

**Torben Næsby, lektor
Skipper Clement Seminariet
Januar 2003**

Rummelighed er mere end social tilpasning - en begyndende afklaring af begrebet rummelighed.

I diskussionerne om hvordan staten og kommunerne i disse år tilpasser indsatser og ydelser inden for bl.a. det sociale og pædagogiske område til såvel borgernes ønsker som eksisterende ressourcer, er begrebet "rummelighed" dukket op igen. Som eksempel kan det antages, at i bestræbelserne på at nedbringe udgifterne til bl.a. specialundervisning i folkeskolerne introduceres begrebet for at kunne dække over ændrede klasse- og holdsammensætninger og - delinger og med henblik på at kunne beholde alle børn samlet inden for rammerne af et udvidet normalitetsbegreb.

Rent umiddelbart synes begrebet så ikke at dække over mere end en omskrivning af "social tilpasning" - et begreb, der i de sidste mere end 50 år har været diskuteret inden for den politisk-administrative diskurs, hvor det har været udtryk for en bestemt måde at tænke og formulere målsætninger inden for det sociale og uddannelsesmæssige område (Madsen 2002). Det genfindes i dagens debatter som udsagn om "utilpassede unge (og børn)" og i karakteristikker som "u-anbringelige og u-underviselige børn og unge". Sådanne karakteristikker og udsagn placerer problemet hos individet, men de er dog også blevet suppleret af begreber som "udstødelse" og "marginalisering", hvor der fokuseres bredere på samfundsmæssige og kulturelle processer og mekanismer, hvor bestemte grupper i befolkningen udelukkes fra sociale fællesskaber. Her rækker vi fra udstødelse fra arbejdsmarkedet til sociale marginaliseringsprocesser med rod i familiemæssige og politiske forhold (Abramsson, 1998). Senest er de sociologiske forklaringer igen fokuseret på individorienterede forklaringer - der er f.eks. tilstrækkeligt med pladser i børnehaven, men psyko-sociale problemer hos barnet umuliggør integrering (Järvinen, 1998).

Inden for den pædagogisk-psykologiske og den pædagogisk-sociologiske forskning arbejdes der i dag på at afklare og definere begreberne inden for især parrene integration -marginalisering og inklusion - eksklusion mhp at etablere en form for videnskabelig konsensus om disse begrebers betydning og indhold (Madsen 2002). "Social tilpasning", der primært forstås som fysisk integration, er, i lighed med "rummelighed", simpelthen ikke dækkende for de mekanismer og processer, der både fysisk og psykisk er i spil. Man kan stille spørgsmålet, om det, når det f.eks. gælder pædagogisk arbejde, er nok, at der er det tilstrækkelige antal pladser til rådighed, at de fysiske rammer er så gode, at de ikke i sig selv skaber problemer (små grupperum, dårlige normeringer, mange konflikter mv.)? Det kan godt være at et barn fysisk "rummes" i en daginstitution, men hvad nytter det, hvis den psykiske "rummelighed" blandt personalet og de andre børn ikke eksisterer? Hvis den blotte tilstedeværelse oven i købet kun kan ske med hjælp af en støttepædagog, og når det medfører en marginalisering i sig selv, at barnets sociale relationer underlægges social kontrol og styres gennem en voksen person?

Inklusion og eksklusion

Bent Madsen (2002) identificerer tre spor i begrebernes udvikling. Det første henføres til det retoriske skifte, der er sket i EU-debatten om fattigdom og dens bekæmpelse i medlemslandene. Her anvendes eksklusion - frem for fattigdom som begreb i industrisamfundets paradigme - for nemmere at skaffe ressourcer, men det betegner også et fokus, ikke blot på fattigdom men på

fattigdommens følger, så som social, kulturel og politisk ekskludering. Eksklusion handler her om udstødsprocesser, der er karakteristiske for det postmoderne samfund.

Det andet spor refererer ifølge Bent Madsen til en amerikansk diskussion om udstødelse af elever i "special need education". Her anvendes inklusion til at betegne den rummelige skole, skolen for alle. I disse tanker genfindes kritikken af det traditionelle integrationsbegreb, der ofte er reduceret til fysisk integration. I den "inkluderende skole" rettes fokus ikke på, hvordan elever med særlige vanskeligheder kan hjælpes men på, hvordan skolen kan gøres så rummelig, at den inkluderer alle elevers behov. Gennem at tænke i udviklingsstøttende miljøer bliver inklusion et alment pædagogisk anliggende. Special- og socialpædagogik nedtones - eller rettere - de særlige pædagogiske indsatser, der ydes over for elever med særlige vanskeligheder, forstås ikke som specialundervisning og lignende men som en udvidelse af rammerne og begreberne for den almene pædagogik i den daglige undervisning.

Det tredje spor tager afsæt i Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994) hvor det hedder, at alle mennesker med handicaps har ret til deltagelse i det samfundsmæssige liv, herunder uddannelse på lige fod med alle andre. Alle har således - uanset handicap - ret til at være inkluderet i uddannelsesmæssige fællesskaber (Madsen 2002). Inklusion bliver identisk med at have ret til deltagelse i det samfundsmæssige liv - ret til at være medborger.

Samfundsmæssig integration

Vi kan i den psykologiske forskning identificere yderligere en række mere eller mindre parallelle spor, hvor der arbejdes med samfundsmæssig og social integration som ledende perspektiv. Ikke mindst når der tænkes på forskning om og undersøgelse af hvordan dynamik i arbejdsfællesskaber og andre relationelle grupperinger udfolder sig, og hvad det betyder for inklusion hhv. eksklusion af gruppens medlemmer. Ser vi f.eks. på Klaus Holzkamps (1988) arbejde diskuteres gruppedynamiske processer på forskellige analyseniveauer med henblik på at kunne udlede nogle succeskriterier for processer der fremmer social integration. Til et samfundsmæssigt niveau knytter sig nogle overordnede kriterier omkring opgave- og målforståelse. Entydige mål, der er kendt og forstået af alle i virksomheden/ organisationen og en deraf udviklet fælles opgaveforståelse står overfor diffuse mål, der tvinger den enkelte til at forfølge egne (begrænsede) mål. Det gælder også, at medarbejderen skal kunne overskue og forstå den konkrete opgave, finder den vigtig, kan magte den og dermed ser sig selv i den. Her over for står uklar opgave- og kompetencefordeling, der skaber konflikter om mål, utryghed om opgaveløsning, hvem gør hvad hvornår osv.

Det sociale niveau omfatter respekt (ikke nødvendigvis accept) for hinandens intentioner over for mangel på anerkendelse og forståelse, der kan medføre at man tillægger hinanden ureelle hensigter, aktualiserer forsvarsmekanismer så som projektion. Det omfatter muligheder for kunne komme til at bruge sine kompetencer, at der er udviklingsrum over for mangel på selv-realiseringsmuligheder, jantelov, mv.

På det individuelle niveau ser Holzkamp på flere aspekter, bl.a. det kognitive aspekt, der handler om meningsfuldhed vs. meningsløshed. Det fremmes bl.a. af, at den enkelte kan overskue hele arbejdsprocessen, se resultaterne af den og forstå deres betydning. Herunder også at der er varierede muligheder (alsidighed) for at gå ind og ud af delprocesser. Det står over for uoverskuelighed, der medfører meningsstab og skaber konformitet.

Emotionelt handler det om anerkendelse over for usynliggørelse. Tryghed over for utryghed. Det forstås som kvalitet i de sociale relationer, at der f.eks. er faglig opbakning og feedback, frem for at der er manglende åbenhed om hinandens stærke og svage sider, angst for nye opgaver og måske ligefrem, at der forekommer manipulation, dvs. man bruger hinanden for at opnå noget.

Et godt arbejdsmiljø med høj grad af motivation og engagement er præget af subjektrelationer og skaber arbejdstilfredshed mener Holzkamp. Det fremmer selvsagt den samlede livsudfoldelse, at det

enkelte menneske i arbejdslivet er en del af en sådan organisation, hvor der bl.a. er en fælles mål- og opgaveforståelse. Der kan godt være konflikter, men de handler i princippet om, hvordan man bedst når målene - ikke om selve målene. Én pointe er så, at hvis organisationen er alt for præget af sådanne subjektrelationer, bliver den uudholdelig at være i. Den kan blive "så god" at der ingen nye udfordringer skabes, hvorfor organisationen må opløses eller den enkelte må finde nye udfordringer.

Hvis alle aspekter fortrinsvis præges af subjektrelationer skabes der i følge Holzkamp mulighed for en samfundsmæssig integration gennem kvalitative sociale relationer, der fremmer demokratiet, anerkender det enkelte menneske og fællesskabets betydning og skaber udvikling.

Inklusion i form af samfundsmæssige integrationsbestrebelse fremmes gennem de subjektrelationer, der f.eks. i pædagogisk arbejde virker på baggrund af succeskriterier for pædagogikken, så som kvalitet i de sociale relationer, personligt udviklingsrum for alle og kollektiv samfundsmæssig integration. Eksklusion virker når gruppen betjener sig af overvejende instrumentelle tankegange og handlinger, hvor det enkelte medlem handler i egne interesser og ser andre som middel til at opnå personlig vinding.

Social integration

I de såkaldte handle teorier ses socialt integrerende fællesskaber som gode betingelser for, hvordan den enkelte gennem sin handleevne søger at skabe rådighed og magt over sine livsbetingelser. Fællesskabet og de rammer det udfolder sig under, f.eks. i et uddannelsesrum, er de samfundsmæssige og kulturelle betingelser for at realisere sine subjektive betingelser - for at blive en kvalificeret aktør i samfundsmæssige fællesskaber (f.eks. Mørch 1993). I Sven Mørchs arbejder inden for ungdomspædagogikken opereres dog med begrebsparret social integration - individualisering, men samfundsmæssig integration handler her - igen - om retten til at deltage, at have mulighed for at realisere sine betingelser, at blive hørt og at blive taget alvorligt, hvormed den enkelte får mulighed for at øve indflydelse på ikke blot egne men også de samfundsmæssige betingelser. Her igennem udvikles kvalificeret selvbestemmelse som udtryk for unges mestring af det moderne ungdomslivs udfordringer: at vide noget om verden, at have en social identitet og kunne håndtere praktiske udfordringer (Mørch 2002). Problemer i individualiseringsprocessen kan føre til uønsket marginal position (u-tilpassede unge). Moderne individualisering udtrykker et skift fra opdragelse og socialisering til forhandling og socialitet, hvor der er en risiko for at processen fører til udvikling af et mere egennyttigt perspektiv. Den pædagogiske opgave bliver derfor at sikre, at unge skaber sig selv i et mere socialt perspektiv, hvor deres deltagelse i sikringen af den sociale integration står i centrum (Mørch 2002) (Som en parallel hertil kan nævnes arbejder med brugerperspektiver, hvor bl.a. begrebet empowerment anvendes til at beskrive, hvordan brugerne kan inddrages i beslutninger, der angår egne livsprojekter og -perspektiver (Krogstrup 2001)). Det centrale aspekt, der forbinder ovennævnte spor til inklusionsbegrebet er "deltagelse". Det handler ikke om blot at være fysisk tilstede, men om måden man er tilstede og altså bliver deltager på. Hermed kan vi knytte deltagelsen an til læring.

Deltagelse

Et andet aktuelt spor inden for den pædagogiske psykologi er nemlig begrebet deltagelse, der hos Jean Lave udfoldes som den proces, hvor igennem man bliver medlem af et bestemt praksisfællesskab og den læreproces, hvor igennem man forandrer sig selv og praksisfællesskabet (Lave 1991). Forudsætningen for deltagelse er inklusion. At have ret til og få mulighed for deltagelse er både ensbetydende med mulighed for opbygning af sociale netværk og medvirken i sociale fællesskaber og mulighed for at påvirke omgivelserne gennem egne kompetencer og ressourcer (Prahl, 1993). Bent Madsen forbinder dette perspektiv med begrebet "medborgerskab"

som, for så vidt angår en socialpædagogisk indsats, er forankret i deltagelse i det sociale liv med et kvalificerende og anerkendende netværk, deltagelse i det kulturelle liv med mulighed for at udtrykke og udvikle værdier, der opleves som fundamentale for et meningsfuldt liv og deltagelse i det politiske liv med adgang til ressourcer, der gør det muligt at få indflydelse på egne livsformer (Madsen 2002). Han taler om at skabe sociale miljøer, hvor det er muligt for marginaliserede grupper at være forpligtet i forhold til sine omgivers forventninger. Inklusionens ret til deltagelse forbindes med pligt og ansvar, men også med retten til at være anderledes som en kvalitet i sig selv.

Deltagelse og læring

Hvis vi ser nærmere på de pædagogisk - psykologiske spor og uddyber begrebet om deltagelse i forskellige sociale relationer i hverdagslivet, får vi bl.a. fat i en videreudvikling af Vygotskys (1962) arbejde. Her ses læring forbundet med udviklingen af personlige forudsætninger for at deltage i forskellige handlekontekster i den samfundsmæssige praksis (Lave og Wenger 1991, Lave 93, Dreier, 1999a) Her ses på hvordan situationen i fællesskabet organiserer deltagelsen og dermed muligheden for læring gennem deltagelse. Læring knyttes altså til kontekster, dvs. konkrete situationer. Læring er præget af den situation, den udfolder sig i, men også af hvilke allerede udviklede læringsresultater der aktiveres (Illeris, 1999). Dette begreb om situeret læring udvikler Lave hen imod begrebet læring som legitim perifær deltagelse (Lave 1993 og 1999) og Wenger (1998) om praksisfællesskaber.

Legitim perifær deltagelse handler om den proces hvor en nytilkommen bliver en del af praksisfællesskabet. At noget er legitimt vil i denne forbindelse sige, at den lærende er optaget som medlem (inklusion) af et socialt og kulturelt praksisfællesskab. Som ny deltager i en praksis er man placeret i yderkredsen men karakteriseres som: i bevægelse på vej mod den fulde deltagelse.

Læringen sker i følge Lave og Wenger i selve processen mod den fulde deltagelse, der på sin side forudsætter, at man lærer mening og betydning af og i praksis - for at blive fuld deltager må man forstå praksis. "Læring som bevægelser i praksis går i retning af at blive mere af noget, gøre ting anderledes, på måder der forandrer den måde man er på, den måde andre forstår en på og den måde man forstår sig selv på som socialt placeret subjekt" (Klaus Nielsen, 1999).

Begrebet deltagelse refererer til det grundlæggende træk, at mennesket lever som et af mange i den samfundsmæssige praksis og dens forskellige handlekontekster (Illeris 1999). Det inkluderer personen som helhed (Lave 1991). Men læring som deltagelse i et praksisfællesskab betyder også, at praksis må kunne mestres, dvs. at der må oparbejdes en fælles forståelse af, hvad der sker i en konkret praksis og hvad det betyder for deltagerens liv og for praksisfællesskabet. For at opnå fælles forståelse må praksisfællesskabets grundlag kunne synliggøres og lægges åben for refleksion. For at kunne reflektere over praksis må deltagerne på én og samme tid, eller i det mindste set i en sammenhæng over tid og rum, handle i praksis og reflektere over sine handlinger i praksis. Deltagelse betyder således, som nævnt ovenfor, både den proces hvor igennem man bliver medlem af et bestemt praksisfællesskab (og bliver en erfaren/ fuld deltager) og den læreproces hvorigennem man forandrer sig selv og dermed det praksisfællesskab man er placeret i, og måden man er placeret i det på. De ydre rammer (betingelserne i og om praksisfællesskaber) præger altså mulighederne for læring, men det synes dog som om et subjektbegreb ikke tillægges nogen særskilt betydning i denne forståelse, hvilket da også er den mest fremførte kritik af Lave og Wengers arbejde. I et forsøg på at opnå legitim deltagelse i et praksisfællesskab, f.eks. i skolen eller i hverdagslivet, må man gå ud fra at dette er intenderet, dvs. rettet mod et bestemt mål for deltagelsen. Når Lave fokuserer på de bestemte situationer, hvor læringen har en særlig kvalitet, i legitim perifær deltagelse, overses den mere uformelle og ind imellem tilfældige læring, der også finder sted. Læring er f.eks. ikke kun bundet til uddannelse og undervisning, det kan kun være en del af det, der finder sted i en persons dagligliv. Læring finder sted også alle andre steder i en

persons sociale praksis (Dreier 1999b). Holzkamp kalder det "daglig livsførelse", hvor dagliglivets sammensætning og enkeltområders personlige betydninger skifter gennem livet i den livsbane, vi realiserer og forandrer undervejs (Dreier 1999b). I forhold til det sociale livs rigdom og til de løbende sociale praksisser er og bliver den enkelte persons læring, viden og kunnen partiel, skriver Ole Dreier (1999b): "At kunne tage del er netop kun at kunne tage en del."

Inden for den kritiske psykologi er der arbejdet på at formulere et begreb om subjektet i disse partielle læresituationer (kontekster). Hvis vi går tilbage til Berlinerskolen finder vi bl.a. Klaus Holzkamps (gen-)indlæsning af det kulturhistoriske begreb *selvforståelse*, som den centrale intention i en kritisk psykologisk subjektvidenskab (Holzkamp 1998). Han definerer begrebet (præget af Marx og en smule kringlet) som: "at komme til forståelse med mig selv, at komme overens med mig selv" (Ibid). Ole Dreier foreslår det lidt anderledes formuleret: "et samlet forhold til min måde at leve på og til den person, jeg hermed er blevet til" (i Holzkamp 1998), og som aktør i praksis hvor "personen oplever den praksis, han/hun er en del af...fra sit særlige *ståsted*" (Dreier 1999a). Begrebet deltagelse signalerer hos Dreier også, at personen opfattes som *situeret* på linie med Lave og Wenger, men det er imidlertid centralt at selvforståelse også er forståelse fra andre end mig selv, dvs. selvforståelse konstrueres gennem mit forhold til andre, og dette bliver et element i min egen selvforståelse. Ovenstående betyder at selvforståelse ikke udvikles af et individ alene. Det sker *i* det enkelte individ som en kompleksitetsstigning af de indre psykiske strukturer, men det sker *i relation* til andre, og det indeholder et emotionelt aspekt. Læring som deltagelse i et praksisfællesskab må begribes både som processuelt men også som den bestemte måde deltagelsen (ud)formes på i lyset af subjektets selvforståelse og intention.

I en konkret praksis sker der således det, at en deltager ind imellem møder problemer han ikke har mødt før. Med baggrund i selvforståelsen aktualiseres erfaringer med lignende situationer. Problemet kan, helt i Vygotskys ånd, indskrives som en brudflade mellem selvforståelsen og de konkrete handlinger og deres motiver, der er virksomhedens mål. Deltageren kan nu vælge at fokusere på "det nærliggende" og dermed aktualisere de "forskellige selvretfærdiggørelses- og forsvarsformers subjektive funktionalitet" (Holzkamp 1998 s. 22). Han kan også vælge "at gennemtrænge" eller overskride det nærliggende hvorved der aktualiseres et udviklingspotentiale. Det er imidlertid vanskeligt at gennemskue sine egne forsvarsmekanismer. Vi bilder os jo netop ind, at det er i vores egen interesse at forblive i "det nærliggende". På den måde fornægter vi, at vi skader os selv, hvilket også ville være ubærligt. Det er der ingen mennesker der gør bevidst, for det ville skade selvforståelsen. Det sker ubevidst, som at vi stikker os selv blår i øjnene, lyver for os selv, ser den anden vej osv. Set i perspektiv af Vygotsky's "nærmeste udviklingszone" kan man altså forestille sig 1) at der sker en tilbagetrækning fra brudfladen hvorved det nærmeste ikke overskrides, eller 2) at der sker en overskridelse hvorved nye kapaciteter føjes til selvforståelsen gennem (forsøg på) læring eller gennem realisering af kompetencer man allerede har og som man vælger at stille til rådighed i den givne situation. Holzkamp skriver dog, i sit forsøg på at udvikle sit livsførelses-koncept: "Subjektet kan uddrage bestemte aspekter af de betydningsanordninger, det er konfronteret med, som sine handlepræmisser. Af disse præmisser følger så bestemte handlesæt, der er "fornuftige" for subjektet, dvs. i dets interesse, og som det realiserer som sine handlinger, hvis der ikke er modstand/forhindringer mod det i den kontingente realitet" (Holzkamp 1998 s. 24). Holzkamp udvider hermed Vygotsky's begreber ved at påpege, at når subjektet handler sker det altid i egne interesser. "Mine handlinger kan...stå i modstrid med mine objektive interesser, men ikke i modstrid med mine...interesser, sådan som jeg oplever dem i situationen" (Ibid s.25). Således indskrives et intentionelt og følelsesmæssigt aspekt, der beskriver noget om, hvad der kan være på spil i forbindelse med deltagelse i praksis (læring), og vi får blik for deltagernes forudsætninger for deltagelse såvel som praksis' betydning for, hvad man kan komme til at deltage i og eventuelt lære noget om.

Læringens indhold er forskelligt i forskellige praksisser, og megen læring afsluttes ikke gennem deltagelse i én bestemt praksis men fortsætter og strækker sig over tid og sted. Her i gennem læres også forskellige deltagerforudsætninger. Personen deltager i noget forskelligt de forskellige steder og der er forskellige spillerum og krav til deltagelse de forskellige steder (Dreier 1999b). Og personen forfølger forskellige interesser i sin egen komplicerede personlige livsbane (Ibid).

Inklusion i uddannelse

Når vi fokuserer på læring i uddannelse er det altså ikke nok kun at være opmærksom på deltagerforudsætninger og læring set fra uddannelsens eller undervisningens standpunkt. Set på den måde bliver deltagerforudsætninger reduceret til forudsætninger for læring på uddannelsen. I en sådan tænkning, der er præget af den traditionelle måde, vi samfundsmæssigt har indrettet uddannelsesinstitutioner og tilrettelagt og anerkendt læring på dem, forstås og udformes læring som overlevering, overførelse og anvendelse (Lave 1999, Dreier 1999a).

Har man lært det, man skal, på uddannelsen, kan det lærte overføres og anvendes andre steder.

Lykkes denne overføring ikke, har man altså ikke rigtig lært det, man skulle, på uddannelsen.

Undervisernes læringsopfattelse præges også af, at de har et særligt ansvar for læring i den praksis, de arbejder i til daglig, og at de kun her har adgang til og indflydelse på deltagernes læring. Det er nemmere at tilrettelægge undervisning ud fra sådanne vane-forestillinger, men ikke nødvendigvis nemmere at udføre den (se Dreier 1999b for en uddybning).

Deltagerne har ret til at være medlem af uddannelsens lærende fællesskaber og det er afgørende for en inkluderende praksis, at alle ses som, eller kvalificeres til at blive, aktive deltagere. Ret, pligt og ansvar bliver værdimæssige grundstene i uddannelsesarbejdet.

Det kan blive afgørende for en reelt inkluderende uddannelsesmæssig praksis, at afvigelser fra "det normale" eller "det ønskelige" ikke etableres som sociale konstruktioner, hvor afvigelsen defineres som forestillinger eller forventninger af underviserne. I socialkonstruktivistisk forståelse vil man således skulle rette opmærksomheden mod de begreber og diskurser, der tendensielt skaber afvigelsen. Men, som Bent Madsen peger på (Madsen 2002), en afvigende eller uacceptabel adfærd er også indlejret som sociale handlinger og praksisser, der udfoldes inden for samfundsmæssige rammer. Kernen i en inkluderende praksis implicerer også ændringer i uddannelsesinstitutionens rutinerede praksisformer (Krogstrup, 2001).

Hvis uddannelse skal være inkluderende handler det med deltagelsesbegrebet som nævnt om at få adgang til praksis, at have ret til være der. Uddannelsens praksis kan opfattes som en mulighedszone, hvor der gennem deltagelse gives mulighed for overskridelse af det man allerede ved. Man kan komme til at lære noget nyt, man kan komme til at ændre og udvikle de personlige forudsætninger for deltagelse (Dreier 1999b). Vi må altså arbejde med et bredere læringsbegreb, som Dreier påpeger, hvor læring er forankret i personers deltagelse i forskellige sociale sammenhænge (og uddannelse er kun en del her af) og i personernes udformning af en sammensat tilværelse i og på tværs af flere områder i samfundslivet. At forstå læring på denne måde retter også fokus på den konkrete sociale praksis personen deltager i - nemlig uddannelse - og hvordan det, der læres, kan ændre forudsætningerne for at tage del i denne praksis. Diskursivt må vi gå fra at se uddannelse som forudsætning for læring til, hvordan uddannelse kan blive et godt sted at lære noget. Uddannelse som social praksis må organiseres så det gøres muligt for deres (nytilkomne) deltagere at lære (Lave og Wenger 1991) og deltagerne må tilrettelægge deres daglige livsførelse og tilrettelægge en læringsbane, hvor de kan bevæge sig bestemte steder hen som led i at lære bestemte ting (Dreier 1999b). Således må man, når man i en uddannelse tilrettelægger undervisning, medtænke de muligheder uddannelsens miljø frembyder eller ikke frembyder for den studerende, og medtænke betydningen af hvilke muligheder for skiftende positioneringer i varierende

undervisningsformer, der tilbydes. Hertil må medtænkes deltagelsesformer så som opgaver og øvelser hjemme, studiegrupper, praktikophold, foredrag, vikararbejde mv.

Hensigten med personens deltagelse i den tilrettelagte uddannelse til pædagog er jo netop ikke kun at lære det man kan der (på seminariet), men at lede frem mod en tilværelse i en fremtid som medborger (bl.a. som pædagog)(se også Nielsen 1999).

Uddannelse som samfundsmæssig praksis er ikke kun potentielt inkluderende, den er også ekskluderende. Man kan jo blive nægtet adgang, og dermed blive offer for nogle mekanismer eks. et magtspil, der har til hensigt at holde én uden for. (Du har ikke den nødvendige kapital (Bourdieu), du har ikke den rette eksamen (uddannelsesystemer), du er et problem (McDermott). Ud over at organisatoriske, fysiske, og kulturelle rammer konstituerer en given praksis, et givent læringsrum, er det velkendt, at de andre deltagere som sådan har stor betydning (Højholt 1999, McDermott 1996). Disse kan både hæmme og fremme deltagelsen gennem initiativ og invitation, og allerede eksisterende kategoriseringer kan stigmatisere deltagerne (McDermott) sådan, at de ikke får mulighed for at ændre på deres position i selve uddannelsesrummet og gå fra det Lave kalder for legitim perifer deltagelse til at være fuld deltager i praksis. Forudsætningerne er, at man ved, hvad meningen er i den givne praksis, og at der skabes rum for, at en individuel læringsstil kan folde sig ud. I læringsrummet/ uddannelsesmiljøet skal fokus rettes mod at skabe betingelser for inklusion, således at den sociale enhed anskues som et læringsmiljø for alle, hvor der skabes læringsbetingelser, der understøtter deltagernes udvikling af kompetencer (Madsen 2002).

Praktikuddannelse

I pædagoguddannelsen, hvor der som bekendt pt. er i alt 15 måneders praktik, er begrebet om deltagelse frugtbart, når man vil se på, hvad studerende har mulighed for at komme til at lære i praktikken - eller måske snarere, hvordan de har mulighed for at komme til at lære det, der er praktikkens mål. Med Jean Lave m.fl. kan vi skifte perspektiv fra, som Martin Bayer skriver (Bayer 2001) " læring som dekontekstualiseret, individbåret, subjekt-objekt baseret og som resultat af formidling" til "praktiklæring som situeret i social praksis". Med skiftet fra "afsenderen" forstået som f.eks. en underviser eller vejleder til "den der lærer" får vi fokus på, hvordan konteksten er med til at skabe personen. (Se f.eks også Schön 1987, Nielsen og Kvale 1997, Heggen 1995). Her ses på, hvordan den studerende fra en perifer deltagelse i pædagogisk praksis gradvist ser meningen med pædagogisk arbejde, pædagogernes selvforståelse som indlejret i institutionskulturen, arbejdets hierarkiske struktur mv. i form af betingelser for læring opdelt i en periferi og et center. Hos Heggen, i et videnssociologisk studie af praktikanter oplæring i sygepleje (Heggen 1995), anføres, at det, at praktikanten inkluderes i et fællesskab, der baseres på kundskaber, hænger sammen med praktikantens personlige forudsætninger for at løfte sig selv - eller at blive løftet - ind i arbejdsfællesskabet. I et erfaringsteoretisk perspektiv, som hos Weber (Bayer 2001, Weber 1998)., opfatter de studerende, der er blevet interviewet i RUC-forskernes undersøgelser (Pædagoger kompetencer, RUC 1995-98) bl.a., at i praktikken handler det om at placere sig i institutionernes organisation. De taler om, hvor svært det er, at placere sig i forholdet mellem medhjælpere og pædagoger, og udtalelser fra praktikvejlederne anfører, at nogle studerende identificerer sig for meget med brugerne og nærmest selv optræder som "klienter". Således opfører praktikanterne sig nærmest ligesom de, der begrunder institutionens eksistens, skriver Bayer.

Bourdieu's arbejde med forholdet mellem teoretisk og praktisk erkendelse er herhjemme anvendt til at se på, hvordan elever i sygeplejerskeuddannelsen trækker på egne livshistorisk baserede, overvejende kropslige og kropsliggjorte erfaringer og på patienternes undervisning i form af kropslig og verbal vejledning og korrektion, som sker i elev-patientrelationen. Begge optræder som pædagogiske betingelser, anføres det (Bayer 2001 med reference til Larsen 1995).

At kunne komme til at lære noget i praktik, og hvad det så er man lærer, afhænger af placeringen i praksisfællesskabet.

Inkluderes den studerende på en måde, så deltagelsen nærmest opfattes som i lighed med brugerne, lærer den studerende givetvis meget om netop brugerne og kan følge deres perspektiv, men næppe meget om, hvordan den professionelle pædagog arbejder (altså om professionen og professionsudøverne) og hvordan pædagogen tager fagligt og personligt ansvar for sin praksis og begrundes denne. Den studerende ekskluderes fra det professionelt faglige niveau f.eks. ved altid at være den, der lige "tager de små ud på legepladsen", rydder op efter maden, går en tur med brugeren osv.

Inkluderes den studerende på en måde, så det personlige perspektiv tillægges størst betydning, lærer den studerende at handle ligesom de andre i praksisfællesskabet, således at den personlige tilgang til fællesskabet medfører, at den studerende resignerer over for mere kritiske perspektiver på praksis og for så vidt også over for den teoretiske, begrebsmæssige faglighed, de ideelt set har udviklet i studiet på seminariet. Den studerende opfordres til "at blive lige som de andre" - "bare gør som mor her, så kan det ikke gå galt", eller som Weber refererer "Når tingene ikke passer sammen, så skil dem ad. Hvis seminariets lærdom ikke matcher institutionen, så lad seminarium være seminarium" (Weber 1998). Det er naturligvis paradoksalt at søge at "adskille teori og praksis", når nu netop det modsatte er uddannelsens erklærede mål, og netop også målet med deltagelsen i praksis: at skabe mening og dermed sammenhæng for sig selv.

Denne sammenhæng kan bygges op, ved at få mulighed for at indtage *forskellige* og flere positioner i praksisfællesskabet, således at der kan indhøstes erfaringer med og reflekteres over forskellige måder at deltage på, og der igennem få mulighed for at udvikle kompetencer til personligt at værdisætte og fagligt begrunde pædagogisk praksis, planlægge, gennemføre og evaluere pædagogiske processer i den mangfoldighed og kompleksitet, som praksis udgør.

Relationskompetence sammen med brugerne, kulturelle kompetencer sammen med kollegaerne, forhandlings- og formidlingskompetencer fagligt og tværfagligt med forældre, pårørende, forvaltning osv.

Skal det samlede uddannelsesmiljø - på seminariet og i praktikken - være reelt inkluderende, skal der også ses på overgangene imellem praktik og undervisning på seminariet. Det er en udfordring for et inkluderende miljø at kunne skabe og fastholde en fleksibel kollektiv praksis, hvor den studerende har mulighed for at lære i forskellige positioner i forskellige kontekster og udvikle alle sine kompetencer. Det handler ikke (alene) om, hvordan den studerende tilpasser sig det aktuelle miljø men først og fremmest om, hvordan mulighederne i miljøet tilrettelægges, så den studerendes individuelle læringsstil kan folde sig ud, altså hvordan uddannelsen rummer den studerende og ikke omvendt.

Perspektiverne for de samfundsmæssige, faglige og personlige mål med uddannelsen i en sådan uddannelsestænkning retter sig både mod professionen, professionsudøvelsen og professionsudøveren.

Deltagelsen og inklusionen i professionens praksis handler om retten til at deltage i det samfundsmæssige liv, at være medborger og løse samfundsmæssige opgaver inden for de bestemmelser, der knytter an til professionen. Dette er også et socialt perspektiv, hvor det gælder om at bringe deltagerne ind i fællesskabet, så de bliver aktører i sociale miljøer.

Deltagelsen i professionsudøvelsen handler om at lære pædagogiske teorier, begreber og metoder. Man kan også, som ovenfor, sige, at inklusionen her betyder at kunne komme til at udvikle kompetencer, der muliggør interaktion og refleksion i professionelt tilrettelagte sociale kontekster (Madsen 2002).

Deltagelsen som professionsudøver i sådanne kontekster omfatter det personlige perspektiv, hvor udøverens holdninger og værdier påvirkes af og påvirker konteksten.

LITTERATURLISTE:

Abramsson, Peter (1998): *Socialpolitik i EU*. I: Jørgen Elm Larsen & Iver Hornemann Møller (red.): Socialpolitik, Munksgaard.

Bayer, Martin (2001) : *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*, DPU.

Bømler, Tina Ussing (1994): *De normales samfund*. Alfuff, Akademisk forlag.

Bømler, Tina Ussing (2000): *Når samfundet udstøder*. Gyldendal.

Dreier, Ole (1979): *Den kritisk psykologi*. Rhodos

Dreier, Ole (1999)a: *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. I: K. Nielsen og S. Kvale.: Mesterlære - Læring som social praksis, Reitzel.

Dreier, Ole (1999)b: *Uddannelse og læring i praksis*. I: På sporet af praksis. Undervisningsministeriets publikationer.

Hansen, J. H. & Madsen B. (2000): *Socialpædagogik i velfærdsstaten*. Tidsskrift for socialpædagogik nr. 5, 2000.

Hansen, Jesper Visti (1998): *Det nye sociale spørgsmål*. I: Anni Greve: Sociologien om velfærd - gensyn med Durkheim. RUC

Hoff, Jens (1993): *Medborgerskab, brugerrolle og magt*. I: Andersen, Johannes m. fl.: Medborgerskab. Demokrati og politisk deltagelse, Systime

Holz kamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt

Holz kamp, Klaus (1998): *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept*. I: Nordiske Udkast nr 2

Højholt, Charlotte (2001): *Samarbejde om børns udvikling - deltagere i social praksis*. Gyldendal

Illeris, Knud (1999): *Læring - Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.

Järvinen, Margareta (1998): *Socialt udstødte*. I: Jørgen Elm Larsen & Iver Hornemann Møller: Socialpolitik, Munksgaard.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2001): *Det handicappede samfund - om brugerinddragelse og medborgerskab*. Systime

Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UP, NY

- Lave, Jean (1999): *Læring, mesterlære, social praksis* I: Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999): *Mesterlære - Læring som social praksis*. Reitzel. Kbh
- Larsen, K (1995): *Den praktiske sans og skoleviden - et observationsstudie*. I *Praktikteori og i sundhedsvidenskab*. Kbh. Akademisk Forlag
- Madsen, Bent (2002): *VC-STISU - tematik, videnstemaer og indsatsområder*. Gladsaxe Seminariet/ CVU Storkøbenhavn.
- McDermott, Ray P: (1996) *Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn*. I: Højholt C. og Witt G.: *Skolelivets socialpsykologi*. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver. Unge Pædagoger.
- Miller, Patricia H. (1993): *Theories of Developmental Psychology*. Freeman, NY.
- Mørch, Sven (1993): *Projektbogen*. Rubikon
- Mørch, Sven (2002): *Ung-til-ung som pædagogisk metode*. I BUPL: *De udfordrende unge*. Kbh.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999): *Mesterlære - Læring som social praksis*. Reitzel. Kbh.
- Prahl, A. (1993): *Tredje decentralisering - en strategi til lokalsamfundsudvikling*. Psykologisk Laboratorium, Kbh.s Universitet.
- Rasmussen, Finn Dam & Nils Bredsdorf (1989): *Den responsive stat*. Social Kritik, nr. 2, 1989
- Schön, Donald A (1987): *Udvikling af ekspertice gennem refleksion-i-handling*. I Knud Illeris: *Tekster om læring 2000*, Roskilde Universitetsforlag.
- Tetler, Susan (2000): *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. Munksgaard.
- Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge. I: Miller, P.H.: *Theories of Developmental Psychology*, Freeman 1993.
- Weber, Kirsten (1998): *Læring og lønarbejde*. EVU/RUC, BUPL og SL. Roskilde Unversiteter.