

HVIS INKLUSIONEN SKAL LYKKES





Udgangspunktet for succes med inklusion handler dybest set om, hvorvidt man kan få de enkelte pædagoger og lærere til at dygtiggøre sig i menneskelige relationer og gruppeprocesser.

I 1994 afholdtes en stor verdenskonference i Salamanca i Spanien, på foranledning af den spanske regering og UNESCO. 92 lande og 25 internationale organisationer var repræsenteret. Her blev der udfærdiget en erklæring, som fastslog, at alle børn skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau, og at uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal rettes ind og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov hos børn. De elever, der har særlige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn, blandt andet ved at skabe trygge fællesskaber (Citeret i Boel m.fl., 2013).

Salamanca-erklæringen har en overordnet storslået vision, som mange politiske partier i Danmark i dag gerne vil forfølge i den danske folkeskole. Det er naturligvis nemt at lovgive sig til, at elever med særlige behov skal have adgang til almindelige skoler. Det centrale bliver imidlertid, om den almindelige skole er i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn, og som er i stand til at skabe trygge fællesskaber.

I øjeblikket kommer der mange forslag til, hvordan man skal leve op til Salamanca-erklæringens vision, og der er vel næsten lige så mange holdninger, som der er fagpersoner. Der synes dog at være bred enighed om, at hvis inklusion udelukkende består af en overflytning af børn fra det specialiserede til det almene, er der stor risiko for, at man i inklusionens hellige navn skaber øget eksklusion, idet man risikerer at placere barnet i et fællesskab, det ikke evner at deltage i og bidrage til.

Samtidig med inklusionsovervejelserne lægges der megen vægt på børns læring, især gennem skolefag som dansk, matematik og engelsk. Der er især fokus på kognitive kompetencer, som skal gøre os konkurrencedygtige i forhold til andre lande. I disse år ser vi uddannelse som vores vigtigste projekt i den stadig hårdere konkurrence med udlandet, og der er ikke langt til overvejelser om undervisningsplaner helt ned i vuggestuealderen.



> Vi har i stigende grad set, hvordan et stort antal børn udredes og får en psykiatrisk diagnose, og hvor svært det er at hjælpe disse børn på anden måde end gennem symptomreduktion via medicinering. Vi har ligeledes i stigende grad set, hvordan disse børn bliver stigmatiseret ved at komme i specialskoler, hvilket man politisk forsøger at ændre ved i dag at kræve inklusion i den danske folkeskole.

Med de senere års voldsomme besparelser på det offentlige område er der stor fare for, at inklusionen bliver forbundet med en ringere økonomi, som betyder, at disse børn fortsat ikke får den tilstrækkelige støtte til at udvikle sociale og emotionelle kompetencer.

Hvilke usynlige kompetencer?

Udvikling af følelsesmæssige og sociale kompetencer foregår efter de samme indlæringsprincipper som kognitiv og motorisk læring, nemlig gennem stimulation. Udvikling af alle kompetencer forudsætter et samspil med miljøet, uanset om udviklingen handler om motorik, kognition eller følelser. Den helt store forskel er, at mediet for emotionel stimulation er interaktioner med andre mennesker, i starten de nærmeste omsorgspersoner.

Menneskehedens udvikling har nemlig ikke kun bestået af store videnskabelige kognitive bedrifter, men i lige så høj grad af evnen til at indgå i komplekse fællesskaber, hvor empati, samarbejde og samhørighed har haft en altovervejende betydning. Selv med en meget høj intelligens vil mennesket som art ikke komme langt, hvis ikke der er udviklet en personlighed, der kan rette udviklingen mod et humanitært fælles mål. Intelligens uden følelse og ansvarlighed for andre mennesker kan være meget destruktivt.

Hvilke usynlige kompetencer sætter os i stand til at samarbejde, være kreative i fælles flok og udvikle vores medmenneskelighed? Hvad er det for kompetencer, man blot forudsætter skal udvikle sig af sig selv? Vi har en helt anden forståelse for udvikling af kognitive og motoriske færdigheder end udvikling af emotionelle og sociale færdigheder. Især kognitive færdigheder er vi meget opmærksomme på skal styrkes gennem faglig kvalifikation og uddannelse.

Men hvad med de børn, der tidligt i livet ikke har magtet at udvikle de færdigheder, der skal til for at udvikle sig følelsesmæssigt og socialt? Hvad med dem, der ikke ved egen kraft kan styre de svære følelser? Og med dem, som føler sig selvtilstrækkelige med manglende selvværd til følge, og som enten udvikler adfærdsforstyrrelser eller trækker sig fra andre?

Motivation til at etablere følelsesmæssig samhørighed er en medfødt evne, og tidligt i barnets liv skaber forældrene psykisk sammenhæng, og både arousal- og affektregulering udvikles fra sekund til sekund. Grundlaget for følelsesmæssig og social udvikling findes i den optimale omsorgsperson-spædbarn-relation og overføres til andre sammenhænge senere i livet. Barnets evne til selvregulering udvikler selvsikkerhed og selvværd, som går fra tillid til omsorgspersonen til tillid til selvet sammen med omsorgspersonen og i sidste ende til selvtilid i samværet med andre.

Gensidig regulering

Vores vigtigste emotionelle og personlighedsmæssige kompetence synes at være udvikling af selvreguleringskapacitet – også den, der ligger uden for viljesbestemt kontrol. Selvreguleringsprocesser, både de mest primitive og de mest sofistikerede, udvikles gennem gensidig regulering.

Selvregulering starter som en proces, hvor barnet reguleres igennem et mere modent nervesystem, oftest forældrene og senere også de pædagoger og lærer, som barnet indgår i samspil med. Ydre regulering bliver således med tiden til indre regulering, som Vygotsky (1978) for mange år siden formulerede det. Udvikling af selvreguleringskompetencer udvikles først i asymmetriske relationer, i starten af livet gennem barnets samspil med de nærmeste omsorgspersoner, men trænes senere i symmetriske relationer, som er de samspil, barnet har med sine jævnaldrende.

Når barnet ikke har udviklet mestringsstrategier til at begå sig blandt jævnaldrende, er det vigtigt, at de voksne er i stand til at se, hvordan og hvornår det har brug for støtte, som skal gives gennem en regulerende og omsorgsfuld kontakt, uanset årsagen til barnets manglende evne til selvregulering, således har barnet behov for at blive støttet af en person, der er mere velreguleret end det selv. Emotionelle kompetencer og selvregulering udvikles gennem interaktioner med andre, altså gennem intersubjektivitet, og ikke gennem kognitiv læring som fx via Trin-For-Trin eller KAT-kassen.

Ens ageren over for andre

De mange forskellige forslag til, hvordan man skal leve op til inklusion i folkeskolen, indeholder forbavsende få forslag til, hvad der skal til, for at de sårbare elever kan rummes, så deres emotionelle sårbarhed kan inkluderes i den almindelige skole. Der er fx meget lidt opmærksomhed på, hvordan megen menneskelig læring starter gennem rytme og sansemotorisk træning (Trevarthén 1993), og hvordan leg har en overordentlig stor betydning for udvikling af vores følelsesmæssige, personlighedsmæssige og sociale kompetencer, bl.a. igennem hvordan vi synkroniserer os med hinanden. Det er disse kompetencer, der udvikler evnen til at indgå i avanceret rolleleg, og som til sidst udvikler vores evne til at indgå i kreative og innovative arbejdsfællesskaber.

Leg har en betydning for alle pattedyr, og som Jaak Panksepp (Panksepp & Biven, 2012) gør opmærksom på, stiger legeaktiviteten, jo mere velbegavet et pattedyr er. Også Donald Winnicott (2003) fremhævede i sin tid legens betydning og Peter Fonagy (Fonagy m.fl., 2007) fremhæver betydningen af leg for udvikling af mentaliseringskompetencer.

Alle børn udvikler sig i de relationer, som de er omgivet af, og gode relationer er et vigtigt fundament for udvikling af barnets selvreguleringskompetencer. Men nogle børn har ikke fået udviklet de mestringsstrategier, der skal til for at kunne indgå i hensigtsmæssige samspil med andre. Som Boel m.fl. (2013) siger, beror en vanskelig relation mellem den professionelle og barnet som regel på en oplevelse af afmagt hos den voksne, som ikke kan finde ud af, hvordan

man får barnet til at gøre det, man gerne vil have det til at gøre. Fra afmagtsfølelse er der ikke langt til at pådutte barnet en manglende vilje til samarbejde, og så er den gode udviklingsstøttende relation brudt, og barnet bliver bedt om at gøre noget, som det reelt set ikke kan.

En stor del af at skabe gode relationer handler om, at pædagogen eller læreren bliver nysgerrig på, hvordan man kan udvikle andre handlemuligheder. Relationskompetence kræver en høj grad af selvagens, dvs. ens evne til at indgå i samspil med andre. Det handler med andre ord om, hvordan man tager ansvar for at arbejde med sin egen kompetence til at kunne give en anerkendende og udviklingsstøttende relation. Man kan, som Boel m.fl. (2013) gør opmærksom på, ikke lave om på andre, men man kan lave om på sin egen måde at agere over for andre og derved ændre på situationen, samspillet, kommunikationen og således også relationen.

I lærerrollen er man dobbelt udfordret. Her drejer det sig nemlig ikke alene om at møde det enkelte barn, der hvor det er, og føre det hen til nærmeste udviklingszone, men også at møde en hel gruppe børn, der befinder sig vidt forskellige steder, der hvor de er, og herigennem skabe et udviklende fællesskab. Dette kræver en lærer med en høj selvagens, en teori til at forstå sine elevers personlighedsmæssige potentiale og en metode, der viser vejen, for at denne komplicerede proces skal lykkes.

Hvis denne vanskelige opgave omkring inklusion i folkeskolen skal lykkes, kræver det, at vi tværfagligt med mange såvel læreres, pædagogers og psykologers og andre fagpersoners hjælp får samlet vores viden såvel teoretisk om børns personlighedsudvikling, metodisk om hvordan man systematisk kan arbejde i børnegrupper, for at støtte empatiudvikling og fællesskabsfølelse, og ikke mindst hvordan vi kan styrke de læreres og pædagogers selvagens, som skal tage denne kæmpe udfordring på sig.

Udgangspunktet for succes

Efterhånden er der akkumuleret meget viden om, hvordan man kan støtte tilknytningsforstyrrede og traumatiserede børn til at indgå i fællesskaber, og mange dygtige terapeuter er draget ud i verden og har gjort en forskel for at støtte traumatiserede børn i områder af verden, der har været katastroferamte.

Hvis vi skal tro på hensigtsmæssig og udviklende inklusion, må vi lære af denne ekspertise og arbejde på, hvordan man kan overføre denne viden i arbejdet med børn med særlige behov i den danske folkeskole – uanset om det handler om børn med medfødte sårbarheder, som fx autisme eller sanse-motoriske vanskeligheder eller om det drejer sig om børn med alvorlige tilknytningsforstyrrelser og psykiske traumer. Det er på tide, at vi samler den ekspertise, der findes på området, så der kan dannes fællesskaber, hvor der gøres plads til flest mulige børn, hvor alle inkluderede børn kan blive set på deres kompetencer og beskytte der, hvor de har deres sårbarheder.

Der er også en vigtig opgave i, hvordan børn med mange ressourcer støttes til at udvikle deres empathiske ressourcer til at kunne

favne de svagere elever, uden det går ud over deres faglighed, og de får udnyttet deres kognitive kompetencer optimalt. I sidste evne vil det give et mere bæredygtigt samfund. Ingen tvivl om, at forældresamarbejde i denne sammenhæng betyder meget, i det omfang det kan lade sig gøre, men større børn har også behov for, at udvikle deres kompetencer i egen ret sammen med jævnaldrende.

I skrivende stund har jeg samlet ti psykologer, pædagoger, musik- og psykoterapeuter fra hele verden, alle med erfaringer i at arbejde med børnegrupper. De har skrevet et kapitel til en antologi om deres arbejde med børnegrupper, en bog, der udgives på Hans Reitzels Forlag i efteråret 2014. Disse fagpersoner giver herigennem deres bidrag til, hvordan vi kan arbejde med inklusion i den danske folkeskole og herigennem udvikle børns emotionelle, personlighedsmæssige og sociale kompetencer ud fra deres nærmeste emotionelle udviklingszone og herigennem højne hvert enkelt barns mentaliseringssevne. Disse bidragsydere vil alle komme med konkrete bud på, hvordan man kan etablere følelsesmæssigt modnende gruppefællesskaber med 4-12-årige børn og herigennem støtte en udviklingsproces gennem strukturerede trygge forudsigelige rammer, hvor man indgår i kreative synkroniserede samspil.

Som Boel m.fl. (2013) pointerer, er det et ideologisk spørgsmål, om det er muligt at skabe 100 % inklusion, hvor alle oplever sig som fuldgyldige og ligeværdige medlemmer af et fællesskab? Efter min mening er dette næppe muligt! Men det kan formentlig gøres langt bedre end i dag. Forudsætningen er dog, at den almindelige skole er i stand til at imødekomme hvert enkelt barns behov ud fra dets nærmeste følelsesmæssige udviklingszone, ved at anvende en pædagogik, der er i stand til at skabe trygge fællesskaber.

Udgangspunktet for succes med inklusion handler dybest set om, hvorvidt man kan få de enkelte pædagoger og lærere til at dygtiggøre sig i menneskelige relationer og gruppeprocesser, hvor den enkelte lærers selvagens har en overordentlig stor betydning, og hvor man værdisætter emotionelle og personlighedsmæssige kompetencer om end ikke højere, så dog på niveau med kognitive kompetencer. ■

Susan Hart, selvstændig psykolog, www.neuroaffect.dk

LITTERATUR

- Boel, K.; Clasen, S.; Jørgensen, J.K.; Westenholz, P. (2013) *Inklusion i Folkeskolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E.L.; Target, M. (2007) *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Panksepp, J.; Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: Norton & Co.
- Trevarthen, C. (1993). The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating. I: Neisser, U. (red.) *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self Knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D.W. (2003) *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.

