Danish University Colleges

En guidet tur - Om inklusionsvejledning i dagtilbud

Larsen, Jens Peter

Publication date:
2015

Document Version
Post-print: Den endelige version af artiklen, der er accepteret, redigeret og fagfællebedømt (peer-review) af udgiveren, men uden udgiverens layout.

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 08. apr., 2020
En guidet tur
Om inklusionsvejledning i dagtilbud
Kolofon

Titel:

En guidet tur – Om inklusionsvejledning i dagtilbud

E-publikation

2015


ISBN:

978-87-998248-0-9

Ophavret:

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 Inklusionsvejledning .......................... 7

Kapitel 1 Inklusionsvejledning ................... 8
Baggrund og kontext ................................. 8
Informationsboks AKT-vejledning ................ 10
Inklusionsvejledning i praksis .................... 11
Relationen mellem vejlederen og de vejledte .. 13

Kapitel 2 Hvordan anvender vejlederne deres merviden? ........................................... 16
Rådgivning og undervisning ....................... 16
Praksiseksempler til diskussion .................. 17
Reflektérende spørgsmål ........................... 18
Rådgiver og vejleder .................................. 19

Kapitel 3 Læreprocesser og implicitte vejledningsstrategier ........................................ 20
Iagttagelse .............................................. 20
Faglig dialog ........................................... 21
Reflektérende spørgsmål ........................... 24
Erfaringsdannelse .................................... 26
Implicit vejledningsteori ............................ 33

Del 3 Udvikling af inclusion gennem vejledning ......................................................... 35

Kapitel 4 Inklusion .................................... 36
Inklusionsbegreber kritiske indhold og udvikling .... 36
Diskurser i inklusionsbegrebet .................... 36
Fejlmønstre ............................................. 37
Resursespørgsmålet ................................... 37

Kapitel 5 Pædagogernes mode med inklusionskravet i vejledningen ......................... 40
"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 nødt 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 inclusion ................. 53

Kapitel 6 Fremmer vejledning udvikling af inclusion 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 inclusion 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!"

"Vi er de kolde hænder"

Vejledermanøvrer

Et konfliktfyldt vejledningsrum

Individualisering af problemet

Systemrepræsentant og kontrollant

At skabe forudsætningerne for vejledning

Del 4 Udviklingsperspektiver

Kapitel 8 Organisering af inklusionsvejledning

Udviklingsniveauer for inkluderende pædagogik

Interne versus eksterne vejledere

Distanceproblematikken

Den interne vejlednings særlige muligheder

Udvikling af intern vejledning

Arbejdsdeling mellem interne og eksterne vejledere

Kapitel 9 Udsatte børn og udsathed som proces

Udsatte børn

Udsathed som proces

Det miljørelative udsathedsbegreb

Ekskurs: Diskussion af begreber for "Børn der er noget med"

Kapitel 10 Udvikling af inklusionsindsatsen

Sammenvævede udviklingsprocesser

Udvikling af børnenes deltagelse og mestring

Diskussion af erfaringsbaseret professionalisme

Problemer ved den erfaringsbaserede praksis

Situeret professionalisme

Didaktik

Udvikling af situeret professionalisme

Situationsanalyser

En situationel forståelse af problemer og resurser

Iagttagelse og beskrivelse af situationer

Common sense analyse

Teoretisk analyse

Pædagogisk og etisk vurdering

Systematisk erfaringsdannelse

Kapitel 11 Udvikling af vejledning

Vejlederkompetencer

Deskriptiv vejledningsdidaktik

Teoretisk diskussion af vejlederens valg af handling

Dialoger og monologer

Vejledningssløjfen

Kriterier for formidling af viden

Faglig dialog

Den situerede vejleder

Konklusion

Metodeappendiks

Undersøgelsens kontekst

Metodedesign

Analyserne i bogens kapitler

Udviklingsperspektiver og teorivalg

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

**OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD**

**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.


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

**Hvordan funger 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 inclusion i dagtilbud?

- Hvordan kan inklusionsvejledning udvikles?

Materialet til bogen stammer primært fra interviews med vejledere, vejledte pædagoger og institutionsledere fra en kommune, her kaldt “Hededy 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 samspeil på de konkrete plan, som rummer et arbejde med både inklusion, vejledning, udsatte børn og institutionsudvikling. Dette samspeil 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 administratører, som arbejder med inklusion og vejledning; samt til studerende og undervisere på professionshøjskoler.
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 problemstiller 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.


Kolleger i VIA har ydet en værdifuld hjælp i udviklingsprojektet og i tilbivelser af bogen. Forst 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 inclusion af udsatte børn.
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.
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 inclusion er kommet på den politiske og den pædagogiske dagsorden er der i kommuner 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, arbejdssel 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 kursus og videreuddannelse, og der har været mange udviklingsprojekter om inklusion. Der er i kommuner 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 Evaluatoringsinstitut, 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 Evaluatoringsinstitut, 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 oget inclusion 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
- Ivarærskættelse af intern udvikling i dagtilbudet 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.

Dagtildub har historisk set altid haft et socialt sigte. Det er derfor ikke nyt for pædagoger at tænke børnenes sociale 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 formen dagtilbuddenes opfattelser af hvad de skulle tage sig af, og hvad de ikke skulle tage sig af. Arbejdsdelingen i hvilke børn som horer 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 et institutions- og funktionsspecific faglighedentit.

En tredje årsag ligger i opdelingen af pædagogik efter arbejdsmål: 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 involvere 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 i:højere grad at være proceskonsulenter for skoler og dagtilbud (Nielsen, 2009). Denne ændring fra en individorienteret til et 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.


Det betyder at PPR som organisation og PPR ansatte med forskellige faglige funktioner skal kunne administrative 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 fraterer lærere og pædagoger ansvaret og som ikke fær dem til at føle sig dumme og inkompetente.
Informationsboks AKT-vejledning


- "**AKT-lærere**“ er en funktionsbetegnelse for en eller flere af skolens lærere som fungerer som resursepersoner og sparringspartnerne for kolleger, som har brug for hjælp til udredning og handlemuligheder i forhold til AKT-problemer omkring enkelte elever eller i klassen.

KONSULTATIV VEJLEDNING – TEORETISK SET

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


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 reflekksion 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 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 kendegnet 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 erhvervsmæssige udfordringer
- Tidsbegrænset efter aftale, indtil det oprindelige problem er løst
- Rådgiveren har ikke bemyndigelse til at pålægge handligninger, 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 be- stemt 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).


Inklusionsvejledning i praksis

Retorikken i vejledningsfeltet i PPR har fokus på at udvikle konsulentrollen og dermed at afvikle eksperttrol len. Dette er forståeligt da der et nødvendigt at transfor mere de traditionelle arbejdsformer fra specialist til
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 brugere 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 institutioner adgang til speciallistviden 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 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 tilføje specifik vidensdel og dele ud af deres erfaringer.

Interviewene viste at de vejledte pædagoger forventer at vejlederen kender 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 vejsgørende.

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.


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 anknytningspunkter 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,
men der kan være forskelle med hensyn til efter- og videreuddannelse i form at 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 eksperten 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 parters 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 parters rolle og viden er nødvendig for at der kan komme et godt udbyte 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 en ideel rollefordeling. I vejledningsprocessen styres der efter at opnå og opretholde denne rollefordeling.

Tabel 1 Komplementær rollefordeling mellem vejleder og vejledte

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vejleders rolle</th>
<th>Vejledtes rolle</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Generel viden om udsatte børn og inklusion</td>
<td>Kontekstuel viden om det konkrete barn</td>
</tr>
<tr>
<td>Flere erfaringer med arbejdet med udsatte børn</td>
<td>Færre erfaringer med arbejdet med udsatte børn</td>
</tr>
<tr>
<td>Ansvar for læreprocessen</td>
<td>Ansvar for problemet og dets løsning</td>
</tr>
<tr>
<td>Et ikke-involveret og fordomsfrit blik</td>
<td>Involveret og indforstået</td>
</tr>
<tr>
<td>Stående udenfor</td>
<td>Stående indenfor</td>
</tr>
<tr>
<td>Større analytisk distance</td>
<td>Mindre analytisk distance</td>
</tr>
<tr>
<td>Producent af flere perspektiver og handleforslag</td>
<td>Vurdering af om handleforslag er meningsfulde og realistiske for det konkrete barn i den konkrete institution</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Beslutning om handling</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 sagsoorienteret 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 merviden og proceskonsulent og skifte mellem forskellige vejledningsstrategier. Hvis rollefordelingen ikke fungere 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”.


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 kendegnes af disse idealer.
OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

DEL 2 VEJLEDNING, VIDEN OG LÆRING I INKLUSIONSVEJLEDNING


I kapitel 2 søges der at give svar på spørgsmålet: Hvor- dan anvender vejlederne deres merviden? I kapitel 3 sættes fokus på sammenhængen mellem vejledning og læring både set fra de vejledtes og fra vejledernes side. Vejlederene anvender forskellige vejledningsstrategier i praksis i forhold til deres tolkning af de vejledtes situation, læringsbehov og hvor de er i deres læreproces.
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 konkurrrerende 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-vejledere 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 fællesstræk mellem sagsindholdet i forskellige vejledningsforløb at det er meningfuldt at formidle erfaringer fra en kontekst til en anden. De oplever at der sees forskellige 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 gavnlig 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 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 fralægge sig ansvaret for det udsatte barn. De skal prøve at fralægge sig
"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, får 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? Hvornår er det institutionen formår at skabe noget som bornene kan blive i, i længere tid? Så på den måde vidensopsamler vi jo også. Men evenen 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) 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 1: Så vi befinder os jo også i forskellige situationer, der 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
indbygget i sig, at rådene har vist sig at være hensigtsmæssige i en (anden) specifik kontext under bestemte forudsætninger. De beskriver en handlingsviden som er bundet til en bestemt kontekst. De kan derfor ikke uden videre overfores 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 "gods råd" i sig selv ikke er et godt råd; det kan blive et godt råd, hvis det passer til det nye barn-i-kontext 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 eksplicitte kontekst for handlelingen. 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 anføres 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 kontekst-analyse 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 lærproces, og ikke primært på vejlederens 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
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 reflektion 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-

"- at vide en masse om de børn, men ikke italesætte det."
"... en form for mini Marte Meo, uden at man så det på kamera... "

**KAPITEL 3 LÆREREPROCESSER 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.


Men strategierne er underforståede og ikke italesat som definerede strategier. De ligger implicit i praksis og beskrives gennem fortællinger i hverdagsprogn.

**Derfor må konturerne af forskellige vejledningsstrategier udledes gennem analyse.** Handlinger og begrundelser, som beskrives i data, analyseres som tegn på betalte handlingstegninger, som tolkes som "implicit vejledningssteveri". De forskellige logikker udfoldes ved at kombinere hvilke handlinger og hvilke begrundelser, som formidles i interviewene, med teoretiske logikker fra nogle udvalgte læringstheorier. På denne måde afdækkes de "implicitte" vejledningssteverier (Nordenbo, 1989), og de gøres eksplicitte gennem analysen, ved hjælp af læringstheorier.

De forskellige typer beskrives hver for sig, men det skal understedes 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 oversigtssform viser sammenhænge mellem vejledningshandlinger, problemforståelse, læringsforståelse og forandringsfokus.

Når der først er etableret en kontrakt om vejledningen, 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-

---


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 vejledes har accepteret inklusionsdagsordenen og det relations- og resurseorienterede paradigme, så fungerer vejledningen i forhold til kontrakten.
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 beskriveres i indstillingspapiret, når det bedes om ekstern hjælp og vejledning. I mange tilfælde foretager 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 mærked til at der kiggede han op, der havde 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 fortaget efter de gængse kriterier for gode iagttagelser. Det er dog afgørende at der foretages kvalitative iagttagelser inden for et relations- og resourceorienteret paradigme, f.eks. efter Hedegaards metode (Hedegaard, 1994) eller lignende metoder. Hvis vejledte f.eks. foretager en individorienteret iagttagelse af om barnet har en ”aldersvarende udvikling”, opstår der problemer, da vejledningen ligger inden for et andet paradigme.

Faglig dialog
Mange vejledte oplever analysen af iagttagelser og afdækning af handlemuligheder og beslutning om handlingsom 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 parters bidrag opleves som lige væsentlige i processen. Dette afspiller 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 ekspert eller ”har svaret”, de har noget forskelligt at bidrage med. De har forskellig...
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?


Når den vejledte har været deltager i analysen af iagttagelser og i udvikling af handlemulig 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 viser 3 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 udlejer 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.


Den sagsorienterede hermeneutiske erkendelse har fokus på forståelse af sagen; det faglige spørgsmål. Derfor omdannes både iagttagede hændelser, forståelser og forklaringer 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 forpligtet 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.
undersøge relationen mellem observerede hændelses-
forløb og forhold og den subjektive forståelse af situati-
onen.

En faglig dialog kræver en rollefordeling, hvor vejlede-
ren og den vejledte går ind i problemstillingen sammen, 
det som kaldes for komplementære positioner og funkti-
tioner, som beskrevet i kapitel 1 og tabel 1. Vejlederen 
står ikke blot udenfor, som proceskonsulent, men ind-
træder her mere i en solidarity 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 "hu-
manistisk vejledning", som f.eks. Carl Rogers’ klient-
centerede terapi (Johannessen, Kokkersvold, & 
Vedeler, 2004, s. 42). "Humanistisk vejledning" i vej-
ledningslitteraturen er personfokuseret ved at vejlede-
ren har fokus på at forstå den vejledte og dennes livs-
projekt (Plant, Vejlederne, vejledningsteorier og - 
metoder, 2009), (Johannessen, Kokkersvold, & 
Vedeler, 2004, s. 41-46). Den faglige dialog er derimod 
sagsorienteret ved at både vejlejer og vejledte har fokus 
på at forstå problemer og resurser i deres kontekst. Fo-
kus ligger på sagen og ikke på at forstå den vejledte og 
dennes livsverden.

Indholdet i begrebet faglig dialog kendegnes af her-
meneutisk fortolkning, diskurs og undervisnings-
gens samtale. Disse teoretiske bestemmelser beskriver 
hver især aspekt, ved hvordan faglig dialog kan forstås
i forhold til den undersøgte vejledningspraksis.

Det humanistiske syn på læring viser sig i form 
der den hermeneutisk erkendelsesproces. Grundsynet bag 
dette er at mennesker kan forstå og kan forstå hinan-
den. Samtidigt er mennesket åbent og undersøgende og
ønsker at opnå en større forståelse. I en dialog som ken-
detegnes af disse antagelser, søger vejlejer 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 fortolkning, diskurs og undervi-
sningsens samtale. Disse teoretiske bestemmelser beskriver 
hver især aspekt ved hvordan faglig dialog kan forstås 
in forhold til den undersøgte vejledningspraksis.

1. Mennesket har altid allerede forstået, det mø-
der alting med en bestemt forforståelse, et be-
stemt sæt af for-domme.
"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 samtalens underforståede gyldighedskrav: forståelighed, rigtighed, sandhed, vederhæftighed eller sandfærdighed (Nørager 1989).


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

Samtaler er imidlertid ikke étvejs-kommunikation, men en fælles søgen efter indsiget og gode handlinger. Dette kommunikative fællesskab lever kun med muligheden for at formulere udenhed. 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)


**Refleksioner og spørgsmål**

I følgende citat fra en vejledt pædagog ses tydeligt en problem- og løsningsforståelse som centrer 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: 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 i iagttagte. 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,
"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 resurserne 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? Ah, så bliver de pludselig sporet ind på, hvov, 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 oplevede virkelighed, bl.a. ved at reflektere over egne iagttagelser i forhold til tænkning. Herved anspores 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 rigtigt tænkt over, jeg har aldrig rigtigt 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 cirklulære 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
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 forstår hvorfor forskelle 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 itale-sætter 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 spørgteknikker.

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

1. Den er effektivt af læringsteoretiske grunde, fordi den tager udgangspunkt i de vejledtes faktiske forståelse og den aktiverer de vejledtes egen læreprocess
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 spørsmål 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 erfaringsbegrebet (Wahlgren, et al. 2002), (Winther-Jensen, 1997). Deweys pragmatismes svarer til den pragmatistiske tilgang til læring i forhold til handling, som vi finder i


Refleksion er bevidst i forhold til løsningen af et problem, en usikkerhed, en hypotese. Den findes tre former for 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 hypotesser, når problemet er undersøgt
4. Ræsonnement, drage slutninger
5. Testning af hypotesser gennem handling

Refleksion kan derfor forstås som en relation mellem cognitive 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 synspunkter 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, hypotesser, afprøvning af hypotesser 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.
"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?


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 handlemåde 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.


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 drønede rundt og skældte ud og sådan noget; vi kunne faktisk godt bruges til noget andet.

En erfaring i Deweysk 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 gør noget mere af", eller "ovr! det havde jeg faktisk ikke tænkt, det er faktisk en hammer god idé, det vil jeg prove noget mere af!"

Flere citater viser den nøje sammenhæng med at arbejdsglæde og professionsbevidsthed øges markant, når pædagoger oplever at ny kunne løsner 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 værlden i de værktojer, 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 uudover noget pædagogik, fordi man tager nogen værktojer, eller man tager noget, hvor der er nogen tanket 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 reflektenerende 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 kan ofte blive "usynligt" for de vejledte, hvad de har lært og hvordan. Følgende citat viser hvordan vejlederen i en efterfølgende refleksion gor 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 gruppermøderne 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 her, 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 klisteret 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,
hvordan de oplevede problemet i begyndelsen af vejledningen. De kan blive meget overrasket, når de bliver konfronteret med deres udtalelsler 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 eksplisit 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 problem løsning, men rummer refleksion over hvad der virker og hvorfor. Læringen sker i form af den nye erfaring i forhold til problemlo sningen omkring det udsatte barn. I refleksionen og i hypoteseafprøvningen får 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 bevisst 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 læ rer 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 reflektrende 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, afmangt 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 kalde 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
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
reflekion 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 pæda-
gog, som virkelig gør sit bedste, og det er jo der-
for 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 sam-
fund hvor vi søger ekspert, og ekspertene de
have jo svarene. Så vi skal vi igen vænne os til,
at vi kommer ikke med svarene, vi kommer fak-
tisk her og hjælper jer med at finde dem selv. Det
er faktisk det vi kommer for. Så skal de lige
vægne af det. For de har nok regnet med at ve-
ledning var, at vi kommer med svarene. Men det
gør vi så ikke. Og så kan der godt opstå dilem-
maer, 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 handleing som vil
være hensigtsmæssige at afprøve. Pædagogen skal der-
efter 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 udsetter 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 højt 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,
så endelig kommer en handling. Og så tænker
jeg, at i det tidrum 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 midler-
tidige handleanvisninger, som kan få løst den fastlåste
situation op og give materiale til den reflekterende vej-
ledning.

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. Vejlede-
ren må prøve at adressere denne situation for at få den
ændret til en modtagelighed for vejledning og reflek-
sion. 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 nødvend-
dige 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 afmartsfølelsen 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 handleavisninger. Så kan hun ved næste besøg tage udgangspunkt i, hvorvidt de nye handlevisninger 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 nødt til at give, må have to mål: at bringe pædagogerne ud af deres fastlåste situation, og at handlingen er forsvarende og potentielt gavnlig for det udsatte barn.

FRA AFMAGT TIL TRO PÅ ENGE 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 erfaringproces 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 der i vejledningsprocessen igen aktiveres, så de kan blive til bidrag til løsningen af problemet.

Vejlederen har i denne proces en væsentlig opgave i at aktiverer 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 effektfuldt 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 effektfuldt, det er i hvert fald min oplevelse, det virker så effektfuldt 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 egne erfaringer og erfaringen, 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 nye viden til nye handling. I praksis forløber læring ikke nødvendigvis efter denne model. Pædagoger kan lige så godt tænke handling for refleksion:

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

Ja, det kan ikke undgås, fordi de bliver jo anderledes, børnene!
SVARET I CITATET OVERRASKEDE MIG. KILDEN TIL REFLEKSION BLIVER EN OVERRASKENDE EFFEKTE 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 vejledte 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: Også der, der synes jeg, jeg synes at det har været på den måde, at det har givet os nogle 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 "øjenåbnere". Hun har lært noget ud fra et praktisk udgangspunkt som en erfaring.

**Erfaringsbegrebet flertydighed**


Den viden som virker selvfølgelig i institutionen, og de handlemonstre der vanmæssigt udføres, bliver i hverdagssprog også benævnt 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 "amme-stuesnak". 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 begrunder 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 implicitte 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 lang mere metodisk og reflekteret end den umiddelbart så ud til. Den positive løsning 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 handlingsslogikker 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


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

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

I kapitel 6 stilles spørgsmålet om vejledning fremmer inclusion i dagtilbud. Undersøgelse indeholder ikke efektmålinger, 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 samspill mellem vejledning, institutionsudvikling, faglighed og fagidentitet, som afgør om vejledning bliver et fagligt bidrage til udvikling af inclusion.

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.
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 udderes blot nogenlunde dækkende inden for denne boges 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.


Inklusionsbegrebet hedder mere påtrængende ”inklusjonens udbredelse blev praktiske og pragmatiske spørgsmål mere påtrængende ”inklusion - hvordan? ”.

En fortsat polarisering vil være ufrugtbar og unuance-ret. 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 enkelte situation 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 videnskabelig og arbejdsformede 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 indskriver sig 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 ressourcenuytteg

Inklusionsbegrebet er en begrebsbundet og af og til forandret pædagogik, der skulle klare den anden pol i problemet og i dets løsning.

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 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, sombloker for inclusion (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 støttelærere
4. Når den integrerede elev kun inddrages i sammensættelsens aktiviteter

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 inclusion 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 elevers aktive deltagelse i og bidrag til undervisningen. At den integrerede elev, lige som alle andre elever med deres forskelligheder, er medtænkt i undervisningen.

Resursespørgsmålet
Resursespørgsmålet er nært forbundet med inclusion i den offentlige debat. Inklusion i pragmatiske 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 tolærer ordning og ved støttelærer. Sammenligningen i tabell 2 viser hvordan den samme resursetildeling kan anvendes på to vidt forskellige måder med vidt forskellige konsekvenser med hensyn til inclusion (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 støttelærermodel 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 inclusion, fordi den medfører de ovenfor nævnte fejlmønstre.
### Tabel 2  Sammenligning af organisering med to-lærer og med støttelærer

<table>
<thead>
<tr>
<th>To-lærer</th>
<th>Støttelærer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lige ansvar for alle elever</td>
<td>Læreren har ansvaret for de almindelige elever; støttelæreren har ansvar for elever med særlige behov.</td>
</tr>
<tr>
<td>Lige ansvar for undervisningstilrettelæggelse</td>
<td>Læreren tilrettelægger almenundervisningen; støttelæreren tilrettelægger derudfra undervisningen for eleverne med særlige behov.</td>
</tr>
<tr>
<td>Lige ansvar i udførelse af undervisningen af alle klassens elever</td>
<td>Læreren underviser de almindelige elever; støttelæreren underviser eleverne med særlige behov.</td>
</tr>
<tr>
<td>Lige ansvar for forældresamarbejdet (evt. en kontaktlærerordning).</td>
<td>Læreren har ansvar for forældresamarbejdet for den almindelige klasse; støttelæreren for samarbejdet med forældrene til elever med særlige behov.</td>
</tr>
<tr>
<td>Lige ansvar for andre samarbejdspartnere (socialrådgiver, skolelæge, politi, daginstitution, PPR etc.).</td>
<td>Læreren samarbejder med andre samarbejdspartnere, når det drejer sig om klassens almindelige elever; støttelæreren, når det drejer sig om eleverne med særlige behov.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**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_

<table>
<thead>
<tr>
<th>&quot;Særlig behandling&quot;</th>
<th>&quot;Magen til -behandling&quot;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Stempling</td>
<td>• Stille krav til børn, som de ikke kan honorere</td>
</tr>
<tr>
<td>• Stigmatisering</td>
<td>• Ekskluderende ved at barnet ikke er medtænkt i det pædagogiske arbejde med de forudsætninger, det har</td>
</tr>
<tr>
<td>• Segregation, som en hindring i deltagelse sammen med andre, som dermed fungerer ekskluderende</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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 pejemærker 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 forskellighedsstænkning: at børn er forskellige og at skole og dagtilbud må kunne mode 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.
"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 vejledningsmoder. Det er derfor at forståeligt at vejlederen som frontmedarbejder møder pædagogernes reaktioner på udvikling af inklusion i deres dagtilbud.


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 nødt 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 caseene 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.


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. For han var en af de små. Det var han jo ikke aldersmæssigt, men det var han udviklingsmæssigt.
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 pige, der er der oppe nu (på stuen). Det forslag (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 ønskværdigt. 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 højrostede, vel da. Men det fik vi at vide... at det gjorde man ikke mere. Det kunne være ønskværdigt at man måtte det igen.


Arbejdsdeling er nøje forbundet med en opdeling i børn, som tilhører enten det ene eller det andet arbejdsmåde. Det er en opdeling at 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.


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 göre sådan og sådan?

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


Int.: Hvad sker der så med det støttebarn?

Asta: Jamen hun leger jo på sin måde, og leger også med nogen. Altså, det 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 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 resurser til. " Hun taler om det som et resursespørgsmål: 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 resursespørgsmål. 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 bornegruppen, 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.


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 på 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 støttepædagogen fungerer på i dagtilbud. 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 støttepædagogen og i unormale børn til stütepædagogen. Pædagoger som Asta synes ikke at de kan "gå fra", men støttepædagoger skal helst "gå fra".

Jeg tolker det sådan, at denne arbejdsdeling er hovedårsagen til, at de hindrende fejløse kædeværktøjer (Tetler, 2000, s. 223-243) opretholdes. Arbejdsdelingen mellem støttepædagogen/læreren til det "unormale" barn og stuepædagogen/læreren til de "normale" børn opretter 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 fejlomnævnte, af det almenpædagogiske miljø. De opdeler i "dine" og i "mine" børn.


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 resurser, som bruges på vejledning, til en øget normering i deres dagtilbud.


"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 såadan 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.


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
"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 drenget 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 forsvarg" 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 inderstinde så kunne jeg godt se at det var helt vildt smart at tage de der ti minutter hver dag!", "Men inderstinde 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. Eh, 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?


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. Eh, 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 prove noget nyt:

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

Denne udtalelse går ikke på forløbet med drengen, men generelt på forandringer. I forhold til drengen forslår 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 tryg ved. Så tænkte jeg, at hvis man skulle tænke på barnets tarv, så kunne man jo gøre, at når han nu var tryg ved mig, så var det mig der sådan kunne gå fra og have 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 forhold 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: 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 lidt i stikken og alene med barnet.

Pointen her er, at det ikke ser ud til at de har en fælles forståelse af dagtilbuddet og 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 forbyggende arbejde som noget, der falder uden for deres område, eller også vægter 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 listelit 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 inclusion 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 forskynding 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 uprofeensionelt at overinvolvere sig, men det følger vel med en pædagogrolle som “barnets advokat”? Som barnets advokat er det forståeligt at overinvolvere sig, når hun oplever det på den måde. Men spørgsmålet er om Beate og andre pædagoger kan leve med blot at resigere og sige: ”barnet har det lidt i livet!” og ”vi giver det, vi kan give, inden for de rammer vi har”? Det er nok nødvendigt både at resigere 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 rational?

Pædagogens rolle som barnets advokat indebærer en involvering på et følelsesmæssigt og holdningsmæssigt plan, en faglighed, som vel ikke blot er ”personlig faglig”, men også en kollektiv fagidentitet. At finde balancen mellem rational 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:


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
Jens Peter Larsen
VIA University College

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 institutionalsudvikling, 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". 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"?

Der er så vidt vides ikke forsket i diskursen "at gå fra". Jeg tolker det spinkele dataomtale sådan, at det "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 bornene. 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 "forstyrre" eller går ud over eller forandrer det almenpædagogiske arbejde. Denne tankekæde 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 lighedtankegang. 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 bornene ligeligt efter antal må ligge i en underforstået opfattelse af, at der skal arbejdes lige intens med alle børn, at alle børn skal have lige meget. Det ser ud til der ligger nogle ensheids- og retfærdighedsnormer som en underforstået præmis. I denne retfærdighedstankekæde ligger det underforstået,

4 Denne tolkning er inspireret af min kollega lektor Trine Holck Grun Dahl, 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 ligelet 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 nødt 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 piktogrammer 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 dervirker, 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 værktojer, 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 stød 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 behov for struktur (F.eks. ved diagnoserne autisme og ADHD) og/eller med kommunikationshandicap.

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
OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

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

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-reagerende; 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.

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.

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 arbejdsmidlet, men at koncentrere sig om at skabe rammer for dem.
hendes kolleger gør. PPR folkene har nok mere faglig fo-
kus på "børn der er noget med" end på vægtningen mel-
lem hensynet til gruppen og hensynet til det udsatte
barn.

I interviewet har Cecilie nogle skjulte diskussionspar-
tere. 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 må-
der der traditionelt køres børnehave på og tilrett-
telægges på?

Cecilie: Ja, og det er vi nødt til. Og det er dé
t jeg

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 nødt til
til at prioritere. Hun argumenterer også for dette af hensyn
til arbejdsmiljø og forebyggelse af udbredthed.

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 jomlen,
hvis ikke du vil parkere de hellige køer, jomlen 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 arbejds-
vilkår, som vi har.

Jeg tolker det sådan, at hun godt kan se, at der opstår
dilemmaer og etiske spørgsmål, som hun også diskute-
rer 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 argumente-
erer for. Hun gør op med forestillingen om, at alle børn
skal behandles ens.

Jeg tolker det sådan, at hun godt kan se, at der opstår
dilemmaer og etiske spørgsmål, som hun også diskute-
rer 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 argumente-
erer for. Hun gør op med forestillingen om, at alle børn
skal behandles ens.

Diskussionerne med kollegerne ses også i udtalelser
som: "jeg skal ikke have piktogrammer i min børne-
have", "Det skal man jo også finde ud af; hvad er så OK,
on går han havde gjort det han skulle, så kunne han få
belønning? Men var det så OK at han fik chokolade-
knapper og de 25 andre ikke fik? " og "at alle skal have
dets ens, at alle skal have lige meget voksenid, alle skal og alle skal! Jeg
siger: glemt det! For det kan du ikke holde til. Det
hænger bare ikke sammen.

Jeg tolker det sådan, at hun godt kan se, at der opstår
dilemmaer og etiske spørgsmål, som hun også diskute-
rer 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 argumente-
erer for. Hun gør op med forestillingen om, at alle børn
skal behandles ens.
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 værden i de værkøjer, vi havde fået; for ham. Plus at, at når man går på en stue, hvor der er uddannede og uuddannede 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 udover noget pædagogik, fordi man tager nogen værkøjer, 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 profesionaliseringen og af professionsbevidstheden. Han ser vejledning sammen med efteruddannelse som elementer i en fortælende udviklingsproces i institutionen. Fokusområderne skifter med institutionens behov, modstrømninger, 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?


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 indarbejdelse faghedlig. "Så hele tiden sker der noget, som kan være en udfordring i starten, men
"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 kropsig 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 lærøet 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 lige som, så løfter man en gåtur til søen til noget. Fordi selvfølgelig vi kunne jo bare have gået
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 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 inclusion**

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 inclusion handler aldrig blot om pædagogernes personlige viden og holdninger, selv om det også handler om det. Forholdemåder er indlejet 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 inclusion.

Casene viser at inklusionskravene i vejledningen modtages ret forskelligt. Hvordan vejledningen modtages afhænger af hvordan institutionen i forvejen arbejder med inclusion, med intern udvikling, med grundlæg-
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 Astas 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 social 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 påkaller sig de professionelles 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 stille større 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 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.

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

Institutioner befinder sig ikke permanent i en af de tre typer. De kan endre type i en proces, som er beskrevet for Daniels institution. Nødvendigheden presser på og nye arbejdsformer indarbejdes og integreres hen ad vej, 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 tidssrum", og så kunne vi lige pludselig struktureret det ind.

Hvor mange af de andre ting, det var noget, der blev bredt meget ud, og man tænkte "Huh, hvor-når 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 hovede, 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 blæde "så kan man ... og så kan man ..." det bliver sådan lidt mere øh, og så smutter det nogen gange. De der lidt mere konkrete tiltag, dem kan man tage og forholde sig til, og kan få structuret 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
fungerer. Oplevelser af pres og besvær vekser med op-levelser af successer 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 der 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 ord-sprogsagtigt: Nøden lærer presset pædagog at inno-vere.

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 det barn, der lige så vigtigt som den almene opgave. De skal først "æde", at det er deres opgave, før de er modtagelige for den faglig- og relationelle arbejde. Den udfordring af at "det er ikke vores opgave" og "det magter vi ikke", kan vi ikke resurser til" (Jensen 2007, s. 131) er en væsentlig hindring for at vejledning fremme udvikling af inklusion. En udfordring og modvillige kan også bidrage til en oplevelse af belastning.

Det viser at alle informanterne havde flere forandringsfokuser. De arbejder på flere forandringsfokuser og kæder dem sammen. Der var dog forskelle i vægten 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".


Står for: "Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekter"
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 fokusser, 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 århundrede.

Jeg har valgt at se på problemet og dets løsning som indlejet 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.


Der er 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 relationsoorientering, 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 interviewevne om differentiering af det pædagogiske arbejde. Det taler kun de førreste af dem. 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.


Da jeg læste udklip af data i de 4 kategorier, viste det sig, at forandringerne i de 3 første kategorier var upraktiske 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
"... 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 stueområde, slik som der 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 vigtigt 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 kan 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?


"Husk de små grupper!"

De små grupper viser sig ofte at være en god organisation 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 organisationen af hverdagen, så de små grupper indgår som et fast element.

Ja, har du viljen til det og kan se det, og det er det, vi snakker rigtigt meget om hele tiden i huset her: HUSK DE SMÅ GRUPPER. Vi er så stemte 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 stueomgange engang imellem og
så sætter vi os og så får vi det skrevet ned, hvor-når 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 stemøder, 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 talenåden "at gå fra", som tidligere beskrevet. En differentiation 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**  
Enshedsstænkningen 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 det, 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.**


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 at sidde og være uvenner, for det er sådan her (knipsen), 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?


Her udtrykker pædagogen, at det kan føles forkert, men det er det bedste i situationen. Hun siger dermed, at der overskrideres 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 oploses, 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 sigtепunkt 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 eksempel 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 eksempel med Asta og støttepædagogen siger Asta om at gå fra: "Men det fik vi at vide, at det gjorde man ikke mere."

Selvom det nogle gange kan føles forkert, - men det er det rigtige for ham.
... 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 stuepedagogik. 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 segrerende, 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 forskellighedsænkning 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.


Pragmatiske løsninger og flertydige mål

Pædagogen i eksemplet ovenfor begrunder, at hun bryder reglen med, at hun sætter hensynt 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 vælte”. 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 det 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 reagere. 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.

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

Venlighed og vejlederka

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 velede, men interne vejledere har ikke så stor erfaring eller uddannelse i vejledning, som eksterne vejledere, som eksterne kollegaer 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 ligeværdighed 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 den veledersposition, som er forskellig fra kollegarelationen, er vanskelig.


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 vanskeligt at løse, ved at det bliver uhyrdeligt 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 velede 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 samtidig at skulle velede den anden. Kommunikationen 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 velede vurderer den velede kollega, eller blot virker vurderende på kollegaen.

Bjørk 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 velederen 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 velede giver kollegerne handleforslag i stem 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 veleder, 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 kontakte hende på den 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 kollegaerne, 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 sagsorenteret og ikke at være vurderende, men at give forslag.
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 bedrevidende, 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 mervidende 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.


Leder og vejleder

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, 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 mht. påske og 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 tilrette-lægger hun selv sin vejledningstid og kan anvende den hvor der er brug for den som pædagog eller som vejleder.
Ja. Det er heller ikke faste timer, det tilrettelægger jeg jo selv.


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 befojelser er knyttet til vejledning, fordi hun kan ønske at ændre i organisering, arbejdsdeling og i timer i forhold til aktuelle behov.

Hun har også løbende opfølgning og overvåging, 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 tætte 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 hende". 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 det her, det bliver godt. I den førskolegruppe jeg har om formiddagen, der er også en kollega dervede 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 gør ind og finder de her resurser hennes, til at hjælpe barnet. Det er jo ikke dem der siger "add! " til barnet, der skal tage opgaven. Det er dem der kan se, ja, vi tror på det her.
"... 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 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, ja, men hvem der er det, 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 grappeopgave 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 læres en arbejdsselv 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 normaler 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 slaget (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
med at lave indstillinger. Det betyder altså også meget, fordi der er meget, der er meget skrive-arbejde 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‘me 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 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 have bedre hjulpet, ikke også.

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 have tingene jo ændret sig, fordi så har vi jo været nødt 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.


Kompetenceudvikling vurderes heller ikke til alene at kunne løse problemet.

Leder 2: Jeg synes også det der projekt i (Hedby) Kommune, hvor man skal finde nogen
"... men det skal jo også fungere på stuen, og der skal også være nogen voksne til det."
Hovedkonklusionen i dette kapitel er, at vejledning ikke i sig selv fremmer udvikling af inklusion i dagtilbud. Forudsætningerne 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 ekspertisere 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 situationer 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 andet problem ligger i den individorienterede problemforståelse, som ophæver individenens betydning. Problemerne med at implementere og gøre pålidelige en solide arbejdsmiljø for udsatte børn i institutionerne er uanset om de arbejder med inklusion eller ej. Det er vigtigt, at indbyggere fokuseres på individens bedst mulige udvikling, og ikke blot på at opfordre institutionerne til at implementere en bestemt metode.

Inklusion er ikke blot noget der skal lægges på den ekisterende 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.
"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 forbavnende godt, når institutionen og de vejledte pædagoger har "ædt" inklusionsdagsordenen. Alle de vejledte, 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 udsøller 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. Vejlederens 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 forudsætningsvirksomheden at vejledning kan fungere efter den erklærede hensigt med vejledning. Dette finder sted gennem forhandling af kontrakten om vejledningen og andre "vejlederanøv- rer" som vejlederne foretager.

Min tese i dette kapitel er at vejledning altid er indlejret i en samfundsmæssig dagsorden, som gennemstræver 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 forøg 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 vejledte 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 udsøler 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 lade- ede ord og modstillet positivt lade- ede ord. F.eks.:

- Mangelorienteret – resurseorienteret
- Individorienteret – relations- og kontekstori- enteret
- Eksklusion – inclusion.

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 ifølge en ideologisk klædedragt som nedskriver værdien af og mistænkelig- gør pædagogernes praksis, viden og erfaringer. Disse
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?


"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 nedsættninger 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 nedsættninger. 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.


"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 forudervede 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 forandringsspli, 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.

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


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. inclusion.

"Vi er de kolde hænder!"

Institutionerne har "købe" den hjælp, de helst vil have. De må tage dø, 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 udværker 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!


Vejlederen skal altså også håndtere at være aktør i en inklusionskontekst, som udspiller sig sideeløbende 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 dagorden, 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, der 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 et brugbar kontrakt om vejledningen indeholder nogle krumninger, som jeg kalder "vejledermanøvrer". Med vejledermanøvrer mener jeg vejlederhandlering, 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" vejledningen kan fungere. Det handler også om at styre i selve vejledningen igennem de dilemmaer, som opstår mellem rollen som samtalepartner og rollen som forandringsagent.
"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 ekspertuddsagn, "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 selvføliggjøre kan vi få noget til at lykkes, og de bliver 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 fær 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 have 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 udeligningspunkt 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 vejlederanvendelse 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 forsørgede 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 der der har aben, vi snakker sommetider om det, hvem har aben? Altså, læg aben fra dig! Det er ikke din abe, det
er personalets abe. 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 ansvar 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 pedagogisk analyse, 2005):
"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 nyttet, 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.


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 inclusion 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.
Så det er dilemmaer nogen gange, og da arbejder vi også i vejledningen på at forfire 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 vejlejede 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 prøve 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 kolliderne med den opfattelse, de har. Det kan være vi kommer på nogen exceptionelt gode dage, eller vi slet ikke ser de problematikker, der er. I og med at vi går ind og beskriver, så er vi jo med til at understøtte den der fejlfinde ...


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 ekspertierne på den måde her. Vi har en viden om børn med særlige behov, men vi er ikke ekspertier 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 huert 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 i et 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 skænkes, 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 vejlejede skal vejlede 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”. Indstillingspapire 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 vejlejede 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 vejlejede, handler ikke nødvendigvis om at parterne handler forkert el-
ler upprofessionelt, at vejledte er "modvillige" og vejlede-
ren 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 bre-
dere perspektiv på problematikken. Men begge parter er
nødt til at give sig og indgå en kontrakt om et snævrere
perspektiv: det som de struktureret set kan lave en vej-
ledningskontrakt om.

Tabel 4 viser hvordan den mulige kontrakt ikke er sam-
menfaldende 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
can være på spil. Der er ikke tale om at vejledere og vej-
ledte nødvendigvis altid har disse positioner og syns-
punkter.

"For vi har jo en kontrakt her, vi har
jo faktisk aftalt at det er sådan og så-
dan her, det er. "

"For vi har jo en kontrakt her, vi har
jo faktisk aftalt at det er sådan og så-
dan her, det er. "
Tabel 4  Forhandling af den mulige kontrakt

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

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

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

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.
Dette bidrag om inklusion og deres perspektiv indskrænker sig til at inkludere det er af inklusion. Som modarbejder den erklærede intention om udvikling af inklusion handler om 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 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 institutionsevnen. Vejledningen gives ikke til institutionen, men til pædagogerne på individ- og gruppeplan.

Problemforståelsen bliver individerorienteret 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 dagsordiner, selv om kontrakten kun handler om den ene dagsorden. Samtidig forholder det sig sådan at de to dagsordiner 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 kontrollerer. 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 ledelsesspor som det. Og det må laves ud fra arbejdet med det i systemet, for der er jo nogen der bliver i tilsyn med, og man har en politisk holdning om at inkludere det er det man skal, ikke? Det er det jeg vejer ved, bornepolitikken 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 medlem mellem kommunen og institutionerne. De er også fysisk og organiserisk 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,
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 mel- ders 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 vej-ledningen 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 vejled- ningen kan fungere.

Institutionen skal, om man så må sige, være "modtage-lig" for vejledning. Er de ikke det, må vejlederen forsøge at få dem til at acceptere inklusionsdagsordenen, her-under 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 kul- tur og hvordan der er arbejdet med institutionens udvikling af faglighed i forhold til udsatte børn.


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 handelforslagene 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.


KAPITEL 8 ORGANISERING AF INKLUSIONSVJELEDNING

Som det fremgår af del 3 vil indførelse af inklusionsvejledning ikke i sig selv bevирke at der udvikles inclusion i den institution som modtager vejledning. Vejledning må ses i sammenhæng med konteksten og andre tiltag vedrørende udvikling af inclusion. 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 inclusion. 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 inclusion 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 inclusion hænger sammen organisatorisk på de forskellige niveauer. Udvikling af inclusion må ses som et samspil på 3 niveauer: det kommunale niveau, institutionsniveau og vejlederniveau, som vist i figur 1.

Figur 1  Udviklingsniveauer for inclusion

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kommunalt niveau</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Støtte til udvikling af inclusion i institutioner - Fordeling af resurser - Organisering af vejledning til institutioner</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Institutionsniveau</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Inklusion - organisering af arbejdet - grundlæggende antagelser - Brug af vejledning</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vejlederniveau</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vejledningsdidaktik - Resursemetoder</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ansvaret 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


2. Udvikling af pædagogikken


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 ligestedede 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 oplevelse 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 kan forskellig fra institution til institution. Der ligger et væsentligt dilemma i hvordan resurser i form af nominering 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 udpegningen 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.

I "Hedeby Kommune" er der bl.a. arbejdet gennem en "Rummedanskepulje", 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 supplerne hinanden. Uddybes senere i kapitlet. Det betyder at uanset hvor god den interne vejledning


**Inklusionsvejledning til institutioner**

Udvikling af inklusion sker på institutionsevnen. Den undersøgte vejledning, som er tildelt til enkelte børn, kan ikke i sig selv øge institutionens inklusionsformåen. Det vil derfor være vigtigt at overveje at udvikle en vejledning på institutionsevnen 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 derfor sig om ændringer i vaner og organisering af det pædagogiske arbejde. Denne vejlederrolle kan nok bedst betegnes som en udviklingskonsulent opgave.

**Institutionsevne**

Ud over de udviklingstemaer som er nævnt ovenfor, har institutionsslederen 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**


**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 e'en gang for alle. Der vil vedvarende være behov for at analysere og reflektere på tre niveauer:

1. **Hvordan kan det konkrete barns muligheder for deltagelse øges?**
2. **Hvordan kan det pædagogiske arbejde differenteres, 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, arbejde med disse spørgsmål (Tetler, 2000):

- Hvordan forholder pædagogerne sig til andeledeshed?
- 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 nyt. 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 anfalser i institutionen og i pædagogernes fagidentitet. F.eks. at arbejde med at ændre ensheds- og ligheds-tænkningen, 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 stillers over for. Dette stiller institutionen over for nogle dilemmaer: hvordan kan børnene lære at måltidet, ved samlinger og på legepladsen, hvis ikke de magter det?

Her må leder og pædagog i fællesskab turde arbejde med dilemmaerne, at ændre ensheds- og ligheds-tænkningen, at turde gøre forskel på børn, hvis der er gode grunde til det, at turde ændre den måde, man plejer at gøre tingene på.

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 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?


Inklusion handler om muligheder for deltagelse og læring for alle børn. Det handler om at stille passende krav, som de konkrete barn kan honorere. Læringstempler 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 forskelligheder. Der var ikke store eller tydelige forskelligheder på hvordan vejledningen og vejlederrollen blev beskrevet af informanterne.


Interne vejledere arbejder typisk efter dette mønster: iagttagelse, dialog om handlemuligheder og gode råd, afprøvning af ny handling og tæt opfølgning. Der er et spektrum fra en vejlederidentitet som "den erfarne kollega" til en identitet som professionelle vejleder.

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 forskelligheder på, hvordan interne og eksterne vejledere vejleder med hensyn til vejledningshandlinger og vejledningsstrategier. Der er et spektrum fra en vejlederidentitet som "den erfarne kollega" til en identitet som professionelle vejleder.

OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Jens Peter Larsen
VIA University College

87
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 eksteder 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 distance. 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 ”hvorfor 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 oplever 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.


De særlige muligheder ved intern vejledning ligger i at vejlederen som kollega modes med de vejledte i uformelle vejledningsrum og vejlederen arbejder sammen med kollegaen om specifikke pædagogiske opgaver (Christensen, 2013). Det uformelle rum kan være i pausen, på gangen eller over kopimaskinen, 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.

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.

Problematisken 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 erfaren kollega og dels være "flydende pædagog", som sættes ind i en periode som ekstra pædagog på stuen.

Uanset på hvilken måde problematisken 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 overholde og der skal følge 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 og iagttagelser i den vejledte kollegas praksis. Der er aftalt opmærksomhedsområder for iagttagelserne.


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/pædagog-rolle


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.
Flyvende resurseperson

Ideen til at formulere en ny rolle som flyvende resurseperson 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 resurser 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 ”flydende pædagog” kan som kollega være med i iagttagelser, analyser, refleksion og erfaringsdannelsen sammen med børnegruppens faste pædagoger. Denne person går ind i lærerprocessen 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 modelllæring, men også for aktionslæring.

Resursepersonen 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 resurseperson skal have en hovedrolle i erfaringsopsamling og være med til at skabe ”mening” med inklusion og en lærende institutionskultur i hele institutionen.

Resursepersonen 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 legitimit og nødvendigt at bringe sin merviden på banen og indtage en rolle som resurseperson i personalegruppen (Grundahl & Larsen, 2010).

Mesterlære

Den anden inspiration til ”Den flyvende resurseperson” 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 resurseperson 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 modellhandling 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.

OG INKLUSIONSVEJLEDSNING I DAGTILBUD
"... det kunne være dejligt at AKTeren sådan kunne flowe igennem centret..."

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 fezen 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 var 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 situationsforståelse og af den personlige relation mellem vejleder og vejledte. Der ligger et udviklingspotentiale gentemperaturniveau her. Måske skal det ikke italesettes 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 at spørgerne om 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 børne 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 arbejdssdeling mellem interne og eksterne vejledere vises i figur 2.

De interne vejledere tilkaldes tidligt af pædagogerne, når der opstår situationer, som pædagogerne ønsker vejledning til. Hvis problemet ikke bliver afhjulpet 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.


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 resursepersoner 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.


**KAPITEL 9 **

**UDSATTE BØRN OG UDSAHTED SOM PROCES**

I dette kapitel diskuterer 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 dagtilbuddets 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 resurser 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 resurser viser sig. I slutningen af kapitlet behandles nogle at de forhold, som pædagoger kan systematisk arbejde med i arbejdet med dette.

**Udsatte børn**

Forundersøgelsen viser at udsatte børn mangler stadig klare og nøjagtige faglige betegnelser om udsatte børn, og særligt betegnelser 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)


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 problemløsning forståelser: et psykomedicinsk og individualiseret paradigm står over for et socialt/kontekstuel paradigm.

Forskning om udsatte børn følger to forklaringsmodel (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011, s. 45-62). Den ene er en primært samfundsvenskabelig strukturel forklaringsramme, der afgør hvordan social ulighed produceres samfundsmæssigt i form af opvækstvilkår. Denne forskning kan forklare, hvordan miljøfaktorer producerer "udsathed" i form af risikofaktorer og chancelighed for børn med disse opvækstvilkår. Den anden forklaringsmodel er den individuelle, hvor barnets udsathed beskrives inden for psy-
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 barnes vanskeligheder: enten forstås problemet som udtryk for en "esssens" 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 barnes individualitet.

Sådanne modsatte teoretiske positioner har hver for sig produceret værdifuld videnskabelig viden. Men de videnskabelige resultater de producerer, er modsatrettetede 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 udsatdhed i dagtilbuddenes praksis, eller er i stand til at gennemlyse den praksis, som pædagoger står i.


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 begraver 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 beøget 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, dos. 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 barn kan have behov, der kræver en særlig tilrettelagt støtte.**

(Hansen, Hedegaard-Sørensen, & Tetler, 2008, s. 11)


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.**

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, deltagel og inklusion. Samtidigt gøres synet på udsathed mere pragmatis og mindre ideologisk.

Det handler ikke om at finde én årsag eller at placere "skylden" i barnet eller i miljøet; heller ikke om offer-rolle, at det er "synd for barnet" eller at institutionen ikke er god nok eller rimmelig 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.


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. ”typen 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 individ-perspektiv ved netop at betone at udfordringerne ligger i de komplicerede situationer, hvor elev og læringsmiljø mødes. På den anden side udsages 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 bornene ofte belyses i et problematisk perspektiv (Petersen, Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?, 2011). Når barnet ses med "elendighedsforskningens"
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 Sørensens 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:

> **I**følge den miljørelative handicapdefinition kan et individ **n**e ha**v**e en funktionsned**s**ættelse (en skade eller en sygdom som indebærer en nedsættelse af en kropslig funktion), men denne nedsættelse er ikke det samme som et handicap. **E**t handicap opstår først i **r**elation til et utilgæn**g**eligt miljø. **E**t handicap er således ikke en egenskab ved et individ, ej **h**eller en **e**ffektive betegnelse for et **m**iljø, **m**en en **b**eskrivelse af et **m**øde mellem **e**n **p**erson med **f**unktionsned**s**ættelse og et **m**angelfuld/ut**s**trakkeligt **m**iljø. (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 funktionsnedsettelse og et utilstrækkeligt eller mangelfuld 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 overskriver 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** **t**yper af tilrettelæggelser og undervisningssituationer **v**il være handicappede, og i **a**nde **v**il 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 "handicappede" 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 concrete situationer, konkrete relationer i konkrete kontekster (Teltler, 2013). Hverdagens praksis og pædagogiske praksis kommer i centrum.

Parallel med dette syn på handicap, kan udsathed defineres som noget relationelt, situationelt og miljørelativt. Det miljørelative Udsathedsbegreb defineres som:

> **U**dsathed er ikke en egenskab ved et individ og **heller ikke en specifik** betegnelse for et **m**iljø, **m**en en **b**eskrivelse af et **m**øde mellem **e**n **p**erson med **b**elas**t**ningsfaktorer og/eller funktionsned**s**ættelser og et **m**angelfuld/ut**s**trakkeligt **m**iljø.

Udsathed ses i forhold til de miljøer eller arenaer, som barnet indgår og deltager i. Et samlet billed 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 funktionsnedsettelse, funktionsevne og helbredstilstand.
10 Dette citat er i Hedegaard-Sørensens tekst et citat på svensk fra side 46 i Grønvik, L. (2005): "funktionshinder, et mångtydigd begrepp"
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 kontext 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 villkår. 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.


Det er mundet at sige "udsatte situationer" eller "udsatte positioner" end at sige "udsættende situationer". Disse udtryk lader tankerne hen på øjeblikksbilleder. 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.


Men faktorerne kan ikke i sig selv udse 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.


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 sættet 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 inklusionsbestrebelsens intention er at flytte grænsen for hvilke forskeligheder som institutionen er i stand til at arbejde med på en kvalificeret måde.

Endvidere vil begrebet gøre det legalt at tale om og udelade individbundne faktorer. Inklusionsdikursen har i den periode gjort det illegalt at tale om individbundne faktorer, i og med at diskursen var i opposition til diagnosetænkningen. 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,
må man også se på de enkelte børns behov og bidrag. 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 brugsværdig i praksis.

Opsamlinge 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Udsathed på makroniveaus</th>
<th>Individ</th>
<th>Miljø</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I institutionen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Udsathed på mikroniveaus</th>
<th>Hændelsesforløb</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I situationer i hverdagen</td>
<td>Hverdagsrutiner og Settings</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 inclusion eller eksclusion. 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 stempelende 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 problem. Dette er ikke legitimit at sige, da det er stempelende og personen med dets individualitet og resurser
EN GUIDET TUR


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. En man 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". Problemiet 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 praktiker 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, og i det 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.


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" 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"?


Ud over sprogbrugen og kategoriseringernes stem plende og ekskluderende funktion, spiller pædagoger nes synliggørelse af børnene i institutionens offent lighed en stor rolle. McDermott og Palludan beskriver hvordan "mangler synliggøres og markeres" og hvordan "tilstrækkelighed fremtræder offentligt". Disse synlig gørelser får en forstærkende effekt ved at visse mangler

---

12 Mathæuseffekten henviser til Matheusevangeliet 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 mangelfuld. Der er en tendens til at barnet bliver kategoriseret som enten mangelfuld eller som fuldkomment. I realiteten er alle børn sandsynligvis i lærerprocesser, 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 opflogt at pædagogerne arbejder med at producere mere nuanced og mindre kategoriserende billeder af de enkelte børn. F.eks. ved at synliggøre situationer som viser resurser og mestring hos børn, selv om det i andre situationer opleves som mangelfuld.

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 italeset det "pendulagtigt", som det miljoreivative 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 diagnosticer? 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" erobre 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.


Her kan anvendelsen af betegnelsen "børn der er noget med" have den fordel at den ikke er møttet med de stemte teoretisk eller ideologisk farvede betydninger. Det er en kategorisering, men den er løs, åben og præcis, ved, at den ikke udviser noget om hvad, "der er" med det barn. Det er en "ikke særligt kategoriserende kategori". Denne betegnelse har den fordel, at den ikke udsiger noget om hvad, "der er" med et barn. Jeg vil argumentere for at en "løs" og åben pædagogfaglig kategorisering kan have sine fordele i forhold til andre systemers mere dominerende kategoriseringer.

Jens Peter Larsen
VIA University College
KAPITEL 10 UDVIKLING AF INKLUSIONSSINDSATSEN


Diskussionen leder til en introduktion af ”situeret 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 professionaliseringstrategi som støtter deres egen dommekraft. 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 resurser
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


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 ”situeret forståelse” af alle 3 processer. Denne faglige tilgang har jeg valgt, da jeg vurderer, at den er den bedste til udvikling af inclusionsindsatsen. Hvad der ligger i ”det situerede” forklares senere i dette kapitel. Det er også en grundforståelse som er gennemgående i bogen.
I Figur 4 Udviklingsmodel for inklusionsindsatsen

Inderst i figuren ligger **udvikling af børnenes deltage og mestring**. Her ligger det sagsorienterede fokus for vejledningen. Udsathed og inclusion på mikroniveau 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 professionalisme**. Her ligger udvikling af pædagogernes og institutionens midler i form af professionalisme. Pædagoger har i udvikling af professionalisme 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 professionalisme 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**

Når jeg alligevel foreslår et supplement til andre gode metoder og arbejdssystemer skyldes det at den situerede forståelse retter opmærksomheden på nogle nye metodemæssige muligheder.

**Diskussion af erfaringsbaseret professionalisme**

*Man tager de der små øjeblikke og forstørre dem...*


Fra den praktiske vinkel viser den omtalte undersøgelse dette billede: resursepædagoger og de vejledte pædagoger igangtager 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 forstørre dem..." og "man skal bygge på det, der går godt" kan tolkes sådan at de kondensere, at vejledere, 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 forstørre 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 udfolder 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 lærer 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".
I interviewene med vejledere og vejledte kan der ses en praksis og et idealt 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 prove at gå en tur rundt om problemet, og se hvad, om man får øje på noget nyt.

Interviewundersøgelsen viste, at de vejledte er motive­rede 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.


**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 pæda­gosiske 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 prakti­iske, 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.

Hjælpsystemet 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
langt så godt. Tildelen af denne form for vejledning fandt sted ved visitation i PPR ud fra institutionens beskrivelser i et indstillingspar. Spørgsmålet er blott, 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 en 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 det, Kirsten Elisa Petersen beskriver som cirkulære bevegelser i praksis:

... de professionelles handlinger ofte foretages i situationer, der ikke glider af sted i lineære bevegelser, 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 begrive, 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 bevegelser er i høj grad skabt af de betingelser, som eksisterer for pædagogisk praksis. De er skabt som erfaringer under hverdagens handletvang. Det problematikse i de cirkulære bevegelser 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 bevegelser 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 bevegelser indeholder gode elementer, som pædagoger allerede kan og gør. Disse elementer må flyttes væk fra hverdagens handletvang og hen i et andet refleksionsrum, hvor bevegelserne 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 indløjer i en social praksis, ej heller om deres egne handlinger i denne praksis (Petersen, 2011):

Observationer fra deltagelse i to af institutionerres personalemøder ... indkredser bl.a., at et af de væsentligste komplekse forhold, som forbli-ver 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 konflikt håndtering, 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 eksempler” 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 bornenes 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 forskning i situeret professionalisme beskriver både et gab og et samspl 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 måder tilrette-lægger deres pædagogiske arbejde omkring socialt udsatte børn med direkte afset 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, Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven 2011, 223)


Den tilkoblete kommunikation svarer til cykliske læringsforståelser, som genfindes i en hel række nyere læringsforståelser 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 udholde deres iagttagelser, tankere og 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.


EN GUIDET TUR

Den anden side vedrører den teori og den empiriske vi- den, 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 analyseseokompetencer. Jeg vil dog her rette en kritik i den modsatte retning for at synliggøre, at problemerne med gabet også stammer fra forskningsfeltet.


Med anvendelighed 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 ejerflyter (Hedegaard-Sørensen, 2011).

De første bolger 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 mod-barn relationen i hjemmet, i forskning om tilknytning, omsorg og omsorgsvigt. Eller på familier og boligområder og på sociale belastningsfaktorer i forskning om social repro duktion. 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 pæ dagogerne arbejdede i.


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 arbejdsmomente, i en arbejdsdeling, som har været historisk bestemt. De har endvidere udviklet sig i opposition til hinanden for at opskrive de opdelte arbejdsefters 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 konkrene 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 medvirknende til at producere eksklusion i praksis. Anvendelsen af udviklingspsychologisk teori kan illustrere dette fænomen.


**Forskning i diagnoser tager således overvejende et biologisk udgangspunkt, mens forskningen i borns udvikling mere og mere lægger vægt på**
OM INKLUSIONSEJLEDNING I DAGTILBUD

socialer 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 pædagogisk 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 pædagoger med et problem som i høj grad er skabt af forskningsfeltet og af arbejdsdelingen i hjælpesystemet. Det kan dog også skyldes en del af forskningsfeltet og af anden del af pædagogerne ud fra de forståelser, som blev tableret under deres uddannelse.


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 aktuelle tid og sted, aktiviteter og samvær fra fortællingerne. Eller rettere: tid og sted forskubber sig. Problemernes 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 forbinder 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.


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 glærende 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 afgørende 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
"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 professionalisme til at beskrive denne professionalisme (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 kontekstuelt ud fra tavs viden. De har en eksplicit viden, men denne anvendes ikke kontekstuerligt 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 professionalisme 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 tovende og skeptiske over for at bruge manualer som er udlejted 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 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 dommekraft, 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 professionalisme indeholder to forskellige videnstraditioner: 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


En gennemgang af forskning om udsatte børn i dagtilbud og af teoretiske forståelser af udsatte børn og udsat-hed viser to dominerende forklaringer: en individorienteret forklaringsramme og en struktural forklaringsramme (Petersen, 2011). Teorierne fra disse to forklaringsrammer er generelle teorier. De udviser enten noget om barnet eller noget om barnets miljø, men ikke noget om, hvad der sker i mødet mellem barn og miljø.


En af udfordringerne for en øget professionalisering består i at få den fag i praksis, gjort tilgængelig for pædagogen selv og for hendes kolleger, både som sprogliggiort praktisk viden, og som en viden, som sættes i spil med teoretiske viden. Dette er et paradoksalt nødvendighed for at kunne handle professionelt (Moos, 1993). Det paradoksale består i at den tvæv 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 samarbejdsparnere 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 lægere – 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 proceser.

Jank og Meyer beskriver at didaktikken har to sider: analyse og handlingsorientering (Jank & Meyer, 1997, s. 47). Didaktikkens to sider:

- Beskrive undervisningsvirkeligheden sådan som den er og
- Foreslå hvordan bedre undervisning bør se ud. (Jank & Meyer, 1997, s. 47) (Min oversættelse)


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”.

Jens Peter Larsen  VIA University College  109
udsatte barns udvikling og mod bornegruppens 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 bornegruppen. 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 metaphorisk på disse normer og begrunderne hentes fra etik og filosofi.


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 samspilsmodeller, eller tænkerammer, hvor afdækning af hvad der sker i praksis, sættes i spil med teoretiske og metodiske refleksioner. Man kan derfor sige at en tidsvarerande 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 de erfaringsbaserede praksis et stykke hen ad vejen, for at anvende og udvikle de erfaringsbaserede kvaliteter. Men der ligger også problemer gent 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.


Erfaringsbaserede kompetencer og teori- og metodebaserede kompetencer udgør en dikotomi, hvor deres kvaliteter står uformidlede over for hinanden og i høj grad
i modsætning til hinanden. Didaktikken kan, i modsætnin
ning 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 me-
tode, kriterier for hvornår og under hvilke forudsætnin-
ger det er hensigtsmæssigt at gøre hvad. Her kan viden
fra den erfaringbaserede praksis og viden fra teorier og
brug af metoder ale indgå uden at neutralisere hinan-
den.

Udvikling af situeret professionalisme
Udvikling af professionalisme med en forståelse af pro-
fessionalisme som situeret i praksis må tage udgangs-
punkt i at støtte pædagogernes egen analyse af konkrete
situationer mellem det konkrete barn og det pædagogi-
ske miljø, i en afdækning af problemer og resurser hos
barnet og hos institutionen.

Dernæst at støtte pædagogerne i at producere en parti-
kular 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 ar-
bejde i den type af situationer, som de står i.

Problemerne ved den erfaringbaserede 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 institutio-
3. Der er et gab mellem den tavse erfaringsviden,
   som pædagoger anvender i praksis, og den teo-
retiske viden, de har adgang til
4. Når der tales om problemer med børns udvik-
   ling, 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 vej-
ledningen, 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 resur-
- En common sense analyse som frembringer si-
  tuationel 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 funde-
ret, 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 po-
inte, at udsath viser sig ved at 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 sam-
menligning af situationer, hvor problemer viser sig, og
situationer, hvor resurser viser sig, vil være en væsentlig
kilde til erkendelse af, hvad det er, der kan bevirke for-
skellen på de to typer af situationer.

Problemsituationer skal her forstås som situationer,
 hvor udsath viser sig. Ved at fastholde ordet "pro-
balem”, giver det de vejledte lov til at fortælle og beskri-
ve de situationer, hvor de oplever vanskeligheder, rådvild-
hed 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.

4 Jeg foretrækker begrebet ”problem”, selv om det er et ord, som for
tiden er i miskredit. Det erstattes af ordet ”udfordring” for at være
politis korrekt. Ordet ”problem” beskriver en oplevelse vanskelighed
og en rådvildhed, som også kan være forbundet med handlingslamm-
melse. Ordet ”udfordring” signalerer handleorientering og har en
positiv og motivende klang.
EN GUIDET TUR


Resurser kan forstås på mange måder. Det kan være resurser i barnet, i familien, i institutionen eller i nærmiljøet. Resursesituationer 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.


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 indlejet i hverdagsudviklingen. I den videre situationsanalyse skal pædagogerne se på hvordan hændelsesforløbet i situationerne er indlejet i hverdags- 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 konkrekt. 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.

Udviklingspotentialaet ligger i at pædagogerne systematisk skal opsøge resursesituationer og iagttagende beskrive dem. Man kan sige at de skal være resursedetektiver 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 strukturerende af situationen, som tilbydes barnet. Det drejer sig om:

- Settings og hverdagsrutiner
- Relationer
- Det pædagogiske indhold

Hvordan disse miljøfaktorer bestemmer barnets deltagesmuligheder 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 indlejet i en social organisering af en institutionalisering hverdag. Analyser af situationer kan derfor også give information om, hvordan institutionen skaber enholdsvis 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 differenteres 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-
etuionaliseret 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 selvfølgelighed 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 handler, 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 samlinger, 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 samlinger for alle børn på samme måde? Kan kravene til deltage differentieres så barren for deltagelse sænkes ved at ændre på hverdagsrutiner?

På denne måde kommer forandringeres 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 udsadethed, 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 tagtagelser, 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 kæver 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 udførmes anderledes. De er ikke resultater af "naturlove", selv om de i høj grad betragtes som givne, selvfølgelige og uforandrerlige.

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.

**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 udsatheden eller i deltagelsen for det konkrete barn i de iagttagte situationer.


Den sociale entreprenør mester at initiere og vedligeholde lege i en børnegruppe, som indeholder store forskelle i børnenes kompetencer. Der er ikke tale om en holde lege i en børnegruppe, som indeholder store forhold og omstændigheder, som gør en forskel. Situationerne opsøger disse situationer og undersøger hvilke potentielle resurserne sig, og hvilken betydning de har for de børns deltagelse, resurser og metoder til dette, f.eks. arbejdet med trivelsskemaer i projektet "Tidlig opsporing", hvor børns relationer til voksne vurderes i fællesskab i institutionen (Mehlbye & Andersen, 2012).

**Det pædagogiske indhold**


**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 INKLUSIONSVJELEDNING I DAGTILBUD

oplevelser vil beskrivelser af konkrete iagttagelser være
sammenvævet med personlige følelser og en anglen efter
torgelige bekræftelse. Ifølge Bjørk Kjær taler pædago
ger i det praktiske mesterskab om handlinger, om
identitet og om oplevelser (kontretion\textsuperscript{16}, følelse, bekræft
else) (Kjær, Indkluderende pædagogik, 2010, s. 101). Strategien i det sagorienterede
fokus går ud på at ad-
skille 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 situati
onen 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 objekti
veres 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, samtidig med at hun søger
at adskille objektivere og uddybe det faktuelle. Fokus er
ikke på pædagogerne som personer.

I beskrivelserne og i common-sense-analys
er skal fagbegreber anvendes så lidt som muligt.
Der anvendes
huft for at få et omdrejningspunkt i analysen for
at gavnet mellem teori og
praksis ikke overskrides.

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, 1997
(Hedegaard, 1994).

Common sense analyse

Common sense analyse er væsentlige af 2 grunde i

denne sammenhæng:

- Den er et omdrejningspunkt i anal
er af kvalitative data. Denne systematik er velkendt
nedesfør af pædagoger.
- Det er i pædagogernes common sense analyse de
producerer situationel viden om barnet i institutio
nen. Uden denne viden kan gabet mellem teori og
praksis ikke overskrides.

I stedet for at gå til årsagsforskloringer og teoretiske be
greber, skal man dvale ved hvad der sker i situationerne
for at indkredse problematikker og resurser ved syste
matisk 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 \textit{indkredsnings versus afgrænsning} (Hansen M., 2000).
\textit{Indkredsnings} af iagttagede problemer i

pædagogernes common sense analyse de
producerer situationel viden om barnet i institutio
nen. Uden denne viden kan gabet mellem teori og
praksis ikke overskrides.

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
indkredsnings ved hjælp af beskrivende ord og ikke en
afgrænsning af problemet eller af resursen ved hjælp af
definitioner. Afgrænsningen finder sted senere i analy
sen, hvor teoretiske begreber anvendes. Det kan være
begreber som "omkredsning", "omsorgssvigt" eller
"ADHD". Disse begreber er specifikke begreber, hvor
det principielt kan aflæses om kriterierne for en defin
tion er opfyldt. Disse teoretiske begreber er knyttede
hvis det konkret i modsætning til det abstrakte.

\textsuperscript{16} Konkretion: det at noget er, bliver eller gøres konkret. De taler om
dette konkret i modsætning til det abstrakte.
ord i beskrivelsen og i common sense analysen vil ind-
snævre feltet af mulige forklaringer ved at lægge sig fast
på én eller få forklaringer, inden problematikken er ud-
redt tilstrækkeligt. En anvendelse af specifikke fagbe-
greber i beskrivelserne vil lukke af for relevante analy-
sen.

Beskrivelsen af hændelsesforløbet i situationerne udgør
situationens handling, som er konkret og let at huske.
Derfor skal den frem først. De videre spørgsmål om si-
tuationens kontekst knytter an til det beskrevne hæn-
delsesforløb. På den måde kortlægges situationens kon-
tekst gradvist i forhold til hændelserne i situatio-

Udsagn om børn i problemer bliver ofte mere generali-
sende og tilægset samtidig i de interne modeller for
begrebet "børn i problemer". De interne modeller kan
være ubestemt og ikke tilstrekkeligt klare for forståelse af
børns handlinger i konkrete situationer.

I stedet for at spørge til hvordan børn "er", stilles
spørgsmål til som sted-

Teoretisk analyse

Et centralt problem for professionalisering er gabet
mellem den tavse erfaringsviden, som pædagoger an-
vender 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 vi-
densformer bringes frem i deres egen ret og sættes i et
produttivt samspil.

Det betyder at forskellene mellem teoretisk og praktisk
viden gøres tydelig, da de hver har deres styrker og be-
grensnings. Analyse af situationer kan frembringe si-
tuationel viden om modet mellem det udsatte barn og
den pedagogiske praksis. Denne viden er taget ud af
praksis, og det er viden om praksis, men denne viden
can godt være ny for pædagogerne. De har nok erfaringer
af denne type situationer, men erfaringerne kan
være uvedstående og ikke erkendte, og de kan stå i modsæt-
ing til, hvordan de tidligere har forsket på og italesat disse
børn i disse situationer.

Der ligger derfor en værdifuld læreproces i at analyser-
des 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 anven-
des på dette barn i denne kontekst. I stedet for at se ga-
bet som et problem, kan der arbejdes på, at pædagoger
øver 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 vi-
den og generel viden leder til udvikling af en analyse-
model. Modellen er inspireret af Steinar Kvales ni-
veauer i tolkning af kvalitative forskningsinterviews
(Kvale, Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews,
2005) og af Bjørg Kjærs tilknyttede kommunikativ orden
(Kjær, Inkluderende pædagogik, 2010).

Modellen "analysebroen" er tænkt som et stillads for en
analyseproces, som har en situeret professionsforstå-
else.
Broen i modellen har to ”piller”. Denne ene pille består af pædagogernes 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. Bøjlen over pillerne illustrerer at en professionel faglig analyse må forbinde og indeholde begge typer at viden. Fagbegreber, som beskriver resultater af pædagogernes egne analyser, danner forbindelse mellem de to vidensformer.

**Figur 5**  
Model ”Analysebroen”

<table>
<thead>
<tr>
<th>Faglig analyse med fagbegreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Situationel viden om barnet i institutionen</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Common sense analyse af problemsituationer og af resursesituationer</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Systematiske iagttagelser og afprøvninger</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Empirisk viden fra forskning</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 begrebslighed. Denne teoretiske begrebslighed 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 Kvaless 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 pædagoguddannelser og i pædagogiske diplomuddannelser. Her er der ophøjget 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 pædagogernes erfaringsviden bliver analyseret frem. I common sense analyserne an-
EN GUIDET TUR

vendelses hverdagssprog, 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 produceredes ud af iagttagelserne. En manglende common sense analyse kan endvidere være årsag til, at der springes fra iagttagelser til en tilfældig og ureflekeret handling.


Pædagøisk og etisk vurdering


Refleksion nævnes løbende som væsentlig. Men spørgsmålet er hvad der reflekteres over i refleksion over handlinger? Der er i de fleste tilfælde fokus på "handlinger 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 forstår 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 udvikling. Hvis ikke dette aspekt inddrages eksplcit opstår der en risiko for at gøre udsatte born til "forsøgskænnere" 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 itale-sættes blot ikke i så høj grad som effekten. Derfor kan vejledningen kvalificeres ved at vejlederen er mere eksplcit med hensyn til vurdering af at der 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" funger 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. Erfaringsbegrebet flertydighed. Erfaring som hverdagsbegreb kan både dække over personlige meninger og synsninger, over doxa ("Den officielle mening", som ikke nødvendigvis er sand) og over habituelle sandheder (kulturelle tolkninger) og andre former for tavse og ureflekeret viden.
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:


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 opsatte barn på kort og på lang sigt; samt hvordan hensynet til helheden kan tilgodeses.

4. **Handlingerne afprøves** i en aftalt periode. Indsamling af dokumentation om tegn på hypoteserne.


Undersøgelsen af problemet er en forudsætning for at opstille gode hypoteser og relevante handlinger. Dewey opdeler den refleksive tænkning i to faser: 1) Tvivl, toven, 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 vanhandlinger ikke har været tilstrækkelige, står de vejledte objektivt set over for en "ukendt vanskelighed" i Deweysk forstand. I refleksionen i undersøgelsen må
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. Overvejelsenerne over situeret professionalisme i kapitel 10 vedrører derfor både vejledere og vejledte pædagoger, fordi denne professionalisme har fokus på løsning af den pædagogiske opgave med inklusion og det udsatte barns deltagelse. I dette kapitel behandles udvikling af vejledernes professionalisme 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 erfahringsbaseret 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 implicitte vejledningstori, 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 didaktisk synsvinkel er det muligt at fastholde og udvikle de kvaliteter som erfarne vejledere har udviklet. Samtidig 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:

2. Vejlederens rolle som systemrepræsentant og forandringsagent er ikke bevidst, som en del af arbejdet som vejleder.

Indholdet fokuserer derfor kun på disse udviklingsbehov:

2. Udvikling af en didaktik, som kan hjælpe vejleder og de til 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 funger 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.


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 arbejdssform, som blander forskellige teorier og metoder) præger vejledning i vejledningsfeltet (Plant, 2009). Tilnærmelse af praktisk kompetence finder sted gennem ”learning by doing” parallelt med tilnærmelse af teorier og metoder. Vejledere bruger ikke teori og metode direkte og eksplicit, men arbejder efter personlige og implicitte 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, vejledningstori og -metoder, 2009)

Plant henviser til flere forfattere som forsværer eklekticismen med at totalkoncepter og færdigsyede metoder er som konfektionshabitter, og at der er brug for skælresyning. 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
væk. Denne tankegang ligner læring af Dreyfus brodre-
nes 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 betragt-
ninger, men jeg synes at der mangler noget. De praktisk
kompetencer tilegnes ideelt set parallelt med tilegnelse
af teorier og metoder. Men hvordan? Professionalise-
ringen fremstår som en mystisk proces, som o
m 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 im-
provisationen. 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 tilbyder 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 øv-
rige positioner.

Descriptiv vejledningsdidaktik

Det væsentligste bidrag til udvikling af en didaktik for
inklusionsvejledning udgøres i denne bog af beskrivel-
ser og analyser af vejledningspraksis, af den deskriptive
side af didaktikken. De vejledningshandlinger, hand-
lingslogikker og begrunder, som blev udfoldet i kapi-
tel 2 og 3, giver et bud på en deskriptiv vejledningsdi-
daktik.

Pointen med at se disse handlingslogikker som deskrip-
tiv didaktik er at det samlede billede af handlingslogik-
ker og kriterier for valg af handling kan anvendes som
et orienteringsværktøj for hvornår det er hensigtsmæs-
sigt at gøre hvad. De viser et bud på "improvisationens
grammatik" i praktisk vejledning. Og denne beskrivelse
can anvendes som et didaktisk værktøj, når den supple-
res med normative faglige vurderinger.

I analysene i del 1 er der foretaget en kobling mellem
bestemte typer af handlinger i praksis og bestemte teo-
retiske forståelser. Det er ikke muligt eller rimeligt di-
rekte at oversætte vejlederhandlinger til vejledningste-
orii, eller omvendt. Teori og praksis er væsensforskel-
lige. Der er tale om en operationalisering af teorier og
e en tolkning af handlinger.

De teoretiske positioner som vejledningshandlingerne
relateres til, skal ses som et analysereret 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 be-
skrives 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
can 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 teo-
retiske 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 i et praktisk plan på en måde som
virker uproblematisk. Der opstår praktiske proble-
mer med valg af læringstype, afhænger af vejlederens
dytgighed 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 uproblematiske i den eklektiske anvendelse i prak-
sis kan tolkes sådan, at vejlederne anvender de forskel-
lige tilgange som forskellige instrumenter i vejlednings-
processen. De anvender dem ikke som eksklusive posi-
tioner, fordi valget af den ene tilgang, ikke udeluukker
valg af noget andet. Det betyder at de ikke vælger én te-
orets læringsforståelse og én metode i vejledningen.
De anvender farver fra hele paletten.

Analyserne af logikkerne i de enkelte typer af implicitte
vejledningsstrategier er samlet her i tabel 6.
# Tabel 6  Oversigt over implicitte vejledningsstrategier

I de enkelte vejledningsstrategier vises sammenhængen mellem kodning af vejlederhandlinger, læreproces, problemforståelse, læringsforståelse og forandringsfokus.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Datakategorier: Handlinger i vejledningsprocessen</th>
<th>Læreproces</th>
<th>Problemforståelse</th>
<th>Læringsforståelse</th>
<th>Forandringsfokus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 C Formidling af Iagttagelse (Relationsorienteret)</td>
<td>Erkendelse af observerbare hændelseresforløb i konteksten.</td>
<td>Problemet ligger i at observerbare handle og reaktionsmønstre i hverdagen ikke er erkendt.</td>
<td>Læring gennem systematisk iagttagelse. Indholdet af objektive forhold i iagttagelsen tænkes at bryde med iagttagers holdninger, meninger og ureflekterede erfaringer.</td>
<td>Forandring gennem systematisk iagttagelse og analyse af iagttagelser.</td>
</tr>
<tr>
<td>3 Reflekterende spørgsmål</td>
<td>Konstruktion af viden</td>
<td>Problemet ligger i pædagogernes tanker og sprog om problemet, i pæda-</td>
<td></td>
<td>Forandring gennem ændring af tanker og handlinger.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

16 Se endvidere kapitel 4 om erfaringsbegrebetes flertydighed.
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 videnskabsteoretiske 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 modstillingar, 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-
danskabelig, 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 at være nødvendige, fordi det handler om erfaringer med samspill 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. Interviewerne 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.


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 vejledere cirklens middel til læring, ifølge en konstruktivistisk opfattelse. De vejledte konstruerer selv sin viden ud fra egne
OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

reflektioner og erfaringer. Viden kan ikke overfores fra vejleder til vejledte. Derfor er der her en principiel mod-sætning til formulering 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 reflek-

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?


Dialoger og monologer

De forskellige læringstilgange er endvidere forskellige med hensyn om der er tale om monolog eller dialog mellem vejleder og den vejledte. Det skal understreges at hele vejledningsprocessen er kendteget af dialog. Men vejlederen vælger monologer i sekvenser af vejledningen, når dette er hensigtsmægtigt.

Når vejlederen vælger formidler viden, erfaringer eller iagttagelser, så er der tale om en monolog, fordi formuleringen går fra veglederen til den vejledte.


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 monolog76 (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 formulering af "viden og realiteter", handler "reflekterende spørgsmål" om de vejledtes selvfaglud er egne opfattelser. Faglig dialog og erfaringssamtale 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 dialog. 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.

Erfaringsdannelse og faglig dialog er handlingstyper som kan blandes med hinanden, og kan blandes med både iagttagelser og formulering af viden og med reflek-

erende spørgsmål. Den konstruktivistiske tilgang kan ikke rumme vejlederens rolle som rådgiver, hverken i teoretisk eller i praktisk forstand. Enten vælger vejledere- rømme vejlederens rolle som rådgiver, hverken i teoretisk eller i praktisk forstand. Enten vælger vejlede-

er 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

76 Lisa Dahlager skriver om livsstilssamtaler: "Målet er gennem perso-
nens eget arbejde med sig selv som reflektivt subjekt at få personen vil at forandre sig selv som selv. Det betyder, at på trods af begrebet "sam-tale" indikerer at tale sammen, er motivationssamtalen para-
doksalt nok en monolog. Som det ses, er samtalen individets samtale

med sig selv" (Dahlager, 2009, s. 331) Motivationssamtalen er en min optik en form for konstruktivistisk vejledning, da der overveje-

vedes 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.


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.


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 — Vejledningssløjfen

**Humanisme**
- Forståelse
- Det bedste argument
- Dialog

**Realisme**
- Formidling
- Viden og realiteter
- Monolog

**Pragmatisme**
- Erfaring
- Tænksom handling
- Dialog

**Konstruktivisme**
- Reflekterende spørgsmål
- De vejledtes monolog

- Åbenhed
- For-forståelse
- Afprøvning
- Tænkning
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 konstruktivistisk 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 handelkompetence. 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 automatisk 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 sagsoorienterede 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, forskning baseret viden og en normativ, faglig vurdering af situation og handlemuligheder.


I denne form for vejledning ligger der endvidere risiko for kollegial ryglapperi og faglig tomgang, en risiko for at vejledningen går i stå, på grund af gensidig bekræftelse og konsensusbestræbelser. Forståelsen af hinanden, det personcenterede og det relations-afklarende, kan komme til at overskygge forståelsen 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 betydning på vejlederpositioner. Jeg anvender den en smøver forståelse af konstruktivistisk vejledning for at tydeliggøre dilemmaet mellem at stille reflekterende spørgsmål og formidle viden.
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 udenlukker 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 at mere ligeværdigt forældresamarbejde. Samarbejdet med forældre 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 forældre har set eller været med i. Forældre 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 forældrerolle.

**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 vejledningslitteraturen er i høj grad konceptløse 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 pause.


KONKLUSION

Spørgsmålet i indledningen lyder: Hvordan fungerer inklusionsvejledning og hvordan kan den udvikles? Dette deles op i undersøgelsesmål:

- 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 læningsstrategier i deres vejledning (Kap. 3):

- Formidling af videnskabelig viden
- Formidling af praktisk erfaring
- Formidling af iagttagelser
- Faglig dialog
- Reflekterende spørgsmål
- Erfaringsdannelsel


Hvordan fungerer inklusionsvejledning i forhold til udvikling af inklusion i dagtilbud?

En analyse af pædagogernes møde med inklusionskra-vet 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 fo-kus 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 andet problem ligger i den individualiserede problemstøtte, 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 kontekststøtte, som ligger i inklusionsperspektivet. 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 indskriver 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 moder konteksten, går i dialog på og forandler om kontraktens. 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 inclusion. 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 inclusion i forhold til anvendelse af resurser, bør der ses på helheden og en vægtning af normering, uddannelse, intern udvikling og vejledning.

Udvikling af inclusion 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 modet 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 reflektetruede bud på hvordan vejledningen kan centreres om "de små øjeblikke" i en situeret og resurseorienteret forståelse af inclusion. Denne viden er overvejende erfaringsbaseret på godt og ondt. En oget 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


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 dagtillbud 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 dagtillbud 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 åriges 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 Krøigaard (Krøigaard, 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 dagtillbud i ”Hedeby Kommune” 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 dagtillud blevet tilbudt til dagtillud fra 2010 på flere niveauer. I mange dagtillud er der en resursepædagog eller en AKT-pædagog, som særligt tager sig af interne vejledninger.

Institutionerne bliver tilbudt ekstern vejledning fra PPR i form af AKT-vejledning og i form af vejledning fra et vejledningsteam.

PPRs ydelser:

1. AKT-vejledning
2. Marte Meo-vejledning
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. Hand-leplan 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.


Metodedesign

Mål

Målet med projektet var at producere viden om:

1. Hvordan den konsultative rolle fungerer i praksis
2. Hvordan institutioner og vejleder/resurseperson 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.
**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 spørgesøjle.

Det ville ikke være muligt at undersøge alle de relevante variationer, som vi kunne identificere 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.

**Spørgesøjle**

Interviewene blev fortaget ved hjælp af en spørgesøjle med overordnede temaer og med tilhørende hjælpspørgsmål. Hjælpspørgsmålene blev til gennem en operationalisering af de temaer og problematikker vi havde kommet frem til gennem læsning af litteratur og gennem reflektion 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 konkrekt 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, hvor-når, 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 narrative og som beskrivelser. Kirsten har analyseret disse som narrative (Kroigaard, 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) og læringens bredde (transfer til nye situationer), udbrude 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?
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?)


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?

Hjælpestøgt mellem kompetence og magtrelationer mellem vejleder og vejledte og beslutningskompetence mht. hvilke handlinger der skal udføres i forlængelse af vejledningen.

Eksempel på hjælpestøgt til vejleder om struktur og relation:

1. Ser du pædagogerne i institutionen som dine kolleger? Hvorfor, hvorfor ikke?
4. Tager du udgangspunkt i pædagogernes viden og erfaring, når du giver vejledning til at løse problemet? Hvordan evt.?
5. Hvem bestemmer hvad der konkret skal gøres? (Pædagog, leder, team eller vejleder?)

Analysestrategier og dataanalyser

I analysen af de kvalitative interviews anvendte vi Steinar Kvaless tre tolkningsniveauer i tolkning af kvalitative forskningsinterviews (Kvale, 2005) som grundmodel: Selvforståelse, 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 ”institutionensudvikling” 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 overvældende, centrale og konsistente. Derfor blev vi i det vidende analyserer deres viden og erfaringer, når der sker, når ”vejledning”, ”inklusion”, ”udsatte børn” og ”institutionensudvikling” fletter sig sammen i de interviewerede svar og refleksioner. Analyserne består derfor overvejende af common sense analyser, da de 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 stærkedelens 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-klistremeoden. De kategoriseringer jeg har arbejdet videre med i denne bog er kategorierne: vejledningsprocessen, læringens dybde, læringens bredde, inklusionsdilemmaer og forandringsfokusser. Disse kategorier var allerede til stede i spørgsøgningerne. 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
analyseres i forhold til de spørgsmål, vi havde på forhånd. Svagheden er at den fastláser os i en slags testning af vore 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 indskriver sig i.

Det blev undervejs tydeligt at vi måtte undersøge sammenhængen mellem processer på flere niveauer:

- **Individniveau**: det enkelte udsatte barns udvikling og den enkelte pædagogens læring.
- **Institutionsniveau**: personalegruppens læring, udvikling af børnefællesskaber og institutionens praktiske pædagogik, udvikling af inklusion på institutionsniveau.
- **Samfundsniveau**: inklusionspolitic og tiltag på nationalt niveau, kommunale politiker 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 lederne, 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 spørgeskemaet. 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.

**Analysener 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 synsvinkler og analyseperspektiver igennem bogens kapitler, som belyser forskellige aspekter af problematikker vedrørende inklusionsvejledning.

Data og dataanalysen indgår på forskellige måder i bogens kapitler:

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 i 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 vejledtes side. Metodespørgsmålet er her: Hvordan kan læreprocesser og vejledningsstrategier i den undersøgte vejledning karakteriseres?


Metoden kan skitseres som følger: Opdelingen i datakategori er foretaget ud fra en typologisering af hvilke **handlinger** vejlederne beskriver og hvordan de **begunder** dem. Handlinger og deres begrundelser løses som **tegn på underliggende logikker**. Disse logikker, eller handleringsrationaler, er både praktiske handlingsrationaler og rationaler, som kan beskrives og tolkes teoretisk. Ved at se på handlinger som udtryk for handleringsrationaler bliver det muligt at karakterisere vejledningshandlingerne ved hjælp af teoretiske perspektiver.

Typologiseringen fandt sted i flere trin. Først kategoriserede jeg de forskellige typer af vejledningshandlinge,
OМ INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD


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 søgemødler 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 gennem analyser af handlinger, som beskrevs i interviewene, sammenholdt med de interviewedes begrunder 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
- Reflektierende spørgsmål
- Erfaringsdannelse

Interviewene viser overordnet et billede af en pragmatisk, erfaringsbaseret og mangeartet vejledningspraksis, hvor der blev anvendt en blending og en virfe af forskellige vejledningsstrategier.


Jeg har ikke valgt at se læreprocesserne i forhold til vej- ledningstori. Dette vil nok forekomme som det logiske valg. Valget af læringstori skyldes at jeg bedre kunne begrebsætte de ting, jeg har fundet i datamaterialet, ved hjælp af læringstori, end jeg kunne ved hjælp af vejledningstori.

Indholdet i kapitlet er produceret ud fra en loyal og po- sitiv læsning af data: hvordan fungerer vejledningen, når den fungere godt? Heri ligger der en antagelse om at der ligger værdifuld viden om vejledning gent 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 analysesagen, 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 resurser til
2. Det kan vi ikke, selvom det ville være godt
3. Det kan vi blive nødt 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 formulert 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.


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, opsommeringer og refleksioner. I afsnittet "Hva 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 lærlingsbehov 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 og hæmmet udviklingen. Dikotomierne har i høj grad præget og hæmmet udviklingen.

22 Pædagogerne er gjort anonyme ved at give dem fikтивte navne; samt ved at sløre genkendelige kendetegn ved barn og institution.
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 inclusion gennem vejledning i kapitel 8, et teoretisk perspektiv på udsathed i kapitel 9 og et didaktisk perspektiv på inclusion og på vejledning i kapitel 10 og 11.

Min begrundelse for at vælge et didaktisk perspektiv skyldes en inspiration fra begrebet ”situert 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 tænkemønstre, 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 inclusionssammenhæng. Her læste de et uddrag af mine analyser. De fandt det beskriv 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 fortsætte. Tak for det!

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 kendelig måde. Og at de formulerer forståelser og handlemuligheder, som svarer ind i de praktiske og pædagogiske spørgsmål, som praktikere sidder med, og som er relevante, og gerne også udfordrende.
BIBLIOGRAFI


Christensen, Sven Bové. »Vejledning i det uformelle rum.« I *Specialpædagogik - tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*, 2013: 24-28.


OM INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD


Kvale, Steinar. »Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews.« *Nordisk Pedagogik*, 2005.


Larsen, Jens Peter. »Kommer børnene mere 'ind', når de kommer ud?« I *Ude af sammenhæng*, redigeret af Anne Marie Villumsen. Århus: ViaSystime, 2011.


—. »Læringsmiljø og pædagogisk analyse.« *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005.

EN GUIDET TUR


