsige, hvordan barnets handlinger på ny kan vurderes ud fra barnets reaktioner. (Petersen, 2011, s. 224)

De cirkulære bevægelser er i høj grad skabt af de betingelser, som eksisterer for pædagogisk praksis. De er skabt som erfaringer under hverdagens handledtvang. Det problematiske i de cirkulære bevægelser er ikke at pædagoger reflekterer og handler i hverdagens situationer, men at den viden som de anvender og får ud af deres erfaringer, er tavs, tilfældig og usystematisk. Måske hjælper de cirkulære bevægelser de udsatte børn, måske hjælper de blot på at få hverdagen til at glide. Det vides ikke.

Pædagogerne besidder stor handlingsviden om udsatte børn. Men i og med at den er skabt i det situerede pædagogiske arbejde med udsatte børn, bliver den ikke af sig selv til bevist og reflekteret viden. De cirkulære bevægelser indeholder gode elementer, som pædagoger allerede kan og gør. Disse elementer må flyttes væk fra hverdagens handledtvang og hen i et andet refleksionsrum, hvor bevægelserne kan udføres systematisk for at kunne resultere i afprøvet viden, i bevidst reflekteret handling og i erfaring i en Dewey'sk forstand.

Enten taler pædagogerne om barnet eller også taler de om miljøet

Kirsten Elisa Petersen har endvidere fulgt personalemøder i to daginstitutioner. Hun finder her, at pædagogerne ikke taler om problemer med udsatte børn som indlejret i en social praksis, ej heller om deres egne handlinger i denne praksis (Petersen, 2011):

Observationer fra deltagelse i to af institutionernes personalemøder ... indkredser bl.a., at et af de væsentligste komplekse forhold, som forbliver ureflekteret, er de professionelles egne handlinger rettet mod barnet, med mindre der er tale om at fortælle, hvordan man endnu en gang har brugt dagen på konflikthåndtering, fordi barnet endnu en gang har opført sig vanskeligt.

I de professionelles beskrivelser af børns vanskeligheder forbliver kontekstens betydning, altså daginstitutionen som en social praksis og de professionelles handlinger i denne praksis, udelukket fra de professionelles diskussioner om barnets vanskeligheder. Hermed forøges risikoen for, at de professionelle medvirker til, at socialt udsatte børns adfærd og handlinger i høj grad kommer til at fremstå som bundet til barnet alene og ikke som noget, der kan reflekteres ind i deltagelse i en social praksis. (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven, 2011, s. 220-221)

Det kan diskuteres om dette er generelt for kulturen i danske dagtilbud. Mange institutioner arbejder i disse år målrettet med refleksion og udvikling af en refleksionskultur i institutionen, som netop retter fokus på pædagogernes handlinger og pædagogisk praksis. I en undersøgelse af Bjørk Kjær finder hun, at der i "de gode eksemplars" institutioner tales om og reflekteres over egen praksis (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010). Hun beskriver, at dette er resultatet af en langvarig målrettet udvikling af institutionens kommunikationskultur. Det kan derfor konkluderes, at det er forskelligt i hvor høj grad, institutioner arbejder reflekterende med deres egen praksis; samt at denne praksis ikke udvikler sig af sig selv, men kræver målrettet udvikling, bl.a. pga. fænomenet "hjemmeblindhed" (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010, s. 69).

Det er derfor en forenklet påstand at sige at pædagoger taler enten om barnet eller også taler de om miljøet uden for institutionen. Man kan derimod sige at pædagoger, som alle andre mennesker, taler om børnene og

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

forældrene, men at pædagogers professionelle fokus må ligge på det pædagogiske arbejde med at støtte barnet i institutionen. Her ligger pædagogernes primære professionelle opgave.

Gabet mellem teori og praksis.

Gabet mellem teori og praksis er en gammelkendt tema i pædagogikkens historie. Lotte Hedegaard-Sørensen's forskning i situeret professionalisme beskriver både et gab og et samspil mellem teori og praksis.

Kirsten Elisa Petersen beskriver i sin undersøgelse at pædagoger ud over synlige indsatser i form af læreplaner, sprogstimulering, test og inddragelse af PPR, udfører usynlige indsatser. De "usynlige" indsatser er synlige for det blotte øje, men de er ikke programsat eller bevidste for pædagogerne selv som indsatser:

... de professionelle på forskellige måder tilrettelægger deres pædagogiske arbejde omkring socialt udsatte børn med *direkte afsæt i de kontekstuelle betingelser og muligheder i daginstitutionens praksis*. (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven 2011, 221)

De usynlige indsatser svarer til den situerede praksis og viden, som Hedegaard-Sørensen beskriver. Til støtte for denne tolkning taler Petersens konklusion "at de professionelles viden om børn, herunder også om socialt udsatte børn, er bundet til og udviklet gennem de professionelles deltagelse i praksis" (Petersen, 2011, s. 223)

Ud fra disse og andre undersøgelser kan det konstateres at pædagoger besidder en erfaringsbaseret viden, som er indlejret i den professionelle praksis. Den tilegnes gennem deltagelse i praksis evt. også gennem mesterlære. Ved siden af denne viden anvender pædagoger teoretisk viden. Disse to vidensformer er i høj grad udviklet uafhængigt af hinanden, den ene gennem deltagelse i pædagogers praksis i praktik og udførelse af pædagogisk arbejde, den anden gennem deltagelse i uddannelse i uddannelsesinstitutioner. Dette fænomen kalder Jonsen-Høines for parallellæring (Lindén, 1997, s. 115 f). At de er udviklet og anvendes uafhængigt af hinanden i hver sin kontekst hindrer, at de kan kvalificere hinanden gensidigt. Dette kan forklare, at pædagogerne har en stor erfaringsviden, samtidigt med at de ikke formulerer og anvender denne viden i faglig (verbal) kommunikation.

Björg Kjær beskriver gabet mellem teori og erfaring som forskellen mellem symbolsk og praktisk mesterskab (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010, s. 100 f). De er

forskellige kommunikative felter, som har forskellige logikker. Problemet ligger ikke i forskellen eller i spændingen mellem teori og praksis. Den vil altid være der. Problemerne ligger i parallellæring og i dekoblet kommunikation. Ved dekoblet kommunikation forstås, at kommunikation i form af "teori" og kommunikation i form af "erfaring" fungerer uafhængigt af hinanden; de er afkoblede fra hinanden. Problemet med den dekoblede kommunikation er, at den skarpe opdeling spænder ben for opgaveløsningen i institutionen (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010, s. 102). Opgaveløsning kræver udvikling af en tilkoblet kommunikation med et funktionelt fagsprog som både retter sig mod et teoretisk indhold og en erfaret virkelighed.

Den tilkoblede kommunikation svarer til cykliske læringsforståelser, som genfindes i en hel række nyere læringssteorier og metoder, som sætter teori og praksis i spil (Wahlgren, et al. 2002). Læringscyklus indeholder her typisk iagttagelse, refleksion/analyse og handling.

Udvikling af tilkoblet kommunikation med en cyklisk læringsforståelse indebærer følgende metodiske udfordringer:

1. Italesættelse og testning af den erfaringsviden som pædagogerne anvender i praksis
2. At få praktisk erfaringsviden i spil med teoretisk og empirisk viden som et led i professionalisering af det pædagogiske arbejde

Den første udfordring går på at få pædagoger til at udfolde deres iagttagelser, tanker og handleforslag eller handletilbøjeligheder ud fra konkrete situationer i deres kontekst. Når denne erfaringsviden bringes ind i en sproglig og faglig form, åbnes vejen for egen refleksion, systematisk testning og udfordring fra teoretisk og empirisk viden. Situationsanalyser skal få pædagogernes erfaringsviden op på broen til teoretisk viden.

Gabet mellem teori og praksis kan anskues fra to sider. Den ene vedrører pædagogernes teoretiske viden. En forøgelse af pædagogers teoretiske viden vil ikke i sig selv løse problemet med gabet mellem teori og praksis. Parallellæringen må brydes gennem udvikling af en kommunikationskultur, hvor både teori og praksis indgår. Samtidigt vil det være nødvendigt at pædagogerne formulerer deres praksisteori som en forudsætning for at parallellæringen brydes og teori og praksis kan udfordre hinanden. Begge dele må stå i deres egen ret, for at de kan udfordre hinanden gensidigt.

EN GUIDET TUR

Den anden side vedrører den teori og den empiriske viden, som er tilgængelig for pædagogerne.

Den tilgængelige forsknings anvendelighed og relevans

Den kritik, som udgår fra gabet mellem teori og praksis, har primært været rettet mod pædagogernes manglende anvendelse af forskning og teoretisk viden. Pædagoger kan selvfølgelig have større eller mindre viden og analysekompetencer. Jeg vil dog her rette en kritik i den modsatte retning for at synliggøre, at problemerne med gabet også stammer fra forskningsfeltet.

Spørgsmålet er: i hvor høj grad er der tilgængelig og anvendelig viden til rådighed for pædagoger, som arbejder med udsatte børn? For at undgå misforståelser vil jeg først sige, at værdien af teoretisk viden ikke skal vurderes på dens praktiske anvendelighed, men efter videnskabelige kriterier. Med anvendelighed mener jeg ikke opskrifter og viden, som er ”lige til at bruge”, som går i stedet for refleksion og professionalisering.

Med anvendelig viden mener jeg forskningsbaseret viden, som kan bidrage til refleksion og professionalisering; en viden som har pædagogisk arbejde som forskningsobjekt, og som tilvejebringer viden om pædagogisk praksis ved at gennemlyse denne praksis, så den bidrager til at forstå kompleksiteten i arbejdet med udsatte børn. Det vil sige praksisnær forskning i pædagogers praksis. Det er forskning og viden af denne type, som Lotte Hedegaard-Sørensen også efterlyser (Hedegaard-Sørensen, 2011).

De første bølger af forskning om udsatte børn kom fra psykologisk og fra socialfaglig forskning. Forskningens fokus var sjældent pædagogisk arbejde i dagtilbud. Forskningsfokus var på andre kontekster. F.eks. på moder-barn relationen i hjemmet, i forskning om tilknytning, omsorg og omsorgssvigt. Eller på familier og boligområder og på sociale belastningsfaktorer i forskning om social reproduktion. Når pædagoger skulle anvende denne viden, måtte de ty til gæt og antagelser i deres bestræbelser på at anvende og overføre denne viden til institutionens kontekst. Ikke nok med at der var et gab mellem teori og praksis, der var også et stort gab mellem det, teorierne sagde noget om, og den praksis som pædagogerne arbejdede i.

Endvidere skriver forskere primært til andre forskere. De er en del af forskningsfeltet hvor anerkendelse fås fra andre forskere. Deres åbne eller skjulte diskussionspartnere ligger i forskningsfeltet, og de positionerer sig i forhold til disse. Dette rationale overskygger det mål, at forskningen skal være til hjælp til pædagoger, som

skal anvende forskningsbaseret viden i deres praksis. Forskningen er ikke skrevet for deres skyld og heller ikke til dem.

I Danmark skelnes der mellem tre overvejende forskellige pædagogiske forståelsesrammer, en almenpædagogisk, en socialpædagogisk og en specialpædagogisk (Petersen, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven 2011, 83). Disse forståelsesrammer har i høj grad udviklet sig hver for sig, i hver deres funktionsopdelte arbejdsområde, i en arbejdsdeling, som har været historisk bestemt. De har endvidere udviklet sig i opposition til hinanden for at opskrive de opdelte arbejdsfelters eksistensberettigelse. Hvert felt har udviklet sit teoriapparat.

Bestræbelserne på at udvikle inklusion i dagtilbud tvinger nu forskellige fagtraditioner sammen, hvor de tidligere udviklede sig ”trygt” hver for sig. Særligt presset på forandringen i det specialpædagogiske felt har afstedkommet fagkampe mellem ”diagnostikere” og ”inklusionister”. Den tilgængelige viden indskriver sig i denne fagkamp mellem forskere og systemrepræsentanter. Dette har ikke gavnet de pædagoger, som skulle anvende den producerede viden. Hvad skal de vælge? Og skal de vælge side i det hele taget, hvis de skal hjælpe de konkrete udsatte børn som de har ansvar for?

Det faktum at de forskellige pædagogiske forståelsesrammer har udviklet sig hver for sig og til dels i modsætning til hinanden, giver praktiske problemer for pædagoger og er medvirkende til at producere eksklusion i praksis. Anvendelsen af udviklingspsykologisk teori kan illustrere dette fænomen.

I moderne sociokulturelle forståelser af børns udvikling forstås børns udvikling som transaktioner mellem barnets medfødte dispositioner (biologi) og andre menneskers reaktioner. Barnet er et individ, der udvikler sig gennem deltagelse i kulturelt konstituerede fællesskaber, samtidigt med at det påvirker dets omgivelser (Fisker, 2012). I denne forståelse af børns udvikling, ses barnet som aktør i egen udvikling og individets biologi i vekselvirkning med det sociokulturelle miljø, som barnet udvikler sig i. Denne udviklingsforståelse er efterhånden velkendt af pædagoger i normalområdet. ”Unormale” børns udvikling synes stadig overvejende at blive forstået ud fra deres biologi og psykomedicinske diagnoser.

Forskning i diagnoser tager således overvejende et biologisk udgangspunkt, mens forskningen i børns udvikling mere og mere lægger vægt på

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

sociale sammenhænge. Når vi har gøre med et barn, som får diagnoser, opstår der derfor et skisma: Skal vi forstå dem ud fra diagnosen, dvs. ud fra overvejende et biologisk perspektiv, eller skal vi først og fremmest forstå børnene som individer i udvikling og dermed ud fra et relationistisk og et socialt perspektiv? (Fisker, 2012)

Skismaet træder typisk frem, når eventuelle diagnoser kommer på tale for udsatte børn. Det udgør i sig selv en ekskluderende faktor, når det udsatte og diagnosticerede barn vurderes til at skulle følge en anden pædagogik end de andre børn på stuen.

Når man betragter den anvendte psykologi i den almenpædagogiske og i den specialpædagogiske forståelsesramme, ser det ud som om, at "normale" børn udvikler sig efter en type psykologi og at "unormale børn" udvikler sig efter en helt anden type psykologi. Dette kan logisk set ikke være tilfældet. Og det efterlader pædagogen med et problem som i høj grad er skabt af forskningsfeltet og af arbejdsdelingen i hjælpesystemet. Det kan dog også skyldes et teoretisk efterslæb hos praktikere, samt at ny teori opsøges og modtages af pædagogerne ud fra de forståelser, som blev etableret under deres uddannelse.

I de senere årtier er der produceret en stigende mængde af anvendelig viden om udsathed og udsatte børn i pædagogiske institutioner f.eks. (Mehlbye, 2009) (Jensen 2007) (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011) (Petersen, 2011) (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010). Der er en udvikling i gang, som producerer mere praksisnær forskning. Det er dog væsentligt fortsat at være opmærksom på hvilken forskning, der belyser pædagogers praksis på en sådan måde, at den kan anvendes af pædagoger til at kvalificere deres praksis.

Beskrivelser af børn i problemer

Charlotte Højholt beskriver i sin forskning blandt andet at beskrivelserne af børn ændrer sig, når der tales om problemer:

I det øjeblik vi begynder at tale om problemer i forbindelse med børnenes udvikling, synes der at ske noget med beskrivelserne. I modsætning til tidligere udviklingsbeskrivelser og beskrivelser af børnenes liv i børnehaven forsvinder aktuel tid og sted, aktiviteter og samvær fra fortællingerne. Eller rettere: tid og sted forskubber sig. Problemerkens sammenhæng glider typisk over i

familien, og det bliver vanskeligere at følge med. Fortællingerne bliver mere "mystiske" på en måde, og børnene bliver mere uforståelige. Det bliver vanskeligere at forstå børnenes handlinger og de vanskeligheder disse giver pædagogerne. (Højholt, Samarbejde om børns udvikling, 2001, s. 170)

Det betyder at når man taler om "børn uden problemer", tales der om dem i situationer i dagligdagen i børnehaven. Når børn fremstår som påfaldende og forbindes med problemer, tales der ikke om dem ud fra konkrete situationer i børnehaven. Denne forskel på hvordan børn beskrives er i sig selv med til at ekskludere udsatte børn fra deltagelse.

Dette bliver problematisk på flere måder. Problemerne bliver uforståelige og dermed også mere uløselige. Børnene fremstår som påfaldende i konkrete situationer. Det gør resurser også. Derfor vil dette fænomen hindre at pædagoger får øje på de situationer, hvor der viser sig resurser, som de kan bygge på. Samtidigt bliver pædagogernes arbejde og børnehavens kontekst usynlig for pædagogerne. Dette bidrager til at de har vanskeligt ved at se og ændre deres tilgang til barnet og den pædagogiske tilrettelæggelse.

Der tales meget om at pædagoger skal være resurseorienterede, særligt i arbejdet med børn i problemer. Adgangen til at finde resurserne i hverdagen går gennem at se på de situationer, hvor resurserne viser sig. Det samme gør sig gældende for adgangen til at forstå de problemer, som barnet står i, når det fremtræder som påfaldende.

Situeret professionalisme

Situeret professionalisme introduceres her, fordi jeg finder at denne forståelse af professionalisme er meget velegnet og perspektivrig som grundlag for udvikling af professionalisme i inklusionsindsatsen. Begrebet kan i høj grad beskrive den professionalisme, som er afdækket gennem interviewene. Med denne forståelse af professionalisme kan de problemer og dilemmaer, som er skitseret ovenfor, håndteres konstruktivt.

Situeret professionalisme bygger på forskning om hvordan professionelle arbejder i praksis. I forskningen bag begrebet ligger der både kritik og potentialer. Kritikken svarer til de problemer ved den erfaringsbaserede professionalisme, som jeg finder i vores data. Potentialerne

EN GUIDET TUR

" Den specialpædagogiske viden – det der faktisk sker i praksis – får dermed lov til at leve sit eget liv og undslipper på mange måder en professionalisering "



Lotte Hedegaard-Sørensen

ligger i en dynamisk forståelse af anvendelse af forskellige former for viden i praksis og af forholdet mellem erfaring og anvendelse af teori, metoder og forskning.

Lotte Hedegaard-Sørensen har i sin forskning undersøgt hvilken viden speciallærere anvender i praksis. Hun har sammen med Susan Tetler introduceret begrebet situeret professionalismisme til at beskrive denne professionalismisme (Hedegaard-Sørensen, 2011) (Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2010) (Hedegaard-Sørensen, 2013).

En undersøgelse af Lotte Hedegaard-Sørensen (Hedegaard-Sørensen, 2011) af speciallæreres arbejde viser at lærerne arbejder kontekstuel ud fra tavs viden. De har en eksplicit viden, men denne anvendes ikke kontekstuel og didaktisk.

Pointen er at der er stor afstand mellem den praksis, som lærerne er situeret i, og den viden, der antages at støtte en professionalisering af det pædagogiske arbejde. Den specialpædagogiske viden – det der faktisk sker i praksis – får dermed lov til at leve sit eget liv og undslipper på mange måder en professionalisering. (Hedegaard-Sørensen, 2011, s. 139).

Situeret professionalismisme defineres således (Hedegaard-Sørensen, 2013, s. 245):

Læreres/pædagogers handlinger, vurderinger, skøn, justeringer, refleksioner og teoretiseringer før, under og efter pædagogiske og didaktiske situationer i praksis.

Hun finder at lærerne anvender metoder og specialiseret viden, men ikke som opskrifter. De kombinerer anvendelsen med almen og didaktisk viden og erfaring.

Lærerne kombinerer forskellige videnstraditioner i deres tænkning. De er tøvende og skeptiske over for at bruge manualer som er udledt af diagnoser. De mener ikke at man kan udlede pædagogisk handling fra diagnosen, men de anerkender at de har behov for neurologisk viden om diagnosen (Hedegaard-Sørensen, 2011).

Hun ser store potentialer i lærernes praktiske didaktiske kompetencer, men hun afdækker også nogle væsentlige problemer. F.eks. forbindes og kombineres den didaktiske kompetence ikke med viden om diagnosen. Aktiviteten "undervisning" bliver ikke forandret af viden om elevernes diagnoser. De to ting forbindes ikke i praksis. F.eks. undervises elever, som har indlæringsvanskeligheder pga. problemer med abstrakt tænkning, i abstrakte begreber på en traditionel måde.

Hun retter ikke primært kritikken mod lærerne, men mod den undervisning, som lærerne har deltaget i under deres uddannelse, og mod en mangel på praksisnær forskning og didaktisk udvikling.

Ved begrebet "situeret" pointeres endvidere at den viden som anvendes i praksis, og som en professionel nødvendigvis må anvende i praksis, når hun anvender sin professionelle dømmekraft, er afhængig af hvad der sker i situationen her og nu. Anvendelsen af viden i praksis er afhængig af hvad der sker her og nu i situationen. Denne viden er en partikulær og kontekstuel viden om barnet i institutionen. Den produceres lokalt af lærere og pædagoger ud fra iagttagelser, handlinger og refleksioner i den konkrete pædagogiske hverdag.

Situeret professionalismisme indeholder to forskellige vidensformer: teoretisk viden og viden i situationer (Hedegaard-Sørensen, 2013). Den står ikke i modsætning til anvendelse af generelle teorier og universelle metoder, men den rummer et andet syn på forholdet

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

mellem teori og praksis end det traditionelle. Med henvisning til Durkheim beskriver hun anvendelsen af viden i praksis som et samspil mellem anvendelse af teoretisk teori, praktisk teori og praksis som kunst. Hermed sidestiller hun den erfaringsbaserede viden med den teoretiske viden, uden at sætte dem i modsætning til hinanden. På den ene side opskriver hun værdien af den erfaringsbaserede viden som værdifuld professionel viden, på den anden side kritiserer hun gabet mellem teori og praksis, fordi der her ligger nogle hindringer for en professionalisering.

En gennemgang af forskning om udsatte børn i dagtilbud og af teoretiske forståelser af udsatte børn og udsathed viser to dominerende forklaringer: en individorienteret forklaringsramme og en strukturel forklaringsramme (Petersen, 2011). Teorierne fra disse to forklaringsrammer er generelle teorier. De udsiger enten noget om barnet eller noget om barnets miljø, men ikke noget om, hvad der sker i mødet mellem barn og miljø.

Den situerede professionalisme har et andet perspektiv, den sætter fokus på praksis og kan netop derfor undersøge og kvalificere mødet mellem barnet og miljøet i den pædagogiske praksis. Den producerer lokal teori. I denne proces kan flere former for viden anvendes. Teoretisk viden kan anvendes i det omfang den kan forklare noget væsentligt. Metoder kan anvendes, når de vurderes at være hensigtsmæssige og gode ud fra en faglig normativ vurdering.

En af udfordringerne for en øget professionalisering består i at få den viden, som anvendes i praksis, gjort tilgængelig for pædagogen selv og for hendes kolleger, både som sprogliggjort praktisk viden, og som en viden, som sættes i spil med teoretiske viden. Dette er en paradoksal nødvendighed for at kunne handle professionelt (Moos, 1993). Det paradoksale består i at den tavse praktiske dygtighed skal anerkendes som en anden vidensform end den teoretiske, samtidigt skal denne viden sprogliggøres for at kunne kommunikere og udvikle faglighed i et kollegialt fællesskab, samarbejde med forældre og andre samarbejdspartnere og kommunikere med offentligheden.

Didaktik

Kritikken i Lotte Hedegaards forskning i situeret professionalisme går på at lærerne ikke anvender deres viden

didaktisk, samt at der er et stort gab mellem teori og praksis, eller med hendes ord et gab mellem teoretisk viden og viden i situationer. En kvalificering af den situerede professionalisme må derfor indebære at lærere – og pædagoger – arbejder didaktisk og systematisk med at anvende de forskellige vidensformer i et samspil, som overskrider gabet mellem teori og praksis. Didaktik bliver her et praktisk redskab et praktisk planlægnings- og refleksionsredskab for professionelle, som også indeholder idealer for en god og kvalificeret praksis.

Didaktik er betegnelsen for den del af pædagogikken som beskæftiger sig med forholdet mellem mål, indhold og metode. Vejledning ses her som en pædagogisk proces på linje med andre former for pædagogiske processer.

Jank og Meyer beskriver at didaktikken har to sider: analyse og handlingsorientering (Jank & Meyer, 1997, s. 47). Didaktikkens to sider:

- Beskrive undervisningsvirkeligheden¹³ sådan som den **er** og
- Foreslå hvordan bedre undervisning **bør** se ud. (Jank & Meyer, 1997, s. 47) (Min oversættelse)

Det første punkt handler om didaktikkens beskrivende/deskriptive side. Dette analyseaspekt handler om viden i videnskabelig betydning, spørgsmålet om hvad der er sandt og falsk. Det andet punkt handler om didaktikkens foreskrivende/præskriptive og normative side. Dette analyseaspekt handler om værdimæssig vurdering af hvad der er godt og dårligt. Disse to aspekter er væsensforskellige, da de behandler forskellige spørgsmål. Der er en kategoriforskel mellem målrationalitet og værdirationalitet. Det er dog et udbredt fænomen i litteratur om pædagogik og om vejledning at de to kategorier blandes sammen uden at forfatteren er klar over det, f.eks. er det udbredt at udlede ”den gode handling” ud af videnskabelige resultater. Dette er ikke logisk muligt, men udtryk for en problematisk kategorifejl.

Didaktikkens normative side handler om læringens dannelsesdimension, om refleksion over og begrundelser for mål og midler. I vejledning med hensyn til udsatte børn rettes den normative refleksion mod mål og midler på flere niveauer: mod vejledningen, mod det

¹³ Når ordet undervisning anvendes her, angiver det et meget bredt undervisningsbegreb, som omhandler alle former for tilrettelagte, faktiske eller intenderede læreprocesser i en institutionel kontekst.

Derfor kan læseren udskifte ordet ”undervisning” med ordet ”vejledning”.

EN GUIDET TUR

udsatte barns udvikling og mod børnegruppens udvikling. Her tænkes på den vejledtes læring, vejledningens etik, om det udsatte barn får gavn af indsatsen på længere sigt og om udvikling af deltagelse og fællesskab i børnegruppen. Set fra et sådant normativt synspunkt vil det ikke være tilstrækkeligt at indsatsen "virker" her og nu, at barnet bliver tilpasset og opleves som "uproblematisk".

Didaktikkens normative spørgsmål hænger nøje sammen med de normer og den kultur, som eksisterer i samfundet og i institutionen. Den normative didaktik er et reflektivt metablik på disse normer og begrundelserne hentes fra etik og filosofi.

De teorier og metoder, som beskrives i vejledningslitteraturen svarer til den måde pædagogik blev formuleret som pædagogiske retninger til op i 1980'erne. Hver teori eller position havde sin metode og foreskrevne handling. Handlingen tænkte at skulle udledes af teorien (Andersen, 1995, s. 53-70). Didaktik handlede om holdningsmæssige valg af pædagogik retning. Og valget af én teori indebar valget af én stringent metode, som principielt set udelukkede andre metoder.

Didaktik betød oprindeligt planlægning af undervisning. Planlægningen skulle foretages gennem *en rationel omformning af teori til en (tænkt) praksis*. Det rationelle kunne både have karakter af værdirationelle valg og af målrationelle valg. Didaktiske modeller var i denne forståelse lineære modeller, som gik fra teori til praksis.

Omkring 1990 og i årene derefter skete der gradvist en ændring i synet på forholdet mellem teori og praksis, på den måde at den praktiske viden blev opskrevet som en særlig vidensform i sin egen ret, en vidensform som adskiller sig fundamentalt fra synet på praksis som udførelse af teoretisk viden. Der blev produceret teorier om praksis med begreber som tavs viden, erfaring, intuitiv ekspertise, praktisk sans, viden i praksis, handlingsviden m.fl.

Denne ændring medførte også en ændring i synet på didaktik. Analysen af den faktiske undervisning kom ind i didaktikken i form af deskriptiv didaktik, hvor man beskriver og prøver at *forstå praksis* i sin egen ret, før den evt. vurderes og diskuteres i forhold til teoretiske bud på "den rigtige" handling.

Analyse af faktisk undervisning indgår sammen med planlægning af intenderet undervisning i konstruktion

af didaktisk teori. De didaktiske modeller blev til samskillemodeller, eller tænkerammer, hvor afdækning af hvad der sker i praksis, sættes i spil med teoretiske og metodiske refleksioner. Man kan derfor sige at en tidsvarende didaktik både må indeholde bevægelsen fra teori mod praksis og bevægelsen fra praksis mod teori. Teoriernes funktion ændrede sig fra at have en udelukkende foreskrivende karakter til at blive refleksionsrammer i forhold til praktisk undervisning.

De erfaringsbaserede kvaliteter kan ikke uden videre sprogliggøres og omdannes til didaktiske kompetencer. Men for at bevare de kvaliteter, som ligger i den erfaringsbaserede praksis, vil det af flere grunde være nødvendigt i et vist omfang at sprogliggøre den erfaringsbaserede praksis. Det er nødvendigt af hensyn til faglig udvikling, af hensyn til kommunikation med omverdenen og af hensyn til uddannelse af nye undervisere/vejledere (Moos, 1993).

De kvaliteter som ligger i erfaringen, kan principielt set ikke sprogliggøres på en dækkende måde. De kan kun delvist beskrives og kun delvist bevidstgøres. De vil højst kunne fungere som et anatomisk atlas i forhold til en krop i bevægelse. På den anden side er det nødvendigt netop at beskrive og analysere den erfaringsbaserede praksis et stykke hen ad vejen, for at anvende og udvikle de erfaringsbaserede kvaliteter. Men der ligger også problemer gemt i den erfaringsbaserede praksis i form af uhensigtsmæssige, skadelige eller uetiske handlinger. Disse problemer kan ikke adresseres med mindre de bliver "gjort fælles" ved at blive kommunikeret i en sproglig form, som kan gøre dem til genstand for refleksion og vurdering. Den deskriptive didaktik har brug for den normative didaktik og for teori og metode for at blive kvalificeret.

Set i forhold til udviklingen af den pædagogiske didaktik savnes der i vejledningslitteraturen en udvikling af vejledningsdidaktik som inddrager analyser af hvordan vejledere vejleder i praksis. Den didaktiske dimension er på vej ind i vejledningslitteraturen, f.eks. i bogen "vejledningsdidaktik" (Plant, Fogh Nielsen, & Thorbjørn Hansen, Vejledningsdidaktik, 2011). Denne udmærkede bog introducerer didaktikbegrebet i vejledningsteoriernes univers. Men den deskriptive side af didaktikken er ikke fremtrædende. Antageligvis fordi der ikke findes mange undersøgelser af faktisk vejledningspraksis.

Erfaringsbaserede kompetencer og teori- og metodebaserede kompetencer udgør en dikotomi, hvor deres kvaliteter står uformidlede over for hinanden og i høj grad

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

i modsætning til hinanden. Didaktikken kan, i modsætning til den tavse erfaring og de teoretiske positioner, overskride denne dikotomi og behandle teori og praksis i samme perspektiv. Centralt i denne didaktik bliver spørgsmålet om kriterier for valg af handling og metode, kriterier for hvornår og under hvilke forudsætninger det er hensigtsmæssigt at gøre hvad. Her kan viden fra den erfaringsbaserede praksis og viden fra teorier og brug af metoder alle indgå uden at neutralisere hinanden.

Udvikling af situeret professionalismisme

Udvikling af professionalismisme med en forståelse af professionalismisme som situeret i praksis må tage udgangspunkt i at støtte pædagogernes egen analyse af konkrete situationer mellem det konkrete barn og det pædagogiske miljø, i en afdækning af problemer og resurser hos barnet og hos institutionen.

Dernæst at støtte pædagogerne i at producere en partikulær og kontekstuel viden om barnet i institutionen i form af common sense analyser og sætte denne viden i spil med relevant generel viden og forskning, som kan bidrage til at forstå og kvalificere det pædagogiske arbejde i den type af situationer, som de står i.

Problemerne ved den erfaringsbaserede praksis, som beskrevet ovenfor består i:

1. Pædagoger undersøger ikke problemerne grundigt, inden de går til handling
2. Enten taler pædagogerne om barnet, eller også taler de om barnets miljø uden for institutionen
3. Der er et gab mellem den tavse erfaringsviden, som pædagoger anvender i praksis, og den teoretiske viden, de har adgang til
4. Når der tales om problemer med børns udvikling, fjerner beskrivelserne sig fra beskrivelser af konkrete situationer

Jeg foreslår følgende udviklingstiltag, som retter sig mod løsningen af disse problemer:

At vejledere og pædagoger indfører en systematik i vejledningen, som indeholder en trinvis fremgangsmåde med et refleksionsrum, som ikke præget af hverdagens

handletvang. Denne systematik skal tage udgangspunkt i situationsanalyser og skal indeholde:

- Iagttagelse og beskrivelse af situationer med en situationel forståelse af problemer og ressourcer
- En common sense analyse som frembringer *situationel viden* om mødet mellem det udsatte barn og den pædagogiske praksis
- Teoretisk analyse med anvendelse af *generel viden* med teoretiske begreber og forskning
- Pædagogisk og etisk vurdering af pædagogiske handlinger
- Systematisk erfaringsdannelse

Disse udviklingsperspektiver diskuteres i de følgende afsnit.

Situationsanalyser

Det miljørelative Udsathedsbegreb er teoretisk funderet, men det er også et praktisk begreb i og med at det sætter fokus på processer i børns hverdag i institutionen. I det miljørelative udsathedsbegreb er det en pointe, at udsathed viser sig ved at barnet bliver udsat i nogle situationer og ikke i andre.

Derfor er en analyse af, hvorfor situationer falder ud i den ene eller den anden retning, en kilde til en dybere forståelse af, hvilke faktorer og forhold som fremkalder udsathed, eller som fremkalder det modsatte. En sammenligning af situationer, hvor problemer viser sig, og situationer, hvor ressourcer viser sig, vil være en væsentlig kilde til erkendelse af, hvad det er, der kan bevirke forskellen på de to typer af situationer.

Problemsituationer skal her forstås som situationer, hvor udsathed viser sig¹⁴. Ved at fastholde ordet "problem", giver det de vejledte lov til at fortælle og beskrive de situationer, hvor de oplever vanskeligheder, rådvildhed og handlingslammelse. Ordet gør det legitimt at dvæle ved og prøve at forstå problemet som et problem, som måske ikke blot kan løses ved at være positiv eller med en snuptagsløsning.

¹⁴ Jeg foretrækker begrebet "problem", selv om det er et ord, som for tiden er i miskredit. Det erstattes af ordet "udfordring" for at være politisk korrekt. Ordet "problem" beskriver en oplevet vanskelighed

og en rådvildhed, som også kan være forbundet med handlingslammelse. Ordet "udfordring" signalerer handlingsorientering og har en positiv og motiverende klang.

EN GUIDET TUR

Forståelse af problemsituationer må ikke stå alene, da den ikke i sig selv giver idéer til løsninger. Den kan endvidere efterlade pædagogerne i en tilstand af fastlåsthed, opgivelse, selvmedlidenhed og handlingslamelse. Derfor skal pædagogerne i mindst lige så målrettet søge efter og analysere resurssituationer.

Resurser kan forstås på mange måder. Det kan være resurser i barnet, i familien, i institutionen eller i nærmiljøet. Resurssituationer i denne sammenhæng er situationelle, relationelle og miljørelative resurser, - situationer "som går godt". Dvs. situationer, som viser det modsatte af udsathed, situationer hvor barnets møde med konteksten viser deltagelse, gensidighed, trivsel og udvikling.

Måske kan pædagogerne ikke lige komme på hvilke situationer, som viser resurser. Som Charlotte Højholt beskriver ændrer beskrivelser og fortællinger om børn der er knyttet til problemer sig: "*i udviklingsbeskrivelser og beskrivelser af børnenes liv i børnehaven forsvinder aktuel tid og sted, aktiviteter og samvær fra fortællingerne.*" (Højholt, Samarbejde om børns udvikling, 2001).

Pædagoger kan udmærket foretage iagttagelser og udvikle beskrivelser som er knyttet til tid og sted. Det gør de, når der er tale om børn, der ikke er knyttet til problemer.

Netop ved at pædagogerne skal beskrive konkrete situationer, rettes deres opmærksomhed mod hvordan barnet er deltagende i samvær og aktiviteter, som er indlejret i tid og sted. I den videre situationsanalyse skal pædagogerne se på hvordan hændelsesforløbet i situationerne er indlejret i hverdagsituationer og settings.

Når problemet foldes ud fra de situationer, hvor de er opstået, i deres kontekst, rettes pædagogernes opmærksomhed på, hvordan mødet mellem barnet og miljøet har udspillet sig konkret. Barnet udgør den ene pol i undersøgelsen og institutionen udgør den anden. På denne måde operationaliseres og anvendes det miljørelative udsathedsbegreb, som konkrete problemer; problemer som opstår i nogle situationer, og ikke i andre.

Udviklingspotentialet ligger i at pædagogerne systematisk skal opsøge resurssituationer og iagttage og beskrive dem. Man kan sige at de skal være resurseteknikere ved at gå på opdagelse i forskellige situationstyper for at se efter hvilke faktorer, rammer og relationer, som gør den forskel at de medvirker til at skabe resurser i mødet mellem barnet og det pædagogiske miljø. På

denne måde producerer pædagogerne selv nogle konkrete og substantielle bud på "hvad der går godt" ud fra deres egne iagttagelser og analyser.

En situationel forståelse af problemer og resurser

Den måde pædagoger og vejledere kan arbejde med Det miljørelative Udsathedsbegreb er ved at foretage analyser af situationer, som de finder problematiske, og af situationer, hvor de finder resurser. I situationer møder barnet ikke "kontakten" eller "institutionen" på et generelt plan, men på et konkret plan. Her finder barnets møde med institutionen sted i den sociale og fysiske strukturering af situationen, som tilbydes barnet. Det drejer sig om:

- Settings og hverdagsrutiner
- Relationer
- Det pædagogiske indhold

Hvordan disse miljøfaktorer bestemmer barnets deltagermuligheder beskrives i det følgende.

Settings og hverdagsrutiner

Problemer og resurser, som de viser sig i situationer, viser ikke blot noget om barnet, dets relationer, motivation og kompetencer. Situationerne udspiller sig som tidligere beskrevet indlejret i en social organisering af en institutionaliseret hverdag. Analyser af situationer kan derfor også give information om, hvordan institutionen skaber henholdsvis problemer og resurser for barnet.

Ved at rette opmærksomheden mod dette kan institutionen skabe lokal viden om, hvordan deres kultur og institutionelle organisering af hverdagen skaber problemer eller løser problemer. På baggrund af dette kan det i institutionen diskuteres hvordan organisering, krav og forventninger i de enkelte settings kan ændres eller differentieres for forskellige børn.

De specifikke krav og forventninger til deltagelse og krav til "vellykkethed" og kompetence er som udgangspunkt usynlige for pædagoger. Den lokale viden om dette er ikke nødvendigvis særlig lokal, men en lokal variant af institutioners måde at fungere på. Settings og hverdagsrutiner på tværs af institutioner er påfaldende ens. De samme mekanismer kan genfindes på tværs som generelle fænomener i og med, at den institutionaliserede hverdag og den aktuelle kulturelle udformning af settings og hverdagsrutiner er så ens, som den er. Det betyder, at institutioner i høj grad kan inddrage og anvende videnskabelige undersøgelser af settings og insti-

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

tutionaliseret hverdag i analysen af deres egen institution. De gængse settings og hverdagens organisering i tid og rum er indlejret i pædagogsocialiseringen og i grundforestillingen "hvad det vil sige at være en børnehave" i en dansk pædagogfaglig tradition. Denne selvfølghed kan forklare hjemmeblindheden med hensyn til disse forhold.

Der viste sig i den nævnte interviewundersøgelse en barriere for forandring: De vejledte pædagoger ville godt forandre det pædagogiske arbejde, så længe det ikke indebærer forandring af vaner, regler, rutiner og institutionens organisering af hverdagen i tid og rum. De havde en eksperimenterende tilgang til at prøve nye handlinger, men refleksionen og handling udspillede sig inden for den traditionelle problemforståelse, som centrerer problemerne omkring det udsatte barn og ikke rokker ved de grundlæggende antagelser i institutionen om hvordan hverdagen skal organiseres.

Hvis problemerne opstår i forbindelse med spisning eller samling, er pædagogerne fokuserede på hvordan barnet kan lære at deltage i måltider og samlings, som de nu er i institutionen. Fokus rettes ikke også mod konteksten, f.eks. gennem spørgsmål som: hvordan kan det være, at den måde vi spiser på og har samling på, producerer problemer og ekskluderer nogle børn? Kunne vi organisere spisning og samling på en anden måde? Skal vi have samlings for alle børn på samme måde? Kan kravene til deltagelse differentieres så barren for deltagelse sænkes ved at ændre på hverdagsrutiner?

På denne måde kommer forandringernes fokus til at rette sig mod forandring af barnet, og ikke mod forandring af det pædagogiske miljø. Derfor er det nødvendigt at rette pædagogernes opmærksomhed netop på settings og på hverdagens organisering for at mindske den udsathed, som institutionen skaber. En systematisk undersøgelse af dette er en forudsætning for at der kan arbejdes målrettet med at ændre institutionens settings og den måde de fungerer og at yde pædagogisk støtte i de enkelte settings for at fremme de udsatte børns deltagelse og oplevelse af vellykkethed.

En undersøgelse af dette handler om at stille spørgsmål til de settings og hverdagsrutiner, hvor problemet viser sig. En beskrivelse af hændelsesforløb i en situation, som de typisk ser ud i iagttagelser, må suppleres med spørgsmål om hvordan institutionen bidrager til at skabe dette hændelsesforløb i disse situationer. Hermed rettes pædagogernes opmærksomhed på hvilke krav,

forventninger og kompetencer som settings og hverdagsrutiner kræver af barnet for at det kan deltage på en vellykket måde.

Pointen er at selvom hverdagens altid er struktureret i settings og rutiner, så er den måde de fungerer på, ikke givet, men skabt af pædagoger, institutioner og traditioner. Derfor kan de ændres, justeres og udformes anderledes. De er ikke resultater af "naturlove", selv om de i høj grad betragtes som givne, selvfølgelige og uforanderlige.

Institutionelle settings og rutiner er temmelig forandringsresistente. Forandringerne her er krævende, men institutionen kan arbejde på at skabe en eksperimenterende tilgang gennem afprøvning af ændringer af settings og hverdagsrutiner i retning af: "vi kan da prøve om det fungerer bedre på en anden måde."

Små eksperimenter, som virker overkommelige og fornuftige for pædagogerne, vil ud over at give ny viden, også fremme en eksperimenterende tilgang. Erfaringer med eksperimenter, som gør en positiv forskel, vil rykke ved forståelsen af at rutiner og settings kun kan fungere på én måde.

Et eksempel på dette kan ses i et udviklingsprojekt i Lemvig Kommune. Baggrunden for udviklingsprojektet i Lemvig var, at flere pædagoger i kommunen havde erfaret, at en del udsatte børn fungerede bedre, når der blev arbejdet ude og med læreplanstemaet natur og naturfænomener. Derfor blev udepædagogik i projektet kombineret med arbejdet med udsatte børn for at udvikle de potentialer, som kunne ligge i disse erfaringer (Grundahl & Larsen, 2010). Det viste sig, at det ikke var de pædagogiske settings "udeaktiviteter" eller "legepladsen", som i sig selv fungerede inkluderende (Larsen, 2011). Det inkluderende lå i at der var andre krav og forventninger til vellykket deltagelse i disse pædagogiske settings. Det betød at udsatte børn bedre kunne deltage, bidrage og blive inkluderet. Disse settings fungerede mere differentierede og fleksibelt end settings inden døre. Resultatet blev imidlertid, at pædagogerne kunne trække disse potentialer med inden for, hvis de arbejdede med at ændre på krav og deltagelsesmuligheder. Det handlede ikke alene om at være "ude" eller "inde", men om hvordan de forskellige settings var blevet institutionaliseret, så de stillede forskellige krav til deltagelse til børnene. Dette eksempel viser, at en åben og eksperimenterende tilgang til settings og hverdagsrutiner kan ændre ved institutionens selvfølgheder.

EN GUIDET TUR

Relationer

Et andet spørgsmål, som er centralt i undersøgelser af situationer: sammen med hvem viser problemerne eller resurserne sig? Det være sig relationer mellem barnet og andre børn, og barnet og voksne, da de er væsentlige faktorer i udsathedens eller i deltagelsen for det konkrete barn i de iagttagede situationer.

Det er velkendt at børn tidligt udvikler dybe venskaber og at nogle børn leger bedre sammen end andre. For udsatte børn har de legerelationer, som fungerer godt, en særligt stor betydning for deres deltagelse og læring. Børn, som kender hinanden godt, f.eks. fordi de har gået i samme vuggestue eller dagpleje, kan tidligt udvikle partikularistisk adfærd. Partikularistisk adfærd er individuel tilpasset adfærd, som udvikles på baggrund af et langvarigt, personligt kendskab til det andet barn. Nogle børn, som er udpræget socialt kompetente, inddrager udsatte børn i leg og samvær gennem en tilpasset adfærd, som får interaktionen til at flyde (Ytterhus, 2003, s. 206-207). Disse børn kaldes af Ytterhus for "sociale entreprenører", og de indtager også en fremtrædende stilling i relationer mellem "almindelige" børn, da de generelt er "gode legere". De sociale entreprenører fungerer som "velgørere" og "port åbnere" for udsatte børn (Ytterhus, 2003, s. 207).

Den sociale entreprenør mestrer at initiere og vedligeholde lege i en børnegruppe, som indeholder store forskelle i børnenes kompetencer. Der er ikke tale om en særlig moralsk indstilling. Det udsatte barn skal udvise samhandlingsvilje for at kvalificere sig til "værdig" partikularisme. Ytterhus finder, at anderledeshed både kan resultere i stigmatisering og i at fremkalde solidaritet (Ytterhus, 2003, s. 230-235). Solidaritetsadfærd kan beskrives således: Børn tilpasser legen, så anderledes børn kan være med. Børn er inkluderende, så længe legen kan fungere på en eller anden måde. "Almindelige" børn accepterer skæve bytteforhold, så længe de ser behovet for det og de ikke selv bremses i deres livsudfoldelse (Ytterhus, 2003, s. 237).

En undersøgelse af relationer mellem børn kan bruges til at se på, hvilke forudsætninger, der skal være til stede, for det udsatte barns deltagelse i leg og samvær. Sammenligning mellem problemsituationer og resurssituationer kan vise barnets spirende kompetencer og hvad der skal til, for at barnet kan deltage i leg med jævnaldrende.

Et udsat barns hjælp fra en pædagog, som barnet har en god relation til, kan være en afgørende faktor for at barnet opbygger gensidige og positive relationer til andre børn og andre voksne. Den pædagog, som barnet har en god relation til, kan være barnets bedste læringsstillads for at barnets kan opbygge flere relationer, deltage og lege og dermed få adgang til udvikling og læring gennem relationer.

Det kan være problematisk i nogle institutioner at tale om, at nogle voksne har bedre relationer til nogle børn end andre voksne har (Ladberg, 1975, s. 62-63). Kollegiale hensyn kan stå i vejen for eller sættes over hensynet til det udsatte barn. Arbejdsplan og arbejdsdeling kan ikke uden videre laves om, så f.eks. et barns yndlingspædagog i en periode følger med barnet, hvis der er behov for det. Denne problematik må håndteres professionelt ved at gøre det legitimt at tale om, at forskellige børn har forskellige relationer til forskellige voksne. Der findes metoder til dette, f.eks. arbejdet med trivelskemaer i projektet "Tidlig opsporing", hvor børns relationer til voksne vurderes i fællesskab i institutionen (Mehlbye & Andersen, 2012)

Det pædagogiske indhold

Det pædagogiske indhold er den sag, som barnet er optaget af, det være sig alene, sammen med andre børn eller sammen med en voksen. Dette er også af stor betydning for de enkelte børns deltagelse, resurser og mestringer.

Nogle børn er meget optagede af biller i skovbunden, andre kan lege i timevis i dukkekrogen eller være særligt glade for at tegne og male. Det pædagogiske indhold kan derfor fremkalde både problemer og resurser. Hvis et barn er ukoncentreret, fjern, uroligt eller larmende, når de skal beskæftiges med en bestemt aktivitet, kan man ikke slutte at barnet er ukoncentreret, fjern, uroligt eller larmende. Det handler sådan i bestemte situationer. I andre situationer vil det sandsynligvis handle fokuseret, nærværende og fordybet. Potentialet ligger i at pædagerne opsøger disse situationer og undersøger hvilke forhold og omstændigheder, som gør en forskel. Situationer, som barnet oplever er meningsfulde, oplever at det mestrer og kan deltage og bidrage, viser disse potentialer, som jeg her vælger at kalde situationelle resurser.

Iagttagelse og beskrivelse af situationer

Beskrivelser foretages i et beskrivende hverdagsprog, det kan være i form af nedskrevne iagttagelser eller i form af genfortællinger af situationsbeskrivelser med vægt på det faktuelle i situationen. I en genfortælling af

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

oplevelser vil beskrivelser af konkrete iagttagelser være sammenvævet med personlige følelser og en anlen efter kollegial bekræftelse. Ifølge Bjørk Kjær taler pædagoger i det praktiske mesterskab om handlinger, om identitet og om oplevelser (konkretion¹⁵, følelse, bekræftelse) (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010, s. 101). Strategien i det sagsorienterede fokus går ud på at adskille det iagttagede af det konkrete hændelsesforløb fra følelse, bekræftelse og identitet.

Vejlederen kan fremme udviklingen af beskrivelser af situationer ved at stille opklarende spørgsmål til hvad, der skete for at få det faktuelle hændelsesforløb i situationen frem. På denne måde kan vejlederen bidrage til at adskille de subjektive følelsesmæssige oplevelser fra det, der kunne iagttages i situationen. En adskillelse er en forudsætning for, at den faglige opgave kan objektiveres adskilt fra pædagogerne som personer.

Pædagogerne tages alvorligt, i og med at deres oplevede problem tages alvorligt som et sagligt og reelt problem. Vejlederen kan godt anerkende pædagogens oplevelser og vise forståelse for dem, samtidigt med at hun søger at adskille, objektivere og uddybe det faktuelle. Fokus er ikke på pædagogernes følelsesmæssige oplevelser, frustrationer, vrede, mv. Pædagogerne skal rette deres opmærksomhed på det saglige i problemet ved at beskrive, hvad der skete i de situationer, som de har oplevet som problematiske for at afdække hændelsesforløb, omstændigheder og mønstre. Pædagogerne gør herved selv problemet konkret og håndterligt, hvilket muligvis også gør deres følelsesmæssige oplevelse mere håndterligt.

I beskrivelserne og i common-sense-analyser skal fagbegreber anvendes så lidt som muligt. Der anvendes hverdagssprog, da det åbner for flere teoretiske forståelser, som kan udfoldes senere i analysen (Kvale, Om tolkning af kvalitative forskningsinterview, 1997) (Hedegaard, 1994).

Common sense analyse

Common sense betyder "sund fornuft". Common sense analyser refererer til Steinar Kvales 3 tolkningsniveauer i tolkning af kvalitative forskningsinterviews (Kvale, Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews, 2005). I tolkning af interviews beskriver han disse niveauer: Selvførståelsesniveau, Common sense niveau og Teoretisk niveau. Jeg anvender Common sense analyser i

denne betydning, men her foretages analyserne af beskrivelser i stedet for af interviews på selvforståelsesniveau.

Målet med common sense analyser i situationsanalyser er at pædagoger, evt. i samarbejde med vejledere, får fremkaldt deres "viden i situationer" og producerer ny viden om de beskrevne situationen. Analyserne fortages ved hjælp af "sund fornuft", det vil sige at beskrive og forklare, hvad man ser i data.

Common sense analyse er væsentlige af 2 grunde i denne sammenhæng:

- Den er et omdrejningspunkt i analyser af kvalitative data. Denne systematik er velkendt og kan læres af pædagoger.
- Det er i pædagogernes common sense analyse de producerer situationel viden om barnet i institutionen. Uden denne viden kan gabet mellem teori og praksis ikke overskrides.

I stedet for at gå til årsagsforklaringer og teoretiske begreber, skal man dvæle ved hvad der sker i situationerne for at indkredse problematikker og resurser ved systematisk at udforske hvad der sker i mødet mellem barn og miljø.

Mogens Hansen beskriver, hvordan det pædagogiske perspektiv adskiller sig fra det medicinske ved hjælp af begreberne *indkredsning* versus *afgrænsning* (Hansen M., 2000). *Indkredsning* af iagttagede problemer i hverdagen modstilles *afgrænsning* i forhold til definitioner, om noget falder indenfor eller uden for en definitions grænser (Hansen M., 2000).

Pædagogerne skal beskrive og udfolde situationerne i deres kontekst gennem uddybende beskrivelser. Hvis et barn er "uroligt", beskrives hvordan, sammen med hvem, hvor, hvornår og om hvad? Herved fortages en indkredsning ved hjælp af beskrivende ord og ikke en afgrænsning af problemet eller af ressursen ved hjælp af definitioner. Afgrænsningen finder sted senere i analysen, hvor teoretiske begreber anvendes. Det kan være begreber som "opmærksomhed", "omsorgssvigt" eller "ADHD". Disse begreber er specifikke begreber, hvor det principielt kan afgøres om kriterierne for en definition er opfyldt. Disse teoretiske begreber er knyttede til hver deres problemforståelse. En anvendelse af disse

¹⁵ Konkretion: det at noget er, bliver eller gøres konkret. De taler om det konkrete i modsætning til det abstrakte.

EN GUIDET TUR

ord i beskrivelsen og i common sense analysen vil indsnævre feltet af mulige forklaringer ved at lægge sig fast på én eller få forklaringer, inden problematikken er udredt tilstrækkeligt. En anvendelse af specifikke fagbegreber i beskrivelserne vil lukke af for relevante analyser.

Beskrivelsen af hændelsesforløbet i situationerne udgør situationens handling, som er konkret og let at huske. Derfor skal den frem først. De videre spørgsmål om situationens kontekst knytter an til det beskrevne hændelsesforløb. På den måde kortlægges situationens kontekst gradvist i forhold til hændelsesforløbet i situationen. Det, som umiddelbart forekommer usynligt eller selvfølgelig i situationen, kaldes frem ved hjælp af konkrete spørgsmål til det konkrete hændelsesforløb.

Udsagn om børn i problemer bliver ofte mere generaliserende end der er sagligt belæg for, f.eks. i udsagn som "Nikolaj kan ikke koncentrere sig", "Amalie er stille og tilbageholdende", "Anna Kommer altid i konflikter", "Viktor kan ikke lege". Billedet af barnet bliver ofte meget sort/hvidt, når der opstår problemer. Disse italesættelser forstørrer så at sige problemet og gør dem til egenskaber ved barnet, som også udtrykker den individorienterede forståelse af udsathed.

I stedet for at spørge til hvordan barnet "er", stilles spørgsmål til som sted- og tidsfæster situationerne og undersøgende og uddybende spørgsmål til situationernes kontekst. "Gøre"-sprog åbner for dialog og refleksion, hvor "er"-sprog lukker samtalen (Højholt, Larsen, & Stanek, Børnefællesskaber: om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde, 2007). I stedet for at kategorisere barnet, skal fokus rettes mod handlinger i konkrete situationer.

Det er vigtigt i common sense analysen at holde undersøgelsen bred og åben med hensyn til undersøgelse af flere årsagsforklaringer og problemforståelser. Vurderingen af hvilke årsagsforklaringer, der findes mest belæg for, vil være nøje forbundet med vurderinger af, hvilke interventionsmetoder, der vil være hensigtsmæssige at anvende i løsning af problemet. En grundig undersøgelse skal indeholde et beslutningsgrundlag for valg af specifikke interventionsmetoder og en afdækning af om forudsætningerne for interventionens succes er til stede.

Teoretisk analyse

Et centralt problem for professionalisering er gabet mellem den tavse erfaringsviden, som pædagoger anvender i praksis, og den teoretiske viden, de har adgang til. I stedet for at stille teoretisk viden og praktisk viden op over for hinanden, som modsætninger, vil en situeret forståelse af professionalisme lægge op til at flere vidensformer bringes frem i deres egen ret og sættes i et produktivt samspil.

Det betyder at forskellene mellem teoretisk og praktisk viden gøres tydelig, da de hver har deres styrker og begrænsninger. Analyse af situationer kan frembringe *situational viden* om mødet mellem det udsatte barn og den pædagogiske praksis. Denne viden er taget ud af praksis, og det er viden om praksis, men denne viden kan godt være ny for pædagogerne. De har nok erfaringer fra denne type situationer, men erfaringerne kan være ubevidste og ikke erkendt, og de kan stå i modsætning til, hvordan de hidtil har forstået og italesat disse børn i disse situationer.

Der ligger derfor en værdifuld læreproces i at analysere disse situationer og få (nye) erfaringer ud af dem eller få erfaringer gjort bevidste og delte i personalegruppen. Det betyder at common sense analyser ikke blot er et skridt på vejen til en teoretisk analyse, de vil producere situationel viden.

Viden om dette møde mellem barn og kontekst kan kun fremskaffes lokalt. Generaliseret teoretisk viden kan ikke anvendes direkte. Der skal fortages en analyse og en vurdering af, om den videnskabelige viden kan anvendes på dette barn i denne kontekst. I stedet for at se gabet som et problem, kan der arbejdes på, at pædagoger over sig i at foretage analyser, som bevæger sig frem og tilbage mellem teoretisk viden og situationsanalyser.

En analysemodel – "Analysebroen"

Disse overvejelser om forholdet mellem situationel viden og generel viden leder til udvikling af en analysemodel. Modellen er inspireret af Steinar Kvaales niveauer i tolkning af kvalitative forskningsinterviews (Kvale, Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews, 2005) og af Bjørg Kjær's tilkøbt kommunikativ orden (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010).

Modellen "analysebroen" er tænkt som et stillads for en analyseproces, som har en situeret professionsforståelse.

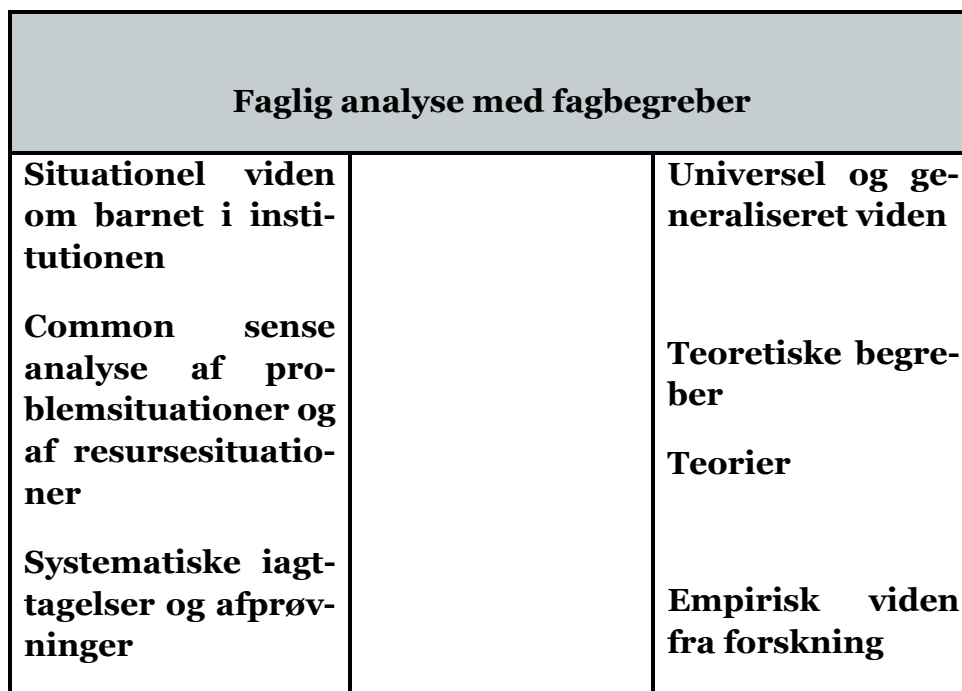
OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Broen i modellen har to ”piller”. Denne ene pille består af pædagogens egen produktion af situationel viden om barnet i institutionen i ”de små øjeblikke”. Den anden pille består af forskeres produktion af generel viden i form af teorier og forskningsresultater.

De to piller er adskilte. Dette illustrerer gabet mellem teori og praksis. Gabet er forstået positivt, fordi de to

typer er viden har hver deres kvaliteter og at de er forskellige. Bjælken over pillerne illustrerer at en professionel faglig analyse må forbinde og indeholde begge typer af viden. Fagbegreber, som beskriver resultater af pædagogens egne analyser, danner forbindelse mellem de to vidensformer.

Figur 5 Model ”Analysebroen”



I common sense analyser foretager pædagoger egne analyser af de konkrete møder mellem barnet og miljøet i institutionen, som det ser ud i de undersøgte situationer. Dette har pædagogerne stor viden om. Her over for står generel viden i form af teoretisk viden.

Pædagogerne ved meget om Sofie i børnehaven. Det siger teorierne ikke noget om, men hvis pædagogerne i beskrivelserne af situationerne med Sofie ser tegn på tilknytningsproblemer eller andre fagbegreber, så er de i færd med en teoretisk begrebsliggørelse. Denne teoretiske begrebsliggørelse udgør den kobling fra praksis til teori. Pointen er, at denne faglige analyse kræver en analyse af hvordan, Sofie deltager i de forskellige iagttagede situationer, før pædagogerne kan fortage en teoretisk analyse.

Den strategi, som ligger i analyse af situationer, er inspireret af Steinar Kvaales tre analyse niveauer i tolkning

af kvalitative forskningsinterviews (Kvale, Om tolkning af kvalitative forskningsinterview, 1997). De tre niveauer er: analyse på selvforståelses niveau, common sense analyse og teoretisk analyse. Årsagen til dette valg er, at jeg sammen med kolleger i over 10 år har anvendt denne tredeling som analyseramme af data i pædagoguddannelsen og i pædagogiske diplomuddannelser. Her er der opbygget den erfaring, at den er velegnet til både at få produceret common sense analyser med validitet, og til at få sat common sense analyser af praksis sat i spil med teoretisk viden og begreber.

Tankegangen fra en forskningsmetode overføres til en metode, hvor pædagoger analyserer deres egen praksis. Common sense analysen bliver afgørende for om der produceres ny viden og at pædagogens erfaringsviden bliver analyseret frem. I common sense analyserne an-

EN GUIDET TUR

vendelses hverdagsprog, da det kan bidrage til at de involverede pædagoger italesætter den tavse erfaringsviden, de besidder.

En for tidlig inddragelse af teorier får den konsekvens, at tilfældige beskrivelser blot bliver til illustrationer af tilfældige (yndlings- eller mode) teorier, og ikke til viden, som produceres ud af iagttagelserne. En manglende common sense analyse kan endvidere være årsag til, at der springes fra iagttagelser til en tilfældig og ureflekteret handling.

En teoretisk analyse kommer efter eller oven på denne. Når pædagogerne har en god common sense analyse, står de med begge ben i deres praksis med en valid viden, som ikke blot sættes ud af kraft i mødet med videnkabelig viden. Herfra skal de inddrage teoretiske begreber, teorier og empirisk viden. De skal derfor vælges ud fra, om de kan sige noget mere om det, pædagogerne allerede selv har set noget om i deres egne analyser. Fagbegreber, som beskriver dette, løfter common sense analysen op på broen til teoretisk analyse. Den teoretiske viden skal fungere som redskaber til analyse, og ikke som sandheder eller opskrifter, som skal omsættes til praksis.

Pædagogisk og etisk vurdering

I interviewene er det er påfaldende at der ikke tales om at vurdere handlingerne. Det virker som om at man bare prøver et eller andet – og så ser hvad der sker. Valg af handling er ikke tilfældig, den sker ud fra en fornemmelse af om den er "rigtig" og om den "virker". Vurderingerne finder ikke vej ind i en formuleret faglighed, så den kommer til udtryk i interviewene.

Refleksion nævnes løbende som væsentlig. Men spørgsmålet er *hvad* der reflekteres over i refleksion over handlinger? Der er i de fleste tilfælde fokus på "handling der virker". Denne *målrationelle* refleksion over effekten er nødvendig, men den er ikke tilstrækkelig for at sikre at handlingen bliver en faglig forsvarlig handling.

Det fremgår ikke ret ofte hvad og hvem handlingerne virker på, og hvad der forstås ved "virker"; hvilken effekt på hvad? Derved bliver det ikke klart om effekten blot giver "ro på stuen" og en tilpasning og afretning af barnet, eller om barnet opnår en meningsfuld læring og om der bliver skabt bedre muligheder for deltagelse og læring i børnegruppen. Der kan her opstå modsigelser mellem mål og midler i det pædagogiske arbejde, og mellem kortsigtede og langsigtede mål for barnets ud-

vikling. Hvis ikke dette aspekt inddrages eksplicit opstår der en risiko for at gøre udsatte børn til "forsøgskaniner" for tilfældige handlinger. Og hvad lærer barnet af det, og hvilke skader får de af det?

Det er nødvendigt også at stille *værdirationelle* spørgsmål og vurdere prøvehandlingerne inden de sættes i værk: Fører handlingerne i retning af gode mål? Og for hvem er målene gode? - for barnet, for stuen, for roen, for personalet? Øger handlingerne barnets mestring? Kan mål og midler begrundes etisk? Kan målene begrundes i forhold til formål og mål med det pædagogiske tilbud? Fremmer arbejdet med de kortsigtede mål opnåelsen af langsigtede mål?

Der kan på ingen måde konkluderes at der ikke bliver foretaget overvejelser om handlingerne er etisk og pædagogisk forsvarlige inden de sættes i værk. Det italesættes blot ikke i så høj grad som effekten. Derfor kan vejledningen kvalificeres ved at vejlederen er mere eksplicit med hensyn til vurdering af om prøvehandlingerne er gode efter etiske og pædagogiske målestokke.

Systematisk erfaringsdannelse

Det kan forekomme relativt enkelt at prøve noget nyt og se om det virker. Men der ligger imidlertid en del problematikker i denne vejlednings- og læringsproces:

1. De vejledtes handlinger og tidligere erfaringer er kommet til kort. Vejlederen må håndtere denne situation for at de vejledte kan blive modtagelige for vejledning.
2. Handlinger "der virker" fungerer også som øjenåbnere mht. til læring. Handling før refleksion er dog problematisk.
3. En fare for at det udsatte barn bliver til en forsøgskanin i en række af eksperimenter. Bliver handlingerne etisk og pædagogisk vurderet inden de bliver sat i værk? Er det tilstrækkeligt at handlingen "virker"?
4. Erfaringsbegrebets flertydighed. Erfaring som hverdagsbegreb kan både dække over personlige meninger og synsninger, over doxa ("Den offentlige mening", som ikke nødvendigvis er sand) og over habituelle sandheder (kulturelle tolkninger) og andre former for tavs og ureflekteret viden.
5. Erfaringsdannelse kommer ikke af sig selv. Det kræver ofte en målrettet indsats fra vejlederen for at nye handlinger kan blive til erfaring hos de vejledte.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

De beskrevne problemstillinger om handling og erfaring i vejledningsprocessen taler for at styre erfaringsprocessen ved at opdele vejledningen i faser med hver sit fokus mht. handling og erfaring:

1. **Undersøgelse af problemet.** Analyse af problemsituationer og resurssituationer. Vejlederen søger at få iagttagelser og de vejledtes tænkning om problemet frem. Bidrager evt. med egne iagttagelser. Tænkning i form af forestillinger bygger her på fantasi og alle (mulige) tanker om problemet tales frem i en form for brainstorm. Det sete og forestillingerne om det, diskuteres i forhold til formulering af mulige sammenhænge mellem det sete og fakta. Herved formuleres hypoteser som skrives op på et stort ark. Hypoteserne diskuteres og vurderes ud fra i hvor høj grad de vurderes at være relevante og begrundede hypoteser.
2. **De vigtigste hypoteser udvælges.** Helst blot et par stykker. Der formuleres handlinger som kan bekræfte eller afkræfte de valgte hypoteser, samt tegn som kan anvendes i testning af hver af dem.
3. **Handlingerne vurderes** i forhold til om de er etisk og pædagogisk forsvarlige for det udsatte barn på kort og på lang sigt; samt hvordan hensynet til helheden kan tilgødeses.
4. **Handlingerne afprøves** i en aftalt periode. Indsamling af dokumentation om tegn på hypoteserne.
5. **Evaluering og refleksion over læringen** med vejleder. Dokumentationen diskuteres og de opstillede hypoteser bekræftes eller afvises. Der formuleres evt. nye hypoteser og handlingsforslag. Vejlederen sætter fokus på at få de vejledtes egen erfaringsdannelse frem gennem spørgsmål som bevidstgør om sammenhængen mellem hypoteser, handling og resultat, jævnfør Dewey.

Undersøgelsen af problemet er en forudsætning for at opstille gode hypoteser og relevante handlinger. Dewey opdeler den refleksive tænkning i to faser: 1) Tvivl, tøven, mental uorden og 2) Løsningsfasen. Derfor kan man ikke blot gå til formuleringer af hypoteser og handlinger, før problemet er undersøgt. I undersøgelsen dukker kendte tanker og løsninger op side om side med nye tanker og løsninger. Men i og med at de hidtidige vanehandlinger ikke har været tilstrækkelige, står de vejledte objektivt set over for en ”ukendt vanskelighed” i Deweysk forstand. I refleksionen i undersøgelsen må

vanehandlingerne også testes i bakspejlet for at bryde med de subjektive ”erfaringer”, som ikke holder i en testning. De kan evt. testes igen, hvis det er nødvendigt for at få de vejledte til at slippe dem, men denne gang ikke som ureflekterede ”sandheder”, men som hypoteser til testning.

Man kan sige at vejleder må fremme og skabe et rum for innovativ tænkning (Lauvås & Handal, 2006, s. 265-266). Erfaring ifølge Dewey er principielt set innovativ tænkning, da udgangspunktet er, at de kendte løsninger er kommet til kort.

EN GUIDET TUR

KAPITEL 11 UDVIKLING AF VEJLEDNING

En inklusionsvejleder må i min forståelse, arbejde professionelt i forhold til både barnet og de vejledte pædagoger, fordi jeg betragter det som integrerede processer. Overvejelserne over situeret professionalismisme i kapitel 10 vedrører derfor både vejledere og vejledte pædagoger, fordi denne professionalismisme har fokus på løsning af den pædagogiske opgave med inklusion og det udsatte barns deltagelse. I dette kapitel behandles udvikling af vejledernes professionalismisme i opgaven med at vejlede pædagogerne, selv om det ikke kan adskilles fra den pædagogiske opgave med børnene.

Først diskuteres forskellige forståelser af vejlederkompetencer. Der argumenteres for at vejledere også må besidde didaktiske kompetencer, for at kunne overskride modstillingen mellem at arbejde erfaringsbaseret eller teori og metodebaseret. I denne kontekst vil jeg behandle vejledning under en pædagogisk synsvinkel.

Hensigten er at udvikle en vejledningsdidaktik, som bygger videre på de kvaliteter som ligger i den beskrevne vejledningspraksis. Der tages udgangspunkt i den vejledningspraksis og den implicite vejledningsteori, som blev udfoldet i kapitel 2 og 3. Disse handlingsrationaler diskuteres som et bud på en deskriptiv vejledningsdidaktik. På baggrund af dette udvikles en didaktisk model for vejledning.

Der argumenteres for at der er behov for udvikling af en vejledningsdidaktik. Under en didaktiske synsvinkel er det muligt at fastholde og udvikle de kvaliteter som erfarne vejledere har udviklet. Samtidigt er det muligt at kvalificere vejledningen metodisk og teoretisk. Argumentationen for dette udfoldes ikke her, da den er beskrevet i kapitel 10.

Indholdet afgrænses her til disse problemer:

1. Kriterier for valg af vejledningshandlinger er ikke klare. Der er tegn på dem, men de er ikke eksplicitte.
2. Vejlederens rolle som systemrepræsentant og forandringsagent er ikke bevidst, som en del af arbejdet som vejleder.

Indholdet fokuserer derfor kun på disse udviklingsbehov:

1. Udvikling af en didaktik og en didaktisk model, som kan hjælpe vejledere til en øget bevidsthed om styrker og svagheder ved de for-

skellige vejledningsstrategier, herunder *kriterier* for hvornår og under hvilke omstændigheder de med fordel kan anvendes.

2. Udvikling af en didaktik, som kan hjælpe vejlederen at se sig som en del af et politisk og administrativt system, og forholde sig til sin egen rolle heri.

Vejlederkompetencer

Det overvejende indtryk af datamaterialet er at vejledningen fungerer godt, når den hviler på en kontrakt, som kendetegnes ved den rolledeling som beskrives i tabel 1. De funktionelle kvaliteter i denne vejledningspraksis er dog ikke tilstrækkelige som model for udvikling af inklusionsvejledning.

Udvikling af inklusionsvejledning rummer et dilemma. På den ene side kan vejledningspraksis kritiseres for at være usystematisk og umulig at beskrive. Dette kan tale for at indføre en manualiseret teoretisk og metodisk logisk vejledningsmetode til afløsning af den erfaringsbaserede vejledning. På den anden side rummer den tavse erfaringsbaserede vejledning kvaliteter som let ville gå tabt ved indførelse af en vejledningsmetode som ikke understøtter disse kvaliteter.

Det vil på den baggrund være relevant at rejse spørgsmålet om hvad vejlederkompetencer består af og hvordan de tilegnes?

Peter Plant finder at en eklektisk tilgang (En arbejdsform, som blander forskellige teorier og metoder) præger vejledning i vejledningsfeltet (Plant, 2009). Tilegnelse af praktisk kompetence finder sted gennem "learning by doing" parallelt med tilegnelse af teorier og metoder. Vejledere bruger ikke teori og metode direkte og eksplicit, men arbejder efter personlige og implicite principper. Han sammenligner vejledning med at spille jazz:

En vejleder kan, ligesom den gode jazzmusiker, både beherske sine instrumenter, spille sammen med andre i gruppen, spille solo og – vigtigst måske – improvisere. (Plant, Vejlederne, vejledningsteorier og - metoder, 2009)

Plant henviser til flere forfattere som forsvarer eklekticismen med at totalkoncepter og færdigsyede metoder er som konfektionshabitter, og at der er brug for skræddersyning. Følges denne tankegang, vil uddannelse i vejledning hjælpe vejlederne til at kunne "spille instrumenter efter noder", mens improvisation må læres gennem erfaring – og vejledning – så noderne kan lægges

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

væk. Denne tankegang ligner læring af Dreyfus brødrenes intuitive ekspertise, hvor indlæring af regler bliver omdannet til ekspertise i en erfaringsproces (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Jeg er i og for sig enig med Peter Plant i disse betragtninger, men jeg synes at der mangler noget. De praktiske kompetencer tilegnes ideelt set parallelt med tilegnelse af teorier og metoder. Men hvordan? Professionaliseringen fremstår som en mystisk proces, som om at de ikke kan beskrives og udvikles i samme perspektiv.

Tilegnelse af vejlederkompetencer består ikke blot i at lære at ”spille efter noder” og/eller at kaste sig ud i improvisationen. En nybegynder i vejledning er ikke godt hjulpet ved at man siger til dem: kast dig ud i det og improviser! Nybegynderen er heller ikke hjulpet af at få at vide: først skal du lære teori og metode, men du skal ikke bruge dem som koncepter, men bruge det du synes passer i situationen. Improvisationen har også sin ”grammatik”, som vil være til stor nytte for nybegyndere at kende til. Der mangler en beskrivelse af og en analyse af hvordan vejlederne ”improviserer”.

Det er her jeg finder at didaktikbegrebet kan tilbyde en forståelsesramme, der kan kvalificere vejledning.

Vejlederkompetencer består for mig at se af tre typer af kompetencer:

1. Erfaringsbaserede kompetencer
2. Didaktiske kompetencer
3. Teoretiske og metodiske kompetencer

Når didaktikbegrebet inddrages bliver det muligt at formulere en tredje position som supplement til de to øvrige positioner.

Deskriptiv vejledningsdidaktik

Det væsentligste bidrag til udvikling af en didaktik for inklusionsvejledning udgøres i denne bog af beskrivelser og analyser af vejledningspraksis, af den deskriptive side af didaktikken. De vejledningshandlinger, handlingslogikker og begrundelser, som blev udfoldet i kapitel 2 og 3, giver et bud på en deskriptiv vejledningsdidaktik.

Pointen med at se disse handlingslogikker som deskriptiv didaktik er at det samlede billede af handlingslogikker og kriterier for valg af handling kan anvendes som

et orienteringsværktøj for hvornår det er hensigtsmæssigt at gøre hvad. De viser et bud på ”improvisationens grammatik” i praktisk vejledning. Og denne beskrivelse kan anvendes som et didaktisk værktøj, når den suppleres med normative faglige vurderinger.

I analyserne i del 1 er der foretaget en kobling mellem bestemte typer af handlinger i praksis og bestemte teoretiske forståelser. Det er ikke muligt eller rimeligt direkte at oversætte vejlederhandlinger til vejledningsteori, eller omvendt. Teori og praksis er væsensforskellige. Der er tale om en operationalisering af teorier og en tolkning af handlinger.

De teoretiske positioner som vejledningshandlingerne relateres til, skal ses som et analyseraster til forståelse af logikkerne, som ligger bag de praktiske handlinger. De forskellige typer af læring skal forstås som logiske tankespor, som kan identificeres i data, og som kan beskrives ved hjælp af teoretiske forståelser. De skal ikke ses som kasser der kan afgrænses fra hinanden eller som ensfarvede felter, men som grundfarver, der til dels kan blandes, og som kan indgå i et samlet billede.

Analyserne viser at der kan identificeres forskellige handlingslogikker, som virker rimeligt konsistente. I praksis anvendes hele viften af handlinger. På det teoretiske plan er de forskellige tilgange ret forskellige. De forskellige typer af læring er ikke logisk forenelige på det teoretiske plan, men de ser ud til at kunne forenes og kombineres på det praktiske plan på en måde som virker uproblematisk. Om der opstår praktiske problemer med valg af læringstype, afhænger af vejlederens dygtighed og de mål og kriterier som valgene af lærings-tilgange hviler på. F.eks.: Hvornår vælger hun at stille spørgsmål og hvornår vælger hun at gå i dialog? Og hvorfor vælger hun netop dette i denne situation?

Det uproblematisk i den eklektiske anvendelse i praksis kan tolkes sådan, at vejlederne anvender de forskellige tilgange som forskellige instrumenter i vejledningsprocessen. De anvender dem ikke som eksklusive positioner, fordi valget af den ene tilgang, ikke udelukker valg af noget andet. Det betyder at de ikke vælger én teoretisk læringsforståelse og én metode i vejledningen. De anvender farver fra hele paletten.

Analyserne af logikkerne i de enkelte typer af implicite vejledningsstrategier er samlet her i tabel 6.

EN GUIDET TUR

Tabel 6 **Oversigt over implicite vejledningsstrategier**

I de enkelte vejledningsstrategier vises sammenhængen mellem kodning af vejlederhandlinger, læreproces, problemforståelse, læringsforståelse og forandringsfokus.

Datakategorier: Handlinger i vejledningsprocessen	Læreproces	Problemforståelse	Læringsforståelse	Forandringsfokus
1 A Formidling af videnskabelig viden	Formidling af teoretisk og videnskabelig og generaliseret viden.	Manglende videnskabelig viden om problemet.	Generaliseret viden kan overføres fra vejleder til vejledte.	Forandring gennem tilførsel af viden.
1 B Formidling af praktisk erfaring	Formidling af erfaringer fra en kontekst til en anden.	Manglende viden om praktiske handlemuligheder.	Erfaring kan overføres fra vejleder til vejledte og fra én kontekst til en anden.	Forandring gennem tilførsel af erfaring.
1 C Formidling af iagttagelse (Relationsorienteret)	Erkendelse af observerbare hændelsesforløb i konteksten.	Problemet ligger i at observerbare handle og reaktionsmønstre i hverdagen ikke er erkendt. Pædagogen handler irrationelt ud fra opfattelser, som ikke svarer til den observerede virkelighed.	Læring gennem systematisk iagttagelse. Indholdet af objektive forhold i iagttagelsen tænkes at bryde med iagttagernes holdninger, meninger og ureflekterede erfaringer. ¹⁶	Forandring gennem systematiske iagttagelser og analyse af iagttagelser.
2 Faglig dialog	Vejleder og den vejledte analyserer, reflekterer og beslutter handling sammen gennem konsensusorienteret dialog.	Problemet ligger i en utilstrækkelig forståelse af barnet og af barnets relationer til omverdenen; samt af forholdet mellem pædagogens tanker og handlinger.	Læring er en hermeneutisk proces, hvor dialogpartnerne opnår øget forståelse gennem undersøgelse af iagttagelser og tolkninger af disse.	Forandring gennem større forståelse af sagen.
3 Reflekterende spørgsmål	Konstruktion af viden	Problemet ligger i pædagogernes tanker og sprog om problemet, i pæda-	Viden kan ikke overføres direkte fra vejleder til vejledte.	Forandring gennem ændring af tanker og handlinger.

¹⁶ Se endvidere kapitel 4 om erfaringsbegrebets flertydighed.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

	De vejledtes italesættelse af problemet og deres refleksion over relationen mellem tanker og handlinger.	gogernes konstruktioner af problemet.	De vejledte konstruerer selv sin viden ud fra egne refleksioner. Vejleder anvender sin merviden om proces og indhold gennem sin måde at initiere og styre læreprocesser.	
4 Erfaring Handlinger: 1. Hypotese 2. Handling 3. Iagttagelse 4. Refleksion	Erfaringsdannelse: 1. Formulering af hypoteser og handleforslag med vejleder 2. De vejledte afprøver nye handlinger 3. Evaluering af handling med vejleder	Manglende erfaringsdannelse i form af at tanker om handling ikke er testet på virkeligheden.	Systematisk og logisk handlingsanalyse, hypoteseformulering og hypoteseprøvelse.	Forandring gennem dannelse af nye erfaringer.

Læg mærke til at handlingernes logik hænger sammen med en bestemt problemforståelse og læringsforståelse og forandringsfokus. Heri ligger der nogle pejlemærker for valg af handling, nogle kriterier for valg af handling.

Hvis vejlederen vurderer at problemet for de vejledte består i at de mangler viden (og de er motiveret for at modtage den), kan de vælge at undervise. Hvis de derimod vurderer at problemet ligger i måden de vejledte tænker og taler om problemet, kan hun vælge at stille reflekterende spørgsmål i stedet.

Hvis vejledningen fungerer godt i form af en faglig dialog, så kan hun vælge at fortsætte ad dette spor. Hvis det ikke fungerer længere, kan hun stoppe op og vurdere hvad der vil være mest hensigtsmæssigt at gå videre med.

Gennem vejlederens mange valg formes vejledningsprocessen. I de enkelte valg sætter hun fokus på noget bestemt, på en bestemt måde. Om det er hensigtsmæssige valg eller ej, afhænger af om hendes analyser og vurderinger af den aktuelle vejledningssituation og problemforståelse rammer rigtigt.

Teoretisk diskussion af vejlederens valg af handling

Når vejlederne bevæger sig fra en type læreproces til en anden, anslår vejlederne i deres valg nogle videnskabs-teoretiske problemstillinger:

1. Essens versus konstruktion
2. Den observerede virkelighed versus den konstruerede virkelighed
3. Objektiv versus subjektiv
4. Generaliserbar viden versus kontekstuel viden
5. Nærhed versus distance

Vejlederne vælger ikke mellem polerne i disse modstillinger, men bevæger sig mellem yderpunkterne i disse problemstillinger alt efter hvor hensigtsmæssigt det er i situationen. De vælger ikke det ene yderpunkt og udelukker det andet, men flytter sig mellem dem som på skalaer, alt efter situation og problem.

Når vejlederne formidler viden og erfaring, må det tages som udtryk for at de finder at der er en høj grad af sandhed og validitet i denne viden, som kan overføres til de vejledte. Denne merviden om pædagogisk arbejde med udsatte børn indtager to former: i form af teoretisk, vi-

EN GUIDET TUR

denskabelig, generaliseret viden, og i form af flere erfaringer med forskellige udsatte børn fra forskellige kontekster.

Den erfaringsbaserede viden er ikke generaliserbar viden i videnskabelig forstand. Erfaringerne formidles i form af praksiseksempler, som er kontekstafhængig. Erfaringerne er udtryk for lokale sandheder, fordi det handler om erfaringer med samspillet med et konkret barn i en bestemt situation. Om erfaringerne er anvendelige i den nye kontekst afhænger af om forudsætninger og betingelser er sammenlignelige i de to kontekster, om indholdet i et eksempel med Sofie i Mælkebøtten kan overføres til Nikolaj i Skovhytten. Derfor vil det være relevant at afdække og diskutere dette i en faglig dialog med de vejledte. Interviewene viste at vejlederne netop formidler og anvender deres erfaringer på denne måde. Erfaringerne betragtes som muligheder og hypoteser, og ikke som sandheder i sig selv.

Erfaringernes transferværdi afhænger også af om de vejledte finder indholdet i disse praksiseksempler genkendeligt og relevant i deres egen problematik. Det afhænger også af om de vejledte vurderer at indholdet i eksemplet svarer til den problematik de selv står med.

Et tilsvarende syn på viden kommer til udtryk, når der foretages iagttagelser i institutionen. Hvorfor skulle vejlederen kunne se noget, som de vejledte ikke kan se? De vejledte tilbringer jo deres hverdag i konteksten og skulle vel kunne "se" meget mere? Når der foretages iagttagelse af en fremmed, må det tages som udtryk for at en fremmed kan se noget andet eller noget mere end institutionens pædagoger kan. Deres subjektive forestillinger og institutionskultur, i form af "hjemmeblindhed", stiller sig i vejen for at kunne se og erkende nogle observerbare, faktuelle hændelsesforløb. Disse kan afdækkes gennem iagttagelser, som er foretaget af en fremmed med et uhildet blik. De kan også foretages af institutionens egne medarbejdere, når de indtager en iagttagende position og foretager systematiske og metodiske iagttagelser. Det observerbare indhold i disse iagttagelser tænkes at bryde og ændre de subjektive opfattelser. Det faktuelle hændelsesforløb giver pædagogerne "oplysning" af deres praksis som kan trænge igennem hjemmeblindhedens "slør". Dette tænkes som en kilde til at se "hvordan det er i virkeligheden". Indholdet i iagttagelserne belyser forhold, som hidtil har været oversete eller ikke erkendte af pædagogerne. Oplysningstidens idealer og rationalismen trækker spor til denne anvendelse af iagttagelser.

I formidling af viden og erfaringer og i anvendelsen af iagttagelser ligger der et syn på at læreprocessen her handler om at tilføre *et element af realiteter* til læreprocessen, fordi den har udgangspunkt i den observerbare virkelighed. De tre læreprocesser er samlet i en gruppe, fordi de alle har et element af formidling af faktuel viden i sig. Der er ikke tale om én videnskabsteoretisk position. Det fælles er "formidling", som måske kunne betegnes som et skolastisk læringssyn. Det fælles for formidling af videnskabelig viden, af erfaring og af iagttagelser er at vejlederen vurderer at der er et indhold af viden og realitet, som er værdifuld og relevant at formidle i den konkrete vejledningssituation. Det kan være i form af videnskabelig viden med validitet, både kvalitativ og kvantitativ viden. Det kan være i form af undervisning i teoretisk viden. Det kan være i form af formidling af erfaringer, som vejlederen vurderer, har en vis grad af generaliserbarhed. Det kan være i form af iagttagelser af observerbare hændelsesforløb med barnet i konteksten. Man kan sige at der er grader af "fakta", "sandhed" og "realiteter" i det indhold, som vejlederen vælger at formidle. Ikke nødvendigvis i form af objektive sandheder i positivistisk forstand, men i form af en virkelighedsopfattelse som bygger på realisme.

I kategorien "faglig dialog" ligger der en hermeneutisk opfattelse af læring. Læreprocessen kan beskrives ved den hermeneutiske cirkel. Vejleder og vejledte, bidrager begge med viden og refleksion til belysning af sagen. Indholdet i den faglige dialog er både viden, erfaring, iagttagelser og tanker om og opfattelser af problemet. De forskellige bidrag sættes i spil, undersøges, diskuteres og vurderes i en fortolkningsproces, hvor begge bliver klogere på problemet og på mulighederne for dets løsning. Ingen af dem har svaret på forhånd, der er mere tale om en delt erkendelsesproces.

Erfaringsdannelse ligner faglig dialog ved at opfattelser og viden og realiteter begge indgår i erfaringsdannelsen. De subjektive opfattelser omdannes til hypoteser, som testes på virkeligheden. Den observerbare virkelighed afgør om en opfattelse er sand eller falsk. Erfaringsdannelsen er bevidst og rationel.

I den konstruktivistiske opfattelse af læring er det problematisk at tale om "den objektive virkelighed". Sandheder opfattes som konstruktioner. Forandringsfokus ligger på de vejledtes tanker og opfattelser. De kan ændres gennem (selv)refleksion over egne tanker og handlinger. Netop derfor er reflekterende spørgsmål vejleders middel til læring, ifølge en konstruktivistisk opfattelse. De vejledte konstruerer selv sin viden ud fra egne

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

refleksioner og erfaringer. Viden kan ikke overføres fra vejleder til vejledte. Derfor er der her en principiel modsætning til formidling af viden. Når vejlederen formidler viden, må det antages at vejlederen mener at viden kan formidles. Når vejlederen stiller reflekterende spørgsmål, må det antages at vejlederen mener at de vejledte selv konstruerer deres viden gennem refleksion.

Der er dog mange former for konstruktivisme, som i forskellig grad rummer en dialektik mellem konstruktioner og realiteter. Formidling af iagttagelser kan godt i praksis følges op af at vejlederen stiller reflekterende spørgsmål, som f.eks.: hvad tænker du om det?

Vejlederens position i de forskellige læringstilgange vil også være forskellig. Iagttagelser kræver af iagttageren en objektiviserende distance til det, der iagttages. I formidling står vejlederen **over for** den vejledte. I den konstruktivistiske tilgang afgrænser og distancerer iagttageren sig også fra de vejledtes tanker og handlinger. Vejlederen går ikke ind i dem, men **står over for og afgrænset fra dem**.

Når vejlederen går i dialog med de vejledte **stiller vejlederen sig ved siden af** de vejledte i et samarbejde om undersøgelse og forståelse af sagen. Hun **går ind i problemstillingen sammen med de vejledte** i en solidarisk relation. Vejlederen indtager derfor forskellige positioner med hensyn til nærhed og distance, når hun skifter mellem de forskellige handlingstyper.

Dialoger og monologer

De forskellige læreprocesser er endvidere forskellige med hensyn til om der er tale om monolog eller dialog mellem vejleder og den vejledte. Det skal understreges at hele vejledningsprocessen er kendetegnet af dialog. Men vejlederen vælger monologer i sekvenser af vejledningen, når dette er hensigtsmæssigt.

Når vejlederen vælger formidle viden, erfaringer eller iagttagelser, så er der tale om en monolog, fordi formidlingen går fra vejlederen til den vejledte.

Både "faglig dialog" og "erfaring" er kendetegnet af dialog mellem vejleder og vejledte. I den forståelsesrettede faglige dialog går vejlederen ind og stiller sig ved siden

af de vejledte i en solidarisk relation, hvor problemet undersøges i dialog. Denne placering muliggør en reel dialog, hvor begge parter bidrager med fakta, undersøgelse og refleksioner i en sagsrettet samtale. Parterne er fælles om at opnå en større forståelse af problemet gennem et samarbejde. Vejleder og de vejledte er ikke blot ligeværdige, men også ligestillede. "Erfaring" er også kendetegnet af denne form for dialog. Men dialogen er her rettet mod erfaringsdannelsen.

Vejlederhandlingen "reflekterende spørgsmål" er ikke udtryk for en egentlig dialog, fordi vejlederen i stedet for at gå i dialog med de vejledte om deres opfattelser, stiller spørgsmål til de vejledtes opfattelse af sagen. Spørgsmålene skal få de vejledte til at føre en "dialog med sig selv" – en monolog¹⁷ (Dahlager, 2009), som er styret af vejlederens spørgsmål. Vejlederen "svarer" ikke de vejledte, men prøver at få de vejledte til selv at finde frem til et svar ved at stille flere spørgsmål. Vejlederen får de vejledte til at føre en monolog med sig selv.

Hvor "formidling" handler om formidling af "viden og realiteter", handler "reflekterende spørgsmål" om de vejledtes selvrefleksion over egne opfattelser.

Faglig dialog og erfaringsdannelse handler begge om at viden og opfattelser sættes i spil i læreprocessen med henblik på at blive klogere på problemet og dets løsning. I "faglig dialog" og i "erfaring" bliver relationen mellem "viden og realiteter" og "opfattelser" genstand for en diskuterende, kritisk undersøgelse i dialogen mellem vejleder og vejledte. I hermeneutikken kaldes denne dialog for dialektikken mellem (den aktuelle) forforståelse og åbenheden over for det nye, det anderledes, som bringer forståelsen videre. I Deweys erfaringsbegreb finder der en dialog sted mellem den aktuelle tænkning og en realitetsafprøvning.

Erfaringsdannelse og faglig dialog er handlingstyper som kan blandes med hinanden, og kan blandes med både iagttagelser og formidling af viden og med reflekterende spørgsmål. Den konstruktivistiske tilgang kan ikke rumme vejlederens rolle som rådgiver, hverken i teoretisk eller i praktisk forstand. Enten vælger vejlederen at formidle, eller også vælger hun at stille spørgsmål. Valgene er udtryk for modsatrettede strategier. De kan ikke blandes, men vejlederen kan vælge at skifte fra

¹⁷ Lisa Dahlager skriver om livsstilssamtaler: "Målet er gennem personens eget arbejde med sig selv som reflektivt subjekt at få personen til at forandre sig selv som selv. Det betyder, at på trods af begrebet "sam-tale" indikerer at tale sammen, er motivationssamtalen paradoksalt nok en monolog. Som det ses, er samtalen individets samtale

med sig selv" (Dahlager, 2009, s. 331) Motivationssamtalen er i min optik en form for konstruktivistisk vejledning, da der overvejende anvendes reflekterende spørgsmål.

EN GUIDET TUR

den ene til den anden. Der vil dog være tale om et brud i samtalen, som skal markeres eller italesættes. De kan hver især uden problemer indgå i passager af vejledningen sammen med dialog mellem vejleder og vejledte.

Vejledningssløjfen

De beskrevne forskelle og ligheder mellem de forskellige vejlederhandlinger sammenfattes til slut i en didaktisk model "Vejledningssløjfen" i figur 6. Udgangspunktet for opbygningen af figurer er et ret enkelt spørgsmål: Hvad vælger vejlederen at gøre i de enkelte situationer undervejs i vejledningen? Hun kan vælge:

1. At stille reflekterende spørgsmål
2. At formidle viden
3. At gå i dialog med de vejledte for at få en fælles belysning og en større forståelse af problemet
4. At gå i dialog med de vejledte for at opstille hypoteser og handlemuligheder med de vejledte

Disse fire valg svarer til de fire grupper af handlinger, som beskrives i tabel 6. Vejlederens valg af handling afhænger af hvilket vejledningsproblem, hun vurderer, hun lige nu står over for i vejledningsprocessen.

I "Vejledningssløjfen" står vejlederen i midten. De fire retninger er veje som vejlederen kan vælge "at gå", valg hun kan træffe vejledningssituationen. Valgene afhænger af hvad hun vurderer, der er brug for at gøre lige nu i vejledningsprocessen. De afhænger af hvilken forståelse og vurdering af det aktuelle vejledningsproblem, hun har. Når hun vælger retning i form af vejlederhandling, vælger hun også at initiere en bestemt type læreproces. Hun vejleder efter denne strategi – tager

en tur rundt i sløjfen – vender tilbage, vurderer vejledningssituationer og foretager et nyt valg af vejlederhandling.

Det skal understreges at der ikke kan trækkes klare grænser mellem de forskellige typer. De overlapper hinanden. For eksempel kan vejlederen i en faglig dialog vælge at stille en række reflekterende spørgsmål eller vælge at formidle sin viden som dele af den faglige dialog.

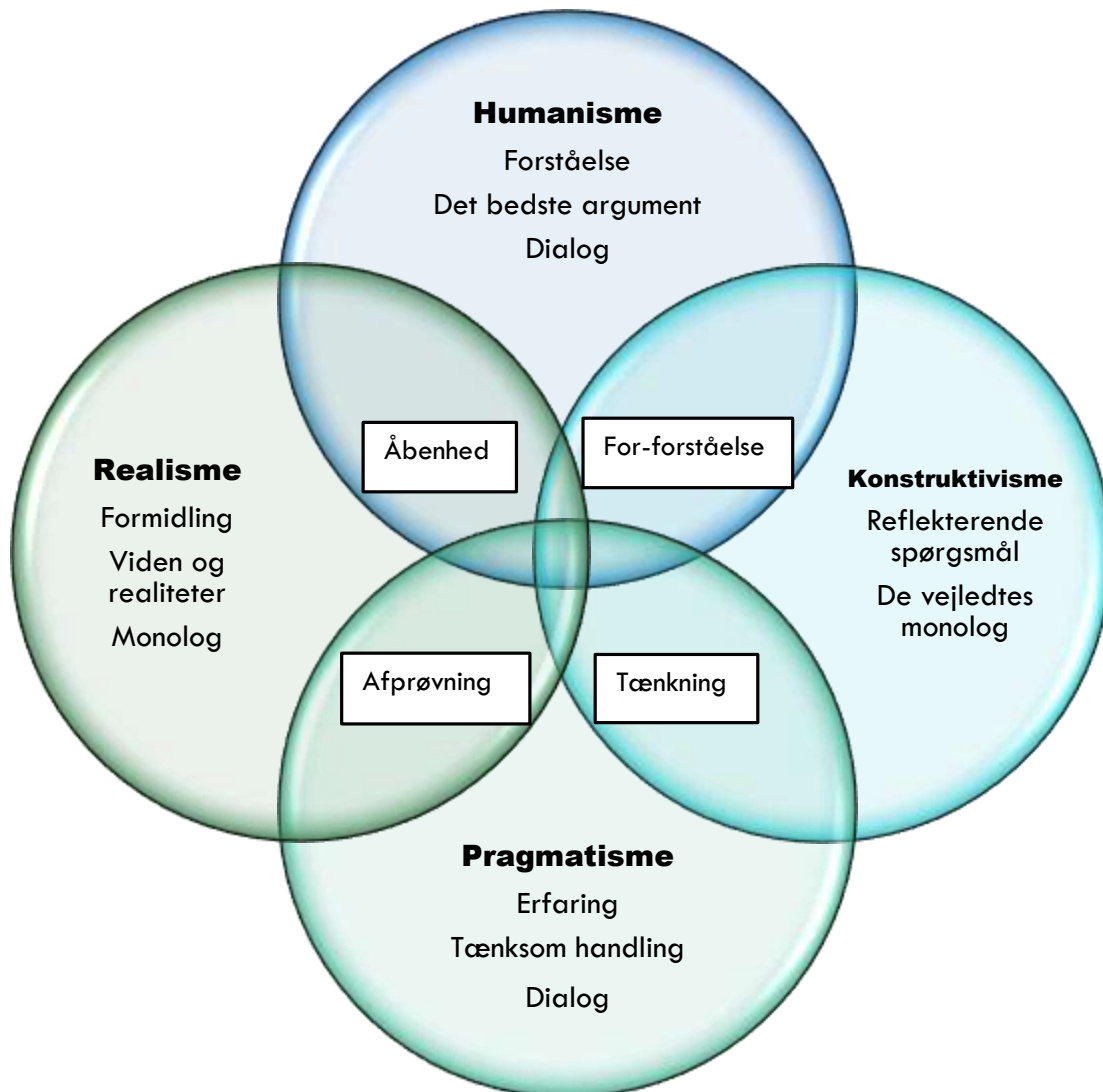
De forskellige typer af læreprocesser svarer til bestemte læringshandlinger, som implicit refererer til forskellige forståelse af læring, fordi de har hver sin logik. Logikkerne kan til dels karakteriseres ved logikkerne i videnskabsteoretiske positioner, men det er ikke sådan at praksis kan sættes på videnskabsteoretisk formel.

Valget mod "forståelse" indebærer en hermeneutisk logik. Vejlederen går i dialog med de vejledte; de undersøger sagen sammen og lader sig overbevise efterhånden som forståelsen kvalificeres. Retter vejlederen derimod sit fokus mod de vejledtes opfattelser ved at stille dem reflekterende spørgsmål, rummer dette en konstruktivistisk logik. Deres tænkning og sprogbrug ændres gennem denne læreproces. Erfaring har en pragmatisk logik. Tænkningen afprøves på realiteterne i en læreproces mod tænksom handling.

Vejledningssløjfen skal anvendes som en didaktisk model sammen med kriterier for valg af handlinger, som bør være begrundede både i forhold til om de virker og i forhold til om de fremmer mål, som er pædagogisk og etisk forsvarlige.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Figur 6 Vejledningsløjfen



EN GUIDET TUR

Kriterier for formidling af viden

Formidling af viden sættes i vejledningslitteraturen ofte lig med rådgivning. Problemet ved "rådgivning" opstår, når der i rådgivning ikke skelnes mellem at tilføre viden og i at pålægge den vejledte en bestemt handling. Et skridt på vejen til en rehabilitering af specialistrollen kunne være at adskille vidensaspektet og handlingsaspektet. Denne adskillelse synes at være til stede i den ideelle rollefordeling, som beskrevet i tabel 1. Udveksling af viden er ikke lig med at bestemme hvad der skal gøres.

Formidlingen af viden kunne også kaldes for undervisning og denne synes ikke at være problematisk for hverken vejledere eller vejledte, når det handler om specifik og relevant viden. Særligt når vejlederen er bevidst om hvornår og hvordan denne viden formidles.

Peavy skriver at formidling af relevant information også er væsentlig i vejledning. Han kalder sin vejledning for konstruktivistisk¹⁸ og angiver disse kriterier for formidling af information (Peavy, 2010, s. 118-119):

1. Er den vejledningssøgende parat til at modtage det?
2. Er de relevante i forhold til den vejledtes situation?
3. Får den vejledte lejlighed til og er i stand til at diskutere, hvordan hun har tænkt sig at bruge de givne oplysninger til at imødekomme sine behov?
4. Er virkningen af denne tilvejebringelse af oplysninger empowerment eller disempowerment? Eller med andre ord, er det hjælp til selvhjælp?

Empowerment kan oversættes med myndiggørelse eller styrkelse af egen handlekompetence. Et valg af formidling af information skal således vurderes i forhold til den vejledtes aktuelle behov, men også ud fra barnets behov. Hvis de vejledtes oplevede virkelighed og oplevede behov bliver det eneste kriterium for formidling af information og viden, kan barnets behov risikere at blive overset. Der er ingen automatik i at barnets behov bliver tilgodeset gennem at de vejledtes oplevede behov bliver tilgodeset. Hvor vejlederen vurderer at barnets

behov bliver overset, må vejlederen prøve gøre dette relevant for de vejledte.

Vejlederen har her en vigtig funktion i at holde fokus på sagen, barnets behov, og ikke blot formidle ud fra de vejledtes oplevede behov. Dette vil reelt set være relevant og bidrage til empowerment, men det er ikke sikkert at de vejledte umiddelbart oplever det som det sådan.

Faglig dialog

Det sagsorienterede i den faglige dialog betyder at forståelsen ikke blot rummer "humanistisk" viden, men alle mulige typer af viden som kan bidrage til øget forståelse: objektive sagsforhold, fortolkninger af disse, teoretisk baseret viden, forskningsbaseret viden og en normativ, faglig vurdering af situation og handlemuligheder.

De humanistiske idealer ligger indlejret i pædagogers fagtradition. De ligger implicit i de gensidige rolleforventninger mellem vejleder og vejledte, når begge er pædagoger. Den faglige dialog mellem vejleder og vejledte i vejlederrelationen ligner kollegarelationen til forveksling, men den er forskellig fra den. Dette kan både ses som denne vejledningsforms styrke og svaghed.

I denne form for vejledning ligger der endvidere risiko for kollegial rygklapperi og faglig tomgang, en risiko for at vejledningen går i stå, på grund af gensidig bekræftelse og konsensusbestrebelse. Forståelsen af hinanden, det personcentrerede og det relations-afklarende, kan komme til at overskygge formålet om at skabe større forståelse af problemet til gavn for barnet (Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010). På den anden side er styrken ved den humanistiske tilgang er at der skabes tillid og tryghed og at vejlederen lægger vægt på at forstå og anerkende de vejledte. Når denne tryghed er skabt, så kan læringen fremmes og de vejledte udfordres af mere divergerende tolkninger.

Det er derfor afgørende at vejlederen skaber fremdrift i læringen, udfordrer de vejledtes forståelse og skaber en nysgerrighed for at undersøge nye perspektiver, et analyseværksted, hvor der er en legende og undersøgende atmosfære. Institutionskulturen har her en stor betyd-

¹⁸ Peavy har en bredere forståelse af konstruktivistisk, end jeg anvender. Jeg vurderer at han forholder sig pragmatisk og eklektisk til vej-

lederpositioner. Jeg anvender den en snæver forståelse af konstruktivistisk vejledning for at tydeliggøre dilemmaet mellem at stille reflekterende spørgsmål og formidle viden.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

ning. Hvor der eksisterer en reflekterende kultur i institutionen, bliver den faglige dialog med vejlederen lettere.

At pædagoger bliver mere fokuserede på deres primære pædagogiske opgave med børnene i institutionen udelukker ikke, at de kan og skal samarbejde med forældre og andre professionelle om barnets trivsel og udvikling, tvært imod. Det tværfaglige samarbejde med socialforvaltning, PPR mv. og et samarbejde med familien finder bedst sted, når alle parter kender og anvender deres egne handlerum så godt som muligt. Derfor vil det være væsentligt at skelne mellem institutionens eget kompetenceområde og andre aktører i barnets miljø uden for institutionen, da pædagogerne direkte er aktører i det ene og er samarbejdspartnere i det andet.

At pædagogerne er klare på, hvad de kan inden for deres faglige muligheder, vil kunne bidrage til et mere ligeværdigt forældresamarbejde. Samarbejdet med forældrene kan lettes ved at anvende "handlesprog", ved at fortælle om hvad børnene "gør" sammen, i stedet for at tale om, hvordan de "er" (Højholt, Larsen, & Stanek, Børnefællesskaber: om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde, 2007). Situationsanalyserne har netop fokus på handlinger, og kan udvides til også at anvendes i forældresamarbejdet ved at invitere til dialog om, hvad der skete i konkrete situationer, som forældrene har set eller været med i. Forældrene kan her bidrage med værdifuld viden, og opleve at de er uundværlige samarbejdspartnere og resurser, som bidrager med afdækning af problemer og resurser, og med at gøre det, de kan gøre, i deres forælderrolle.

Den situerede vejleder

På baggrund af analyserne om vejlederen som systemrepræsentant og inklusionsagent savner jeg en udvikling af vejledningsteori som i højere grad:

- Afdækker og forklarer dilemmaer som vejlederen står i
- Afdækker og forklarer dilemmaer som vejlederen sætter de vejledte i
- Ser vejlederen som systemrepræsentant og udviklingsagent
- Ser på vejlederen og den vejledte som en del af samme system

Teorierne i vejledningsslitteraturen er i høj grad kontekstløse i sociologisk betydning. Måske fordi de er tænkt som en almen teori, som kan anvendes på tværs

af mange vejledningskontekster. Måske fordi "konteksten" primært forstås som en psykologisk kontekst for vejledning. I nogle tekster skal vejlederen se på vejledningskonteksten som et system, som vejlederen skal agere i forhold til. Men det er sjældent at vejlederen beskrives som en del af et system og en kontekst, som vejlederen skal forholde sig til og agere i.

I forbindelse med vejledning træder disse spørgsmål frem, i forbindelse med at vejlederen forsøger at skabe forudsætningerne for vejledningen og under vejledningen, når uenighed om kontrakten og diskussion af kontrakten sætter dialogen i vejledningen i på pause.

Den vejledningsteori som jeg efterlyser, skal ikke blot omfatte "selve vejledningen", men også forhandlingen om vejledningen før kontakten indgås og under vejledningen. Didaktisk set betyder det at vejlederen skal være opmærksom på hvornår der foregår vejledning inden for kontrakten og hvornår grundlaget for vejledningen sættes til diskussion. Denne kontekstuelle forståelse af vejledning ser ikke forhandling om vejledning blot som "rammefaktorer" eller som "forudsætninger" for den egentlige vejledning. Den ser forhandlingerne som en nødvendig og integreret del af vejledningen, fordi vejlederen i samarbejde med de vejledte skal skabe en meningsfuld kontrakt om vejledningen. Her skal hun bruge sin viden og erfaring med hvordan hun selv er agent og hvordan systemfaktorer skaber og slår ind i den dialogiske vejledning.

Man kan i en Habermas' forståelse (Nørager 1989) formulere det sådan at vejlederen både skal kunne arbejde som en systemrepræsentant og samtidigt på en måde som er præget af livsverdenens kommunikative handling (Madsen 1993). Dette sætter vejlederen i en del dilemmaer. Disse udspringer af reelle og altid nærværende problemstillinger, som vejlederen står i under vejledningen. Derfor vil det være hensigtsmæssigt også at udvikle en vejledningsdidaktik, som inkluderer disse.

EN GUIDET TUR

KONKLUSION

Spørgsmålet i indledningen lyder: Hvordan fungerer inklusionsvejledning og hvordan kan den udvikles? Dette deles op i underspørgsmål:

- Hvordan fungerer inklusionsvejledning som vejlednings og læreprocesser?
- Hvordan fungerer inklusionsvejledning i forhold til udvikling af inklusion i dagtilbud?
- Hvordan kan inklusionsvejledning udvikles?

Inklusionsvejledere skal både fungere som vejledere og som rådgivere, det vil sige som proceskonsulent for de vejledtes læreproces og som formidlere af deres større viden og erfaring vedrørende pædagogisk arbejde med udsatte børn. Vejledningen opleves som god, når vejlederen formår at håndtere disse to roller samtidigt, ved at vejlederen etablerer en kontrakt med en komplementær position til de vejledte, og håndterer magtspørgsmålet ved at dele magten mellem vejleder og vejledte. Den komplementære rollefordeling beskrives i tabel 1. Ordene ”byttehandel” og ”sammenskudsgilde” beskriver forholdet bedre end ”ekspert og klient” eller ”magtfuld og magtesløs” eller ”vidende og uvidende”, når vejledningen kendetegnes af disse idealer (kap. 1).

PPR vejlederne anvender i praksis deres merviden og større erfaring på 3 forskellige måder:

1. De formidler den direkte i form af rådgivning og undervisning
2. De formidler den indirekte ved at formidle praksiseksempler, som stilles til diskussion
3. De formidler den indirekte gennem de reflekterende spørgsmål, som de stiller de vejledte

De tre måder vejlederne anvender deres merviden i vejledningen, viser forskellige strategier for hvordan denne viden kan sættes aktivt i spil i de vejledtes læreproces, samt hvordan vejlederen kan balancere mellem at rådgive og vejlede (Kap. 2).

En analyse af læreprocesser i vejledning viser at vejlederne i praksis anvender en bred vifte af forskellige læringsstrategier i deres vejledning (Kap. 3):

- Formidling af videnskabelig viden
- Formidling af praktisk erfaring
- Formidling af iagttagelser
- Faglig dialog
- Reflekterende spørgsmål
- Erfaringsdannelse

Vejlederne formulerer ikke deres vejledningsstrategier, deres teorier, metoder og kriterier for valg af strategier eksplicit. Analyserne afdækker en vifte af implicitte vejledningsstrategier og vejledningsteori. Der tegner sig et billede af en erfaringsbaseret praksis, som formidles i et hverdagsprog. Vejlederne vælger, anvender og skifter vejledningsstrategi alt efter hvordan de vurderer behovet i den aktuelle vejledningssituation og vejledningsproblem. Den undersøgte vejledning er langt mere metodisk end den umiddelbart så ud til (Kap. 3).

Hvordan fungerer inklusionsvejledning i forhold til udvikling af inklusion i dagtilbud?

En analyse af pædagogernes møde med inklusionskravet gennem vejledningen viser at vejledningen modtages meget forskelligt. Vejledningens succes afhænger af hvordan institutionen i forvejen arbejder med inklusion, med intern udvikling, med grundlæggende antagelser og med afklaring af hvad deres opgaver er (Kap. 5).

Vejledning kan ikke i sig selv fremme udvikling af inklusion i dagtilbud. Vejledningens succes og effekt synes at være afhængig af i hvor høj grad institutionen er i gang med en intern udvikling af inklusion og at vejledningen kobles til denne udvikling. Hvis der er stærkt fagligt fokus på udvikling af inklusion i hele institutionen, kan vejledning være et væsentligt bidrag til udvikling af inklusion. Vejledning kan give næring til udvikling af inklusion, men den kan ikke skabe denne udvikling i dagtilbud (Kap. 6).

Vejledning som middel til udvikling af inklusion har to indbyggede strukturelle og kulturelle problemer som modarbejder hensigten med vejledningen (Kap. 6).

Det ene består i, at udvikling af inklusion er en proces på institutionsniveau, mens vejledning langt overvejende er en proces på individniveau rettet mod udvikling af børn og af pædagoger. De to processer er ikke forbundet eller tænkt sammen. Vejledningen er ikke rettet mod at udvikle inklusion på institutionsniveau, men mod udvikling af pædagogernes forståelse og handlinger over for barnet. Herved skæres den strukturelle og institutionelle side af problemet og dets løsning fra.

Det andet problem ligger i den individorienterede problemforståelse, som opretholdes af den måde, hjælpen ydes på. Den undersøgte vejledning er givet ud fra en visitation i forhold til konkrete udsatte børn. Dette står i kontrast til den kontekstforståelse, som ligger i inklusionsperspektivet. Institutionerne skal kunne rumme

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

flere børn i problemer ved at udvikle det pædagogiske arbejde. Herved skulle færre børn udpeges. Men for at få hjælp til denne udvikling skal institutionerne netop udpege konkrete børn for at få vejledning. Man kan sige at "barnet skal ekskluderes for at blive inkluderet". Paradokset består i at vejledningen indskrives sig i og opretholder den problemforståelse, som vejledningen er sat i verden for at gøre op med.

Vejledningens kontekst placerer vejlederne som forandringsagenter for den samfundsmæssige inklusionsdagsorden. Ud over at være en god vejleder skal hun kunne etablere forudsætningerne for at kunne vejlede. Det skal hun gøre gennem den måde hun møder konteksten, går i dialog på og forhandler om kontrakten. Vejlederens opgave er også at gøre institutionen "modtagelig" for vejledning og få dem til at acceptere inklusionsdagsordenen for deres arbejde. En forudsætning for oplevelsen af effekt af vejledningen er at institutionen og pædagogerne ser det som deres opgave at rumme det konkrete udsatte barn. En accept af denne opgave og en tro på at de kan løse opgaven, bl.a. ved hjælp af vejledning, er en forudsætning for at kontrakten mellem vejleder og vejledte kan etableres og at vejledningen kan fungere (Kap. 7).

Hvordan kan inklusionsvejledning udvikles?

Nytten og effekten af inklusionsvejledning er afhængig af hvordan inklusionsindsatsen forstås og organiseres på kommunalt niveau, institutionsniveau og vejlederniveau, herunder (Kap. 8):

- Samspillet mellem det kommunale, det institutionelle og det individuelle niveau, hvor vejlederen befinder sig.
- Om vejlederen er intern eller ekstern. Interne og eksterne vejledere har hver deres muligheder og begrænsninger for at kunne fremme udvikling af inklusion. En kombination af brug af interne vejledere og brug af eksterne vejledere vil være hensigtsmæssig, fordi de kan komplementere hinanden godt.
- Indførelse af inklusionsvejledning er ét tiltag blandt flere nyttige tiltag. Når det overordnede mål er udvikling af inklusion i forhold til anvendelse af resurser, bør der ses på helheden og en vægtning af normering, uddannelse, intern udvikling og vejledning.

Udvikling af inklusion i forhold til udsatte børn hænger nøje sammen med hvad der forstås ved udsatte børn og

hvordan de bliver mere eller mindre udsat, særligt i dagtilbud. Det miljørelative Udsathedsbegreb, hvor udsathed forstås som en proces, som finder sted i mødet mellem et konkret barn og et miljø, kan danne teoretisk grundlag for at forstå, analysere og udvikle praktiske metoder, som kan hjælpe vejledere og pædagoger med at fremkalde resurser og udviklingsmuligheder i det pædagogiske arbejde (Kap. 9).

I interviewene giver både vejledere og vejledte reflekterede bud på hvordan vejledningen kan centreres om "de små øjeblikke" i en situeret og resurseorienteret forståelse af inklusion. Denne viden er overvejende erfaringsbaseret på godt og ondt. En øget systematik og metodebevidsthed vil kunne kvalificere kvaliteterne i den erfaringsbaserede praksis.

Denne systematik i vejledningen skal indeholde en trinvis fremgangsmåde med et refleksionsrum, som ikke præget af hverdagens handletvang. Med udgangspunkt i situationsanalyser skal den indeholde:

- Iagttagelse og beskrivelse af situationer med en situationel forståelse af problemer og resurser
- En common sense analyse som frembringer *situationel viden* om mødet mellem det udsatte barn og den pædagogiske praksis
- Teoretisk analyse med anvendelse af *generel viden* med teoretiske begreber og forskning
- Pædagogisk og etisk vurdering af pædagogiske handlinger
- Systematisk erfaringsdannelse

Systematikken skal ikke indføres i form af en manualiseret metode, men som en didaktik, som danner stillads om pædagogers og vejlederes egen produktion af viden og støtte til professionelle valg. Den erfaringsbaserede professionalisme rummer en del kvaliteter, men også en del problemer. En forståelse af professionalisme som situeret professionalisme og en didaktisk tænkning kan støtte pædagoger og vejledere i at anvende både erfaringsbaseret viden og teorier og metoder (Kap. 10).

Med hensyn til udvikling af vejledning ligger der et potentiale i at formulere og systematisere den implicitte vejledningsteori, som vejlederne anvender i praksis. Den indeholder handlingsrationaler og kriterier for hvornår og under hvilke omstændigheder forskellige vejledningsstrategier skal anvendes. Analyser af interviews viser nogle rationaler, som kan anvendes som en didaktisk teori og model. Endvidere er der behov for en

EN GUIDET TUR

teori og en didaktik, som kan hjælpe vejledere med at se og forholde sig til at de både er samtalepartnere og inklusionsagenter (Kap. 11).

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

METODEAPPENDIKS

Denne bog sætter fokus på inklusionsvejledning i dagtilbud med udgangspunkt i et konkret udviklingsprojekt. Lektor Kirsten Krøjgaard, pædagoguddannelsen i Ikast og undertegnede, lektor Jens Peter Larsen, pædagoguddannelsen i Holstebro, stod for projektet. Projektet handlede om konsultativ vejledning til dagtilbud om udsatte børn, under Videncenter for Socialpædagogik og socialt arbejde, Programmet for udsatte børn og unge, VIA University College. I projektet undersøgte vi vejledning til dagtilbud for 0-6 årige i én kommune, "Hedeby Kommune"; ekstern vejledning fra PPR og intern vejledning, hvor vejlederen er ansat i dagtilbuddet. Resultater fra projektet er offentliggjort i en artikel af Kirsten Krøjgaard (Krøjgaard, 2014). Denne bog er et andet produkt af projektet, hvor jeg har arbejdet videre med vore data.

Undersøgelsens kontekst

For ca. 10 år siden blev PPRs tilbud til dagtilbud i "Hedeby Kommune" ¹⁹ ændret radikalt. Institutionerne skulle selv tage sig af flere udsatte børn og børn med særlige behov end de tidligere havde gjort. Institutionerne skulle arbejde mere inkluderende, kurven skulle knækkes, dvs. færre børn skulle henvises til støtte og til specialiserede tilbud. I den forbindelse blev der indført vejledning til selv at rumme og inkludere flere børn med vanskeligheder. Støttepædagoger blev uddannet til at være vejledere. Interviewene er med tre af disse vejledere.

Undersøgelsen består af en kvalitativ interviewundersøgelse. I "Hedeby Kommune" er vejledningen til dagtilbud få undersøgelsestidspunktet i 2010 organiseret på flere niveauer. I mange dagtilbud er der en resursepædagog eller en AKT-pædagog, som særligt tager sig af interne vejledning.

Institutionerne bliver tilbudt ekstern vejledning fra PPR i form af AKT-vejledning og i form af vejledning fra et vejledningsteam.

PPRs ydelser:

1. AKT-vejledning²⁰

2. Marte Meo -vejledning²¹
3. Ydelser med personnummer på barnet, defineret efter intensitet:
 - a. Observation. Hele dage. Rapport. 1 overlevering
 - b. Vejledning på observation. Et antal observationer. Et antal møder
 - c. Observation, vejledning og handleplan
 - d. Tildeling af støttepædagog fra PPR. 10 timer/uge. 6 måneders ydelser. Handleplan med milestones.
 - e. Permanent støtte uden tidsbegrænsning (specialgruppe)

Ydelserne under punkt a. til c. stod vejledere fra PPRs vejledningsteam for. Ydelserne er beskrevet som konsultative ydelser på systemteoretisk grundlag uden PPR-relation til barnet (indirekte støtte).

Forskellen på vejledning fra vejledningsteamet og AKT vejledning var at det var henholdsvis med og uden personnummer på barnet.

Der var stor forskel på hvilken uddannelse de forskellige vejledere havde. Nogle havde diplomuddannelse i social inklusion, specialpædagogik eller moduler vedrørende udsatte børn. Nogle havde uddannelse i vejledning. Nogle havde KRAP-uddannelsen. Nogle havde blot korte kurser.

Metodedesign

Mål

Målet med projektet var at producere viden om:

1. Hvordan den konsultative rolle fungerer i praksis
2. Hvordan institutioner og vejleder/resursepædagog interagerer med hensyn til at skabe læring i institutionen
3. Hvilke barrierer og hvilke understøttende mekanismer der kan identificeres i denne interaktion med hensyn til den konsultative rolles funktion i forhold til institutioners læring i arbejdet med udsatte børn

¹⁹ Kommunens navn og de interviewedes navne er anonymiseret.

²⁰ AKT står for Adfærd, Kontakt og Trivsel. AKT indsatsen foregår i normalmiljøet. Børnene i problemer er ikke "sager" i PPR eller i socialforvaltningen. Vejledningen foregår uden personnummer på barnet.

²¹ Marte Meo vejledning er ikke i fokus i denne undersøgelse. Nogle vejledte inddrager den i deres interviews. Dette inddrages i artiklen i få tilfælde, hvor det er relevant i sammenhængen.

EN GUIDET TUR

Metode

Vi ønskede at producere viden som kunne bidrage til at begribe det komplekse felt omkring læring og den konsultative rolle. Vi ville ikke blot undersøge vejledning som en kontekstafhængig størrelse, men en konkret form for vejledning i denne vejlednings kontekst. For at få data som kunne afdække lidt mere af denne kompleksitet valgte vi at foretage kvalitative interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Interviewene var semistrukturerede kvalitative interviews ud fra en spørgeguide.

Det ville ikke være muligt at undersøge alle de relevante variationer, som vi kunne identificerer i litteraturen, f.eks. andel af udsatte børn i institutionen. I stedet fandt vi frem til nogle *dilemmaer og problematikker* som sandsynligvis ville være til stede i de fleste vejledningsforløb og anvende disse som interviewtemaer. Ved at interviewe om disse dilemmaer og problematikker ud fra konkrete vejledningsforløb kunne vi interviewe i dybden på tværs af forskellige institutioner, vejledere og vejledningsforløb.

Informanter

Vi valgte at få forskellige typer af vejledning repræsenteret, særligt intern og ekstern vejledning. Udvælgelsen af informanter skete i samarbejde med vores kontaktperson i kommunen under hensyn til at bredden skulle repræsenteres mht. vejledernes organisatoriske placering og forskellige typer af vejledning.

Der blev interviewet 4 interne vejledere og 4 vejledere fra PPR (1 AKT-vejleder og 3 vejledere fra vejledningsteamet). Fra modtagersiden blev der interviewet 6 pædagoger som havde modtaget vejledning fra en intern og/eller fra en ekstern vejleder, samt 2 institutionsledere.

Spørgeguide

Interviewene blev fortaget ved hjælp af en spørgeguide med overordnede temaer og med tilhørende hjælpspørgsmål. Hjælpspørgsmålene blev til gennem en operationalisering af de temaer og problematikker vi var kommet frem til gennem læsning af litteratur og gennem refleksion over vejledning i denne specifikke kontekst.

Vejledere og vejledte blev interviewet i dybden om konkrete vejledningsforløb. De blev bedt om på forhånd at finde et eksempel på et godt vejledningsforløb og et eksempel på et mindre godt vejledningsforløb. Vi valgte dette for at interviewet skulle blive så beskrivende og så

konkret som muligt, og for at vurderinger og begrundelser kunne ses i forhold til beskrivelser af disse forløb.

Vejleder og vejledte interviewedes om følgende temaer:

1. Deres oplevelse af vejledningens kvaliteter ud fra succesfortællinger
2. Vejledningens indhold, relation og struktur, beskrivelse af "en god konsulent"
3. Sammenhængen mellem vejledning og kompetenceudvikling ud fra hvilke ændringer der fandt sted i den pædagogiske praksis
4. Hvilke ændrede handlinger og effekter de har oplevet
5. Problematikker og udviklingsbehov ud fra problemfortællinger

Eksempler på hjælpspørgsmål. Hjælpspørgsmål til god vejledning og konkrete vejledningsforløb:

- Vil du beskrive et af de forløb, som du synes har fungeret godt? Begrund hvorfor du synes forløbet var godt!
- Beskrivelse af tidsforløb, hvem gør hvad, hvornår, hvad sker der med barnet i forløbet.
 - Selve fortællingen
 - Iagttagelser og fakta oplysninger (understreg at det er anonymt)
 - Personlige og faglige vurderinger (hvad var godt?)
 - Hvad er en god vejledning ifølge din mening?
 - Hvordan er en god vejleder ifølge din mening?

Vi valgte at betragte de konkrete forløb både som narrativer og som beskrivelser. Kirsten har analyseret disse som narrativer (Krøigaard, 2014). Jeg har analyseret disse som beskrivelser.

Interviewene i tema 2 og 3 blev understøttet af hjælpspørgsmål, som bestod af en operationalisering af problematikker og dilemmaer, som vi ud fra litteraturstudier fandt relevante. Vi ønskede at få data som kunne sige noget om læringens dybde (f.eks. handleanvisninger eller refleksion) og læringens bredde (transfer til nye situationer, udbrede viden internt i institutionen).

Eksempel på hjælpspørgsmål til vejleder om vejledning og læring:

1. Hvad var dine opgaver og dit ansvar og hvad var pædagogens/ institutionens opgaver og ansvar?

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

2. Beskriv og forklar hvordan dine opgaver spiller sammen med institutionens opgaver?
3. Fungerer ansvarsfordelingen godt efter din mening?
4. Er hjælpen primært rettet mod løsning af problemet omkring det konkrete barn eller mod at dygtiggøre pædagogen til selv at kunne mestre tilsvarende problemer fremover? (Enten-eller/ både-og og hvordan?)
5. Er hjælpen rettet mod barnets pædagog(er) eller mod institutionen? (Enten-eller/ både-og og hvordan?)
6. Beskriv dine resurser som resurseperson/vejleder i forhold til en typisk stuepædagog's resurser.
7. Hvordan anvender du dine resurser i processen?
 - a. Deler din viden – begrundelser for at handle på en bestemt måde?
 - b. Giver gode råd deler dine erfaringer?
 - c. Hjælp til at analysere deres iagttagelser – en anden måde at se tingene på?
 - d. Opfordre til at de eksperimenterer og afprøver – at de selv gør nye erfaringer?

Hjælpespørgsmålene om struktur og relation handlede om kompetence og magtrelationen mellem vejleder og vejledte og beslutningskompetence mht. hvilke handlinger der skal udføres i forlængelse af vejledningen.

Eksempel på hjælpespørgsmål til vejleder om struktur og relation:

1. Ser du pædagogerne i institutionen som dine kolleger? Hvorfor, hvorfor ikke?
2. Ser du dig overvejende som proceskonsulent eller som fagperson med specialviden? Begrund.
3. Hvad mener du bør veje tungest: pædagogernes viden og erfaring eller din rådgivning, når de skal arbejde videre med at løse problemet? Begrund.
4. Tager du udgangspunkt i pædagogernes viden og erfaring, når du giver vejledning i forhold til at løse problemet? Hvordan evt.?
5. Hvem bestemmer hvad der konkret skal gøres? (Pædagog, leder, team eller vejleder?)

Interviewene blev optaget på diktafon og blev efterfølgende transskriberet.

Analysestrategier og dataanalyser

I analyserne af de kvalitative interviews anvendte vi Steinar Kvaales tre tolkningsniveauer i tolkning af kvalitative forskningsinterviews (Kvale, 2005) som grundmodel: Selvførelse, Common sense og teoretisk tolkning. Jeg har i arbejdet med denne bog arbejdet videre med vore data.

Vi havde en stor mængde data i form af transskriberede interviews. Denne datamængde og problemets kompleksitet viste sig hurtigt i vore indledende analyser af data: vi kunne blive ved med at finde nye og interessante temaer i data. Det var svært at vælge ud og vi havnede i et længerevarende dødvande.

Viden om vejledning om inklusion af udsatte børn placerer sig i et vidensfelt, hvor emnerne "vejledning", "udsatte børn", "inklusion" og "institutionsudvikling" krydser hinanden. Disse emner er hver for sig store vidensområder med mange kilder og teoridannelser. Hver gang vi så på data ud fra teoretiske forståelser blev der åbnet for den ene store analyse efter den anden – i alle mulige retninger. Og det blev uoverskueligt og uoverkommeligt, og det fjernede også fokus fra at undersøge det, vi egentlig ville.

Når vi holdt fast på undersøgelsens praktiske spørgsmål og pragmatiske spørgsmål, så blev analyserne igen overskuelige, centrale og konsistente. Derfor blev kernen i de videre analyser centreret om dataanalyser af hvad der sker, når "vejledning", "inklusion", "udsatte børn" og "institutionsudvikling" fletter sig sammen i de interviewedes svar og refleksioner. Analyserne består derfor overvejende af common sense analyser, da det viste sig at store teoretiske analyser hurtigt flyttede fokus væk fra projektets mål. Mange teoretiske analyser ville have været mulige og nyttige, men de er for størstedelens vedkommende blevet valgt fra, da de ledte os ud ad utallige tangenter. Dette valg er både en styrke og en svaghed, men det har været en nødvendighed for at holde fast i projektet.

Vi foretog en del forskellige kodninger og kategoriseringer og skabte os overblik ved hjælp af klippe-klistre-metoden. De kategoriseringer jeg har arbejdet videre med i denne bog er kategorierne: vejledningsprocessen, lærings dybde, lærings bredde, inklusionsdilemmaer og forandringsfokuser. Disse kategorier var allerede til stede i spørgeguiderne. Ud over disse dukkede der nye kategorier op undervejs, hvor jeg har fulgt interessante udsagn og mønstre i data. Operationaliseringen havde den styrke at vi var sikre på at få brugbare data, som kan

EN GUIDET TUR

analyseres i forhold til de spørgsmål, vi havde på forhånd. Svagheden er at den fastlåser os i en slags testning af vore for-forståelser, som også giver en manglende åbenhed for at generere en ny viden, som vi ikke på forhånd havde forestillet os. Dette dilemma søgte vi at løse ved både at undersøge data ud fra vores oprindelige operationalisering og være åbne for nye temaer som dukkede op undervejs.

Undersøgelsen af vejledningskonteksten blev foretaget ud fra hvordan konteksten fremtræder i interviewene i form af barrierer og understøttende mekanismer. Konteksten forstås som den samfundsmæssige dagsorden som vejledningen indskrives i.

Det blev undervejs tydeligt at vi måtte undersøge sammenhænge mellem processer på flere niveauer:

- Individniveau: det enkelte udsatte barns udvikling og den enkelte pædagogens læring
- Institutionsniveau: personalegruppens læring, udvikling af børnefællesskaber og institutions praktiske pædagogik, udvikling af inklusion på institutionsniveau
- Samfundsniveau: inklusionspolitik og tiltag på nationalt niveau, kommunale politikker og udviklingstiltag, særligt hvordan de støtter udvikling af inklusion i institutioner, fordeler resurser og organiserer vejledning til institutioner

Vi valgte at undersøge vejledningen, som den ser ud for vejledere, pædagoger og ledere, som var involveret i vejledning. De samspil mellem de forskellige processer og niveauer, som dukkede op i interviewene, kunne vi efterfølgende vælge som relevante analysetemaer, som de så ud i data. Det viste sig at konteksten slog tydeligt igennem i data, også selvom det ikke eksplicit var et tema i spørgeguiden. Det viste sig konkret i den måde konteksten skabte bestemte handlemuligheder og forståelser. Konteksten giver nogle objektive betingelser, som de interviewede forsøger at komme til rette med gennem deres subjektive håndteringer.

Analyserne i bogens kapitler

Indholdet i bogen er et udvalg af analyser af data fra projektet, af udviklingsperspektiver på baggrund af projektets afdækning af barrierer og understøttende mekanismer og af teoretiske problemstillinger som vedrører projektets problemstillinger. I bogens forskellige afsnit har jeg valgt at sætte fokus på forskellige afgrænsede spørgsmål eller temaer. Der er derfor forskellige syns-

vinkler og analyseperspektiver igennem bogens kapitler, som belyser forskellige aspekter af problematikker vedrørende inklusionsvejledning.

Data og dataanalyser indgår på forskellige måder i bogens kapitler

1. Det store overblik: det generelle billede af ligheder og forskelle på tværs af store datamængder.
2. Større og mere dybdegående common sense analyser af udvalgte temaer.
3. Nedslag i data, hvor data umiddelbart har været overskueligt nok til data kunne hentes ind til en belysning af afgrænsede spørgsmål.

Nogle analyser afviger fra den beskrevne kvalitative analyse og skal beskrives her.

Bogens del 2 handler om læreprocesser i vejledning, set fra både vejledernes og de vejledtes side. Metodespørgsmålet er her: Hvordan kan læreprocesser og vejledningsstrategier i den undersøgte vejledning karakteriseres?

Vejlederne har vanskeligt ved at beskrive hvordan de vejleder. Hvad de gør i vejledningen og hvordan de gør det afhænger af hvordan de ser vejledningssituationens udfordringer og af hvordan vejledningen udvikler sig og af pædagogens erfaring og personlige stil. De anvender ikke én metode i vejledningen. Man skulle derfor tro at vejledning her er en praktisk erfaringsbaseret kunnen, som ikke kan beskrives som logisk eller metodisk. Det viste sig kun delvist at være tilfældet. Til afdækning af det logiske og metodiske i denne praksis anvender jeg en metode, jeg har udviklet, den hedder "udledning af implicit vejledningsteori". Metoden henter inspiration fra begrebet "Implicit undervisningsteori" og Sven Erik Nordenbos udledning af denne (Nordenbo 1989)

Metoden kan skitseres som følger: Opdelingen i datakategorierne er foretaget ud fra en typologisering af hvilke *handlinger* vejlederne beskriver og hvordan de *begrunder* dem. Handlinger og deres begrundelser læses som *tegn på underliggende logikker*. Disse logikker, eller handlingsrationaler, er både praktiske handlingsrationaler og rationaler, som kan beskrives og tolkes teoretisk. Ved at se på handlinger som udtryk for handlingsrationaler bliver det muligt at karakterisere vejledningshandlinger ved hjælp af teoretiske perspektiver.

Typologiseringen fandt sted i flere trin. Først kategoriserede jeg de forskellige typer af vejledningshandlinger,

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

som jeg fandt i data. Kategorierne var: Tilføje eller aktivere viden, Analyse af iagttagelser, Refleksion over årsager, Mesterlære, Nye erfaringer (Afprøve ny handling, Refleksion over ændret handling - hvad virker og hvorfor?), Bearbejde forforståelse og ændre tænkemåder, Bryde vaner, Træne vurderingsevne og dømmekraft og Anerkendelse og vurdering fra "ekspert". Analysen af disse kategorier viste ikke konsistente handlingslogikker.

Næste trin bestod af indkredsning af typologier gennem en abduktionsproces. Abduktion er en proces som kombinerer deduktion og induktion (Lund, 2011). Abduktion er en kreativ og kvalificeret brug af både fornuften og erfaringen. Det er en dobbeltrettet proces mellem teori og data. Resultaterne af en abduktiv analyse kan ikke bevises logisk. De er mulige tolkninger eller kvalificerede gæt.

Processen er en dobbeltrettet proces mellem indkredsning af handlingslogikker i foreløbige datakategorier og en teoretisk læsning af logikkerne i hver kategori.

Jeg foretager deduktionen i form af en operationalisering af læringsteorier til tegn og i den måde jeg bruger teorierne som søgemodeller i min læsning af data. Jeg leder efter tegn og mønstre, som passer til teorierne. Jeg arbejder induktivt ved at læse data åbent ved at se efter overraskelser og nye mønstre. Her bliver handlingslogikkerne til gennem analyser af *handlinger*, som beskrives i interviewene, sammenholdt med de interviewedes *begrundelser og refleksioner* over de handlinger, de beskriver. Kategorierne forandres undervejs efterhånden som abduktionen skrider frem, så kun de mønstre står tilbage, som jeg finder sammenhængende, og ved at handlingslogikkerne er konsistente i forhold til, både datakategorier og teoretiske logikker. Disse typer er:

- Formidling og undervisning
 - Formidling af videnskabelig viden
 - Formidling af erfaringer
 - Formidling af vejlederens iagttagelser
- Faglig dialog
- Reflekterende spørgsmål
- Erfaringsdannelse

Interviewene viser overordnet et billede af en pragmatisk, erfaringsbaseret og mangeartet vejledningspraksis, hvor der blev anvendt en blanding og en vifte af forskellige vejledningsstrategier.

Jeg kan på dette grundlag ikke sige noget om, hvad de vejledte har lært i vejledningen. Jeg kan heller ikke sige

noget om hvad vejlederne faktisk har gjort i vejledningen. Jeg kan sige noget om de interviewedes italesættelse af deres vejledning i form af deres beskrivelser og i form af deres refleksioner. Jeg tillader mig her at antage at når informanterne beskriver udførte handlinger og referer til hændelsesforløb, er der i høj grad tale om redegørelser af faktiske hændelsesforløb. Beskrivelser af *konkrete forløb* og refleksioner som knytter sig direkte til konkrete forløb, tillægges her sandhedsværdi, hvorimod generelle italesættelser af, hvordan de handler, ikke tillægges værdi.

Det ligger i abduktionens natur at der vil kunne findes en del andre mulige tolkninger af læreprocesser i den undersøgte vejledning, som ville være lige så begrundede. Jeg har valgt handlingstyperne og teorierne på en sådan måde at det vil være muligt for mig at placere læreprocesserne på det videnskabsteoretiske landkort og det læringsteoretiske landkort. Herved indkredses typerne af handlingslogikker, så de kan diskuteres i forhold til realisme, humanisme, pragmatisme og konstruktivisme. Vejen fra interviews til videnskabsteoretiske positioner er lang. Jeg har ikke sat mig for at sætte erfaringsbaseret praksis på videnskabsteoretisk formel. Det kan ikke lade sig gøre, da teori og praksis er så forskellige af natur. I tabel 6 i kapitel 11 vises sammenhængen mellem datakategorier, læreproces, problemforståelse, læringsforståelse og forandringsfokus. I kapitel 11 diskuteres de fundne handlingslogikker i forhold til de valgte videnskabsteoretiske positioner.

Jeg har ikke valgt at se læreprocesserne i forhold til vejledningsteori. Dette vil nok forekomme som det logiske valg. Valget af læringsteori skyldes at jeg bedre kunne begrebssette de ting, jeg har fundet i datamaterialet, ved hjælp af læringsteori, end jeg kunne ved hjælp af vejledningsteori.

Indholdet i kapitlet er produceret ud fra en loyal og positiv læsning af data: hvordan fungerer vejledningen, når den fungerer godt? Heri ligger der en antagelse om at der ligger værdifuld viden om vejledning gemt i den erfaringsbaserede praksis: Hvilken praktisk visdom kan der ligge i den undersøgte vejledningspraksis?

Analyserne i kapitel 5 med titlen "Pædagogernes møde med inklusionskravet i vejledningen", blev foretaget ud fra kategorier af "forholdemåder" som dukkede op under læsning af data. Data blev læst med spørgsmålet: Hvordan forholder pædagogerne sig til kravet om at

EN GUIDET TUR

skulle rumme flere ”børn der er noget med”? Kategorierne opstod i analysefasen, på samme måde som ved Grounded Theory (Boolsen, 2010).

Pædagogerne blev interviewet om eksempler på konkrete vejledningsforløb, og om hvordan de oplevede vejledningen. Opfattelsen af relationen mellem vejledning og udvikling af inklusion så forskellig ud i forskellige institutioner. Der viste sig, i den måde pædagogerne talte om vejledningsforløbene, nogle tydelige forskelle på hvordan pædagogerne forholder sig til kravet om at skulle rumme flere ”børn der er noget med”. Efterhånden kunne jeg indkredse 4 forskellige forholdemåder til kravet om øget inklusion:

1. Det kan vi ikke, det har vi ikke ressourcer til
2. Det kan vi ikke, selvom det ville være godt
3. Det kan vi blive nød til, men så må vi prioritere og arbejde anderledes
4. Det kan vi godt, på samme måde som vi løbende udvikler vores arbejde

De fire forholdemåder er her formuleret som udtalelser. De er ikke citater fra interviews, men spidsformuleringer, som illustrerer og kondenserer mine analyser af interviewene. Pædagoger kan godt have og blande flere forholdemåder, alt efter hvad de taler om. Der er således ikke tale om en kategorisering af pædagoger, men om en kategorisering af forholdemåder.

De forskellige forholdemåder bliver udfoldet i kapitlet ved hjælp af citater fra interviews med pædagogerne²² Asta, Beate, Cecilie og David. De er ikke interessante som personer, men som repræsentanter for faglige problemstillinger. Barriererne for inklusion handler aldrig blot om pædagogernes viden og holdninger, selv om det også handler om dette. Forholdemåder er indlejret i en pædagogisk hverdag med strukturer og kulturer, som har en historie og som sætter rammen for, hvordan pædagoger *kan* forholde sig til de nye krav. Jeg ser ikke primært disse pædagogers udtalelser som udtryk for deres personlige holdninger, men som en kilde til viden om forskellige håndteringer af betingelser for pædagogiske arbejde. Jeg ser dem som repræsentanter og ikke som informanter (Kvale, 2005).

Kapitel 5 indeholder en refleksion over talemåden ”at gå fra”. Talemåden ”at gå fra” dukkede op i datamaterialet. Det er en velkendt vending som ofte anvendes som om

det er klart hvad det betyder. Der var ikke datamateriale nok til at kunne foretage en egentlig diskursanalyse af talemåden ”at gå fra”. Jeg kan opfordre til en grundigere diskursanalyse af dette, fordi der her kunne gemme sig nogle væsentlige barrierer for udvikling af inklusion.

Kapitel 6 med titlen ”Fremmer vejledning udvikling af inklusion i dagtilbud?” indeholder forskellige common sense analyser, opsummeringer og refleksioner. I afsnittet ”Hvad taler de om, når de taler om forandring?” ligger der en kategorisering af pædagogernes forandringsfokus. Citater blev kodet og placeret i disse 4 kategorier:

1. Barnets omsorgsbehov
2. Barnets læringsbehov og proces
3. Barnets relationer
4. Differentiering af det pædagogiske arbejde

Kategorierne blev valgt således at de muliggjorde en kobling til teoretiske forståelser og forskning i inklusion og i kompensationsorientering og innovationsorientering, som det bliver redegjort for i kapitlet.

I kapitel 7 om ”vejlederen som forandringsagent” anlægger jeg et sociologisk perspektiv på vejledningen i dens samfundsmæssige og institutionelle kontekst. Analyserne her er genereret ud af data ved at se efter hvordan den særlige kontekst for denne form for vejledning skaber nogle bestemte betingelser, muligheder og begrænsninger, for hvad der *kan* foregå i vejledningen.

Udviklingsperspektiver og teorivalg

Den store vægt på empirien har medført at mange teoretiske perspektiver er valgt fra. Analyserne af empirien er i sig selv teorigenererende. Der ud over har jeg valgt at bruge plads til at behandle nogle teoretiske udfordringer i form af nogle teoretiske dikotomier (opdeling af et fænomen i to kategorier der gensidigt udelukker hinanden), som har præget og hæmmet udviklingen. Dikotomierne har i høj grad præget praksis og kan findes i data. Jeg har valgt at gå ind i disse problematikker og søge at finde alternative måder at forstå og håndtere disse problematikker på. På den baggrund har jeg valgt at søge brugbare alternativer til disse ufrugtbare modstillinger. Disse er overvejende fundet i situationelle, relationelle og kontekstuelle forståelser af vejledning, af inklusion og af udsatte børn/udsathed. Jeg finder disse teoretiske nybrud så perspektivrige at jeg har

²² Pædagogerne er gjort anonyme ved at give dem fiktive navne; samt ved at sløre genkendelige kendetegn ved barn og institution.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

valgt at udfolde og anvende disse teoretiske perspektiver i udvikling af inklusionsvejledning.

Grundlaget for diskussion af udviklingsperspektiver og formulering af udviklingstiltag hentes fra de barrierer og understøttende mekanismer, som blev afdækket i del 1 og del 2. Der er valgt et organisatorisk perspektiv på udvikling af inklusion gennem vejledning i kapitel 8, et teoretisk perspektiv på udsathed i kapitel 9 og et didaktisk perspektiv på inklusion og på vejledning i kapitel 10 og 11.

Min begrundelse for at vælge et didaktisk perspektiv skyldes en inspiration fra begrebet "situeret professionalisme" (Hedegaard-Sørensen, 2013) (Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2010). Denne forståelse ser professionalisme som situeret, hvor professionelle, når de handler i praksis anvender et samspil af erfaringsbaserede kompetencer, af didaktiske kompetencer og af teoretiske og metodiske kompetencer. Udgangspunktet for mine forslag til didaktiske forståelser og modeller er et forsøg på at afdække og formulere hvordan dygtige og erfarne didaktikere tænker og handler i praksis. Didaktiske modeller er tænkerammer, som ikke i sig selv er sande, gode eller anvendelige. Det kommer an på hvordan de ser ud, set fra praksis.

Man kan med rette diskutere om det betimelige i at jeg, som ikke-praktiker i dette felt, formulerer handeforslag og didaktik til praktikere. Jeg har været meget i tvivl om jeg skulle gøre det. Jeg har valgt at gøre det alligevel af to grunde. Den første er nogle tilbagemeldinger fra studerende på et PD-modul om vejledning i inklusionssammenhæng. Her læste de et uddrag af mine analyser. De fandt at det beskrev noget væsentligt i deres praksis som inklusionsvejledere, og en af de studerende sagde: "Det var så spændende, at jeg sagtens kunne læse det klokken halv tolv om natten, uden at falde i søvn!" Dette gav mig mod til at forsætte. Tak for det!

Den anden grund er en holdning til forskningsforpligtelse i forhold til praksis. Forskning på professionshøjskoler bør give noget tilbage til praksis. Den skal være relevant og nyttig på en måde som kan støtte pædagoger i at udøve deres faglige dømmekraft. Jeg finder endvidere at den teoretiske pædagogik lider af en metodeforskrækkelse, som har gjort den fjern og irrelevant for mange praktikere. Dette fravær har også åbnet banen for at mange "Kvik-fix-metoder", som ikke styrker pædagogernes professionalisering, har vundet indpas i mange kommuner og institutioner. Jeg har derfor "vo-vet" at formulere handleforslag og bidrag med forslag til

hvordan der kan arbejdes mere metodisk og systematisk. Men det er ikke intentionen at være bedrevidende på praktikerens vegne. Forslagene er givet tilbage med et ydmygt spørgsmål: Kan dette bruges i praksis? Vurder selv!

Indholdet i bogen bliver kun relevant og anvendeligt for praksis i det omfang de gennemlyser den praksis, som praktikere arbejder i, og viser deres hverdag og erfaring på en måske ny måde, men først og fremmest på en genkendelig måde. Og at de formulerer forståelser og handlemuligheder, som svarer ind i de praktiske og pædagogiske spørgsmål, som praktikerne sidder med, og som er relevante, og gerne også udfordrende.

EN GUIDET TUR

BIBLIOGRAFI

- Andersen, Peter Ø. *Pædagogens praksis*. København: Munksgaard, 1995.
- Boolsen, Merete Watt. »Grounded Theory.« I *Kvalitative metoder*, redigeret af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. København: Hans Reitzels Forlag, 2010.
- Christensen, Sven Bové. »Vejledning i det uformelle rum.« *Specialpædagogik - tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*, 2013: 24-28.
- Dahlager, Lisa. »Livsstilssamtaler - at få mennesker til at leve rigtigt.« I *Folkesundhed - i et kritisk perspektiv*, redigeret af Stinne Glasdam, 322-333. København: Dansk Sygeplejeråd, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 2009.
- Danmarks Evalueringsinstitut. *Pædagogiske indsatser og nye initiativer på dagtibusområdet - Evaluering af Socialministeriets ansøgningspulje til "Bedre kvalitet i dagtilbud"*. København, 2010.
- Dreyfus, Hubert, og Stuart Dreyfus. »Mesterlære og eksperterens læring.« I *Mesterlære - Læring som social praksis*, redigeret af Klaus Nielsen og Steinar Kvale, 54-75. København: Hans Reitzels Forlag, 1999.
- Egelund, Niels, og Susan Tetler. *Effekter af specialundervisning: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2009.
- Fink, Hans, Carsten Bengt-Pedersen, og Niels Thomassen. *Menneske, samfund, natur - indføring i filosofi*. 2. København: Gyldendal, 1993.
- Fisker, Tine Basse. »Et udviklingspsykologisk skisma og et pædagogisk dilemma.« I *Læring og udvikling i daginstitutioner*, af Lone Svindt og Charlotte Ringsmose. Dansk Psykologisk Forlag, 2012.
- Furman, Ben. *Børn kan*. København: Hans Reitzels Forlag, 2005.
- Grundahl, Trine Holck, og Jens Peter Larsen. *Helt ude i skoven*. Århus: ViaSysteme, 2010.
- Guldager, Jens. »Helhedssyn - teori og modeller på børne-familieområdet.« I *Udsatte børn, Et helhedsperspektiv*, redigeret af Karen-Asta Bo, Jens Guldager og Birgitte Zeeberg. København: Akademisk Forlag, 1998.
- Hansen, Janne Hedegaard, Lotte Hedegaard-Sørensen, og Susan Tetler. *"Man kan ikke lære at blive social med nogen, der heller ikke er det" - En undersøgelse af pædagogisk praksis i 0-5 års dagtilbud i Ballerup Kommune*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, 2008.
- Hansen, Mogens. »Diagnoser og specialundervisning.« Redigeret af Jesper Holst, Søren Langager og Susan Tetler. Århus: Systime, 2000.
- Hedegaard, Mariane. *Beskrivelser af småbørn*. 2. Århus: Aarhus universitetsforlag, 1994.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte. »Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område.« I *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*, redigeret af Inge M. Bryderup. København: Hans Reitzels Forlag, 2011.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte. »Stitueret professionalisme på handicapområdet - fra manual til situerede skøn og refleksion.« I *Handicapforståelser - mellem teori, erfaring og virkelighed*, redigeret af Inge Bonfils, Birgit Kirkebæk, Leif Olsen og Susan Tetler. København: Akademisk Forlag, 2013.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte, og Susan Tetler. »Situated professionalism in special education practice.« I *A Practicum Turn in Teacher Education*, redigeret af Matts Mattsson, Tor Vidar Eilertsen og Doreen Rorrison. Rotterdam/Bosten/Taipei: Sense Publishers, 2010.
- Henriksen, Holger. *Undervisningens Samtale*. København: Christian Ejlers' Forlag, 1978.
- Holmgaard, Aase. »Hvordan blev inklusion til rummelighed?« *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 2004.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

- Højholt, Charlotte. *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal, Nordisk Forlag, 2001.
- Højholt, Charlotte, Maja Røn Larsen, og Anja Stanek. *Børnefællesskaber: om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. København: Børn & Unge, 2007.
- Jank, Werner, og Hilbert Meyer. »Didaktikens centrale spørgsmål.« I *Didaktik*, af Michael Uljens, 47-74. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Jensen, Bente. *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag, 2007.
- Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold, og Liv Vedeler. *Rådgivning*. 2. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2004.
- Kjær, Bjørg. *Inkluderende pædagogik*. København: Akademisk Forlag, 2010.
- . *Inkluderende pædagogik: God praksis og gode praktikere*. København: Akademisk Forlag, 2010.
- Krøigaard, Kirsten. »"At dreje på små knapper" - Kan vejledning forebygge marginalisering i dagtilbud?« I *Marginalisering (arbejdstitel)*, af Andy Højholt og Anna Marie Villumsen, redigeret af Andy Højholdt og Anne Marie Villumsen. ViaSysteme, 2014.
- Kvale, Steinar. »Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews.« *Nordisk Pædagogik*, 2005.
- Kvale, Steinar. »Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews.« I *Voksenliv og læreprocesser*, redigeret af Bjarne Gorm Hansen, Benny Jacobsen, Carsten Nejst Jensen og Annalisa Tams. København: Munksgaard, 1997.
- Ladberg, Gunilla. *Børnehaven under lup*. København: Hans Reitzels Forlag, 1975.
- Larsen, Jens Peter. »Kommer børnene mere 'ind', når de kommer ud?« I *Ude af sammenhæng*, redigeret af Anne Marie Villumsen. Århus: ViaSysteme, 2011.
- Lauvås, Per, og Gunnar Handal. *Vejledning og praksisteori*. Århus: Klim, 2006.
- Lindén, Nora. *Stilladser om børns læring*. Århus: KLIM, 1997.
- Lund, Christian. *Videnskabsteori og faglige metoder*. Frederiksberg: Frydenlund, 2011.
- Løw, Ole. *Pædagogisk vejledning*. København: Akademisk Forlag, 2009.
- Madsen, Bent. *Socialpædagogik og samfundsforvandling - En grundbog*. København: Munksgaard, 1993.
- McDermott, R.C. »Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn.« I *Skolelivets socialpsykologi*, redigeret af C. Højholt og G Witt. København: Unge Pædagoger, 1996.
- Mehlbye, Jill, red. *Socialt udsatte børn i dagtilbud - indsats og effekt*. København: AKF Anvendt KommunalForskning, 2009.
- Mehlbye, Jill, og John Andersen, . *Tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position*. KORA, 2012.
- Moos, Lejf. *Kollegavejledning*. København: Danmarks Lærerhøjskole, 1994.
- . »Kollegavejledning i skolen.« *Pædagogisk psykologisk rådgivning*, 1996: 144-153.
- Moos, Lejf. »Uddannelse til udvikling.« I *Lærerruddannelsens didaktik 2*, redigeret af Karseten Schnack, 216-232. København, 1993.
- Nielsen, Bjarne. »Pædagogisk Psykologisk rådgivning - fra diagnosebestemmer til konsulent.« I *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*, redigeret af Søren Langagger og Susan Tetler. København: Gyldendal, 2009.
- Nordahl, Thomas. *Adfærdsproblemer hos børn og unge: teoretiske og praktiske tilgange*. Virum: Dansk psykologisk Forlag, 2008.
- . »Læringsmiljø og pedagogisk analyse.« *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005.
- Nordenbo, Sven Erik. *Når voksne lærer - fx edb: en studie i informatikkens didaktik*. København: Munksgaard, 1989.

EN GUIDET TUR

- Nørager, Troels. *System og livsverden*. Århus: Forlaget ANIS, 1989.
- Palludan, Charlotte. »At være eller at blive et kompetent barn - om sociale distinktionsprocesser i børnehaven.« I *Læreplaner i børnehaven*, redigeret af Tomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek. Vejle: Kroghs Forlag, 2004.
- Peavy, R Vance. *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode. 2*. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv, 2010.
- Petersen, Kirsten Elisa. »Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?« I *Ude af sammenhæng: om professionelles arbejde med børn i udsatte positioner*, af Anne Marie (red) Willumsen. Århus: ViaSysteme, 2011.
- . *Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven*. København: Akademisk Forlag, 2011.
- Plant, Peter. »Vejlederne, vejledningsteorier og -metoder.« *KvaN*, 2009: 16-27.
- Plant, Peter, Grethe Fogh Nielsen, og Finn Thorbjørn Hansen, . *Vejledningsdidaktik*. Albertslund: Schultz, 2011.
- Riber, Jørgen. *Forstået og forstyrret*. København: Hans Reitzels Forlag, 2005.
- Schwartz, Ida. »Støtte til børns fællesskaber.« *VERA*, marts 2010: 38-43.
- Tanggaard, Lene, og Svend Brinkmann. »Interviewet: Samtalen som forskningsmetode.« I *Kvalitative metoder*, redigeret af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. København: Hans Reitzels Forlag, 2010.
- Tetler, Susan. »Handicapforståelsens betydning for det specialpædagogiske professionsblik.« I *Handicapforståelser - mellem teori, erfaring og virkelighed*, redigeret af Inge Bonfils, Birgit Kirkebæk, Leif Olsen og Susan Tetler. København: Akademisk Forlag, 2013.
- Tetler, Susan. *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal, 2000.
- Undervisningsministeriet. *Adfærd, kontakt og trivsel*. København: UVM onlinepublikation, 2000.
- Villumsen. *Trivselsmetoden- Til samarbejde mellem pædagog og socialrådgiver om tidlig indsats*. Århus: ViaSysteme, 2011.
- Wahlgren, Bjarne, Steen Høyrup, Kim Pedersen, og Pernille Rattleff. *Refleksion og læring - kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2002.
- Winther-Jensen, Thyge. *Undervisning og menneskesyn belyst ved studier af Platon, Comenius, Pousseau og Dewey - en antropologisk betragtningsmåde*. Akademisk Forlag, 1997.
- Ytterhus, Borgunn. *Socialt samvær mellem børn: inklusion og eksklusion i børnehaven*. København: Hans Reitzels, 2003.