

Indholdsfortegnelse

1. Summary.....	4
2. Indledning	6
2.1. Identifikation af problemstilling.....	7
2.1.1. Kravet om inklusion samt en anerkendende praksis.....	7
2.1.2. Nyuddannede lærere og inklusion af elever med en socialt forstyrrende adfærd....	8
2.1.3. Udbændthed og frafald blandt læreruddannede.....	10
2.1.4. Værdier, etik og moral.....	11
2.2. Problemstilling.....	12
2.3. Problemformulering.....	12
2.3.1. Elever med en socialt forstyrrende adfærd.....	13
2.3.2. Nærvær og fravær med sig selv.....	14
2.3.3. Afgrænsning.....	15
2.4. Videnskabsteori og metode.....	17
2.5. Teorivalg.....	18
2.6. Læsevejledning.....	19
3. Genstandsfelt.....	21
4. Videnskabsteoretiske overvejelser og metode.....	22
4.1. Fænomenologi.....	22
4.1.1. Bevidsthedsakten og dens genstand.....	23
4.1.2. Fænomenologi som spørgsmålet om menneskets væremåde.....	23
4.2. Hermeneutik som metodisk arbejdsform.....	25
4.3. Interview som forskningsmetode.....	26
4.4. Etnografi som forskningsmetode.....	27
4.4.1. Deltagende observation som forskningsmetode.....	27
5. Menneskeopfattelse ift. elever med en socialt forstyrrende adfærd.....	30
5.1. Den inkluderende skole.....	30
5.2. Menneskeopfattelser inden for pædagogikken.....	32
5.2.1. Værdidomme.....	33
5.2.2. Humanismen og det hele menneske.....	33

5.2.3. Menneskeopfattelse baseret på race og kultur.....	34
5.2.4. Gruppen af socialt forstyrrende elever som mål for mangeludbedring.....	35
5.3. Opsummering: den inkluderende skole og menneskeopfattelse.....	36
6. Præsentation af begrebsapparat.....	39
6.1. Anerkendelsesbegrebet.....	39
6.1.1. De tre anerkendelsessfærer.....	39
6.1.2. Moralsk krænkelser som tab af positivt selvforhold.....	44
6.1.3. Anerkendelse – en sikring af moralsk handling.....	45
6.2. Læreren, eleven og den skabende midte.....	46
6.2.1. Anerkendelse af den skabende midte.....	46
6.2.2. Læreren som opdrager.....	49
6.2.3. Indesluttethedens natur.....	50
6.3. Blikket og dets betydning for anerkendelse.....	51
6.3.1. Synets etik.....	52
6.4. Opsummering af analysebegreber.....	53
7. Analyse.....	55
7.1. Instrumentel udøvelse af anerkendelse.....	55
7.1.1. Instrumentel udøvelse af anerkendelse som følge af fravær hos læreren.....	55
7.1.2. Opsummering.....	56
7.2. Mødet med den selvskadende elev.....	57
7.2.1. Ønsket om emotionel anerkendelse.....	58
7.2.2. Tab af positivt selvforhold.....	58
7.2.3. Hvor blev læreren som opdrager af?.....	60
7.2.4. At se eleven igennem et bestemt filter.....	61
7.2.5. Opsummering.....	64
7.3. Manglende anerkendelse krænker.....	64
7.3.1. Utilsigtet krænkelser.....	64
7.3.2. Når manglende tid medfører utilsigtet krænkelser.....	66
7.3.3. Opsummering.....	68
7.4. Kategorisering og diagnosticering – en manifesteret tankegang.....	68

7.4.1. Opsummering.....	71
8. Diskussion.....	72
8.1. Ethiske problemstillinger i den inkluderende skole.....	72
8.2. Synets betydning.....	72
8.3. Grænse for rettethed i forhold til den inkluderende skole.....	73
8.4. Når de personlige værdier ikke indfries.....	74
8.5. Indesluttethed og læring.....	75
8.6. Fordele og ulemper i mit arbejde med specialet.....	76
9. Konklusion.....	77
10. Perspektivering.....	80
11. Litteraturliste.....	82

1. Summary

Since the Structural Reform¹ was passed in 2007, teachers in Danish schools have faced a further challenge namely that, they must both practice appreciation of the pupil and are required to include those pupils who have some form of socially distracting behavior. These can be restless pupils or pupils who have social/emotional – or learning difficulties. In situations with these pupils, appreciative pedagogy may seem impossible to practice and/or not at all reach. There are examples and studies that show that it can be so frustrating for teachers, especially graduates, that they either do not thrive at work, choose to change profession or in the worst cases; burn out.

In this thesis it is examined how we are able to understand the circumstances of the teacher within an existence-philosophical context when he or she meets a pupil with a socially distracting behavior in the inclusive school, where there is a demand for recognition and inclusion at the same time. This includes what the circumstances mean for the teacher's possibilities to ultimately start learning and changing processes in the pupils.

By means of selected cases it is shown that there is one fundamental fact that asserts itself for teachers, in situations when it isn't successful to practice recognition and inclusion at the same time. That is the circumstance when the teacher, in a Søren Kierkegaardian sense, is not present with him– or herself in the practicing of recognition. Among other things, this can mean that the teacher accidentally confuses recognition in the private sphere with recognition in the professional. Hereby he or she can lose positive self-relation and have the experience of being violated. This can also mean that the intrinsic egocentric impulses of the teacher flare up, when he or she faces pupils that have a socially distracting behavior. This can cause unintentional violation of the pupil.

If recognition of a pupil with a socially distracting behavior is omitted, it appears to have different consequences. Firstly, the omission in itself can be a stress factor for the teacher, because it

¹ The Structural Reform is the agreement, which in 2007 was made in Denmark, where municipalities were merged (from 271 municipalities to 98), 13 counties replaced by 5 regions, 15 state counties replaced with 5 state administrations and the close down of the Capital Society of Development (HUR) and the Copenhagen Hospital Corporation (H:S).

means that he or she, in a Søren Kierkegaardian sense, is absent from him – or herself. Another consequence can be that there is created a distance between teacher and pupil with a socially distracting behavior in different ways, and it may enhance the distractive behavior. A third possible consequence is that it can be very difficult for the teacher to recognize and accept oneself, when he or she fails to recognize pupils with a socially distracting behavior.

That which is essential, if one as a teacher is to avoid being him – or herself absent in the meeting with the pupil with a socially distracting behavior, is that one is faithful to one's fundamental values. It may for example be a problem if the teacher experiences conflicts between his or her own fundamental values in the meeting with the pupil with the socially distracting behavior, and values oriented towards the requirements that is set of the inclusive school.

In this thesis I focus on how views have importance for ethics, which is a concept taken from Arne Grøn. The way the teacher looks at the pupil with the socially distracting behavior can stigmatize the pupil and place him or her within a category, which is why the view ethically decides whether the teacher really sees the pupil or not. In the thesis it is shown that the education of teachers addresses reflection on the perception of the pupils, but still supports a stigma.

Finally, it is shown that there are situations where the teacher has to acknowledge that it is not possible, in a Martin Buberian sense, to awaken all pupils. This especially applies to the pupils who exhibit self-harming behaviors such as eating disorders, cutting etc. Therefore, teachers who face this situation face an especially difficult task when they realise that their skills in relation to upbringing and education of these pupils are not sufficient, because it becomes apparent that it is not possible in relation to these pupils.

2. Indledning

Dette speciale handler om den øgede udfordring, lærerne i landets skoler står i, efter strukturreformens ikrafttræden i 2007², når de samtidig med, at de skal være anerkendende i deres møde med eleverne generelt, også er pålagt at skulle inkludere dem, der har en adfærd, der er socialt forstyrrende.

Baggrunden for dette emnevalg er, at jeg for nogle år siden i kraft af min uddannelse som NLP-practitioner³ talte med en nyuddannet lærer, som gav udtryk for en stor frustration, hun havde i forhold til sit nye job som dansklærer i en 2. klasse. Der skete altid det samme, når hun mødte op til undervisning. Der var altid en ubeskrivelig larm og uro i klasselokalet, og eleverne sad aldrig på deres pladser. Når hun bad om ro, skete det ikke med det samme, tværtimod kunne der komme tilråb som "store møgsæk" til hende fra særligt én af drengene, som netop havde fået diagnosen ADHD, og det fik hende altid til at blive ude af sig selv. Trods den urimelige adfærd, forsøgte hun på bedste vis at tale med eleverne på *en anerkendende måde*, som hun udtrykte det. På grund af den voldsomme uro endte det ofte med, at hun, i stedet for at have fokus på at se og lytte til de enkelte elever, havde fokus på de få elever, som skabte uroen. Alt sammen endte for hende i afmagt og frustration, og det var det, der fyldte i hendes krop og tanker – ikke blot i undervisningen, men med tiden også både før og efter". Da jeg talte med hende, var hun nogle dage forinden brudt grædende sammen efter en undervisningstime". Hun oplevede, at hun ikke længere rigtig havde lysten til at være lærer, og at hun var ved at brænde ud.

Begrebet anerkendelse er inden for pædagogikken selve grundstenen i pædagogens og lærerens møde med barnet eller den unge, men det er ikke nødvendigvis nemt at være anerkendende over for den elev, der har en socialt forstyrrende adfærd. Det kan være en udfordring, når eleven eksempelvis råber "store møgsæk" til én, konsekvent gør det modsatte af, hvad han/hun bliver bedt om, forstyrrer andre i undervisningen, har en selvskadende adfærd osv., hvor sidstnævnte har nogle særligt socialt forstyrrende elementer i sig, fordi det afføder utryghed og angst i omgivelserne. Specialet handler om de situationer, som læreren kan stå i, hvor den anerkendende

² Strukturreformen kaldes aftalen, som i 2007 blev lavet i Danmark, hvor kommuner blev lagt sammen (fra 271 kommuner til 98), i 13 amter erstattet med 5 regioner, 15 statsamter erstattet med 5 statsforvaltninger samt nedlæggelse af Hovedstadens Udviklingsråd (HUR) og Hovedstadens Sygehusfællesskab (H:S).

³ Neuro Lingvistisk Programmering – practitioner.

pædagogik virker umulig at udøve og/eller slet ikke rækker, og hvilken betydning dette har for læreren i henholdsvis rollen som professionel og menneske bag professionen, samt hvilken betydning det har for lærerens mulighed for i sidste ende at igangsætte læring og forandringsprocesser hos eleven.

Der er i specialet et grundlæggende fokus på de eksistentielle forhold, som er i spil, når læreren står over for elever med en socialt forstyrrende adfærd. Der er et fokus på, hvordan vi som mennesker opfatter hinanden og hvilken betydning, opfattelsen har. Jeg er blevet opmærksom på, at dette er et felt, som mangler at blive belyst, og i kraft af min uddannelsesbaggrund som bachelor i teologi, hvor eksistensfilosofi, med særligt fokus på Søren Kierkegaards forfatterskab, har været omdrejningspunkt, finder jeg dette fokus interessant og vigtigt.

2.1. Identifikation af problemstilling

2.1.1. Kravet om inklusion samt en anerkendende praksis

I et arbejdspapir, lavet af University College Capital (UCC), som er fremsat i bestræbelsen på at udvikle et muligt EU-forskningsprojekt, hvor man interesserer sig for, hvad der kan kvalificere en ny generations lærerarbejdsliv, beskrives en undersøgelse, foretaget af OECD uddannelseskomitéen fra år 2005. Her redegøres der for, hvordan der i de kommende år (en generel tendens i de for undersøgelsen inddragede OECD-lande) vil komme udfordringer til lærerne, som ikke er set før. Der står:

”Lærerens rolle er under forandring i forventningen om, at læreren indtager en langt bredere rolle end tidligere, jf. den individuelle udvikling af børn og unge, varetagelsen af læreprocesser i klasselokalet, udvikling af skolen som en lærende organisation og etablering af relationer til lokalsamfund og øvrige interessenter og samarbejdspartnere.” (citater hentet fra Arbejdspapir: Kvalificering af en ny lærergenerations arbejdsliv – danske forskningsperspektiver på fastholdelse, 2010;4, lavet af University College Capital (UCC))

Det ses, hvordan lærerens opgaver langt fra kun vil komme til at handle om at kunne undervise (hvilket, jeg erfarer, allerede er tilfældet), og i relation til udfordringen med inklusion gør dette sig i særlig grad gældende. Udfordringen med inklusion er siden år 2007 med strukturreformens ikrafttræden særligt kommet på den pædagogiske, samfundsmæssige og politiske dagsorden. I den forbindelse er den særlig blevet aktuel, eftersom presset på kommunerne for inklusion er

øget, da ansvaret for arbejdet med børn og unge med særlige behov med strukturreformen er overgået fra amterne til kommunerne (BUPL, 2007;3). Jeg vil komme nærmere ind på den inkluderende skole i et særskilt afsnit.

2.1.2. Nyuddannede lærere og inklusion af elever med en socialt forstyrrende adfærd

Lærernes daglige møder med de unge, som har en socialt forstyrrende adfærd (definition følger), kan fylde meget, når det skal lægges oven i de øvrige udfordringer som lærerplaner, forældremøder, institutionens og samfundets krav m.m.. Ikke mindst viser undersøgelser, at nyuddannede lærere oplever det vanskeligt at håndtere de mange krav. En undersøgelse lavet af Danmarks Lærerforening i 2010⁴, viser procentmæssigt, hvor stort et problem udfordringen med bl.a. uro og inklusion af børn med særlige behov er for de nyuddannede lærere. På de tre øverste pladser for udfordrende faktorer, som for de nyuddannede fylder i arbejdet, ligger:

1. De urolige elever i klassen, 52%.
2. Elever med emotionelle/socialt problemer, 47%.
3. Elever med indlæringsmæssige problemer, 40%.

Det er tilmed de tre grupper af børn og unge, de nyuddannede har sværest ved at håndtere, da disse grupper også ligger øverst på listen procentmæssigt i forhold til, hvad lærerne efterspørger mere efteruddannelse i.

I tråd med undersøgelsen fra Danmarks Lærerforening, er der andre undersøgelser, som understøtter tallene inden for disse tre grupper.

- A. I rapporten "*Hvad skal barnet hedde*"⁵, gøres der bl.a. rede for, hvilke problemstillinger der for lærerne er knyttet til inklusion, og to skoleledere udtaler i rapporten, uafhængigt af hinanden, at stadigt højere krav til, at eleverne skal klare sig godt, kombineret med kravet om inklusion for mange lærere kan medføre stress. De har børn i klassen, som de ikke kan håndtere, og der kan gå rigtig lang tid, før der bliver sat ind med noget hjælp. Det er et

⁴ Undersøgelse fra Danmarks Lærerforening, 2010:
<http://www.dlf.org/files/DLF/Danmarks%20Lærerforening%20mener/Tal%20og%20analyser/undersøgelser%202010/Undersøgelse%20af%20unge%20læreres%20oplevelser%202010.pdf> - Hentet d. 9. maj 2012.

⁵ Rapport omhandlende ledelse af inklusion:
http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_52713/scope_0/ImageVaultHandler.aspx - Hentet d. 02.03.2012.

problem, for: "... der kan gå rigtig meget galt, før der bliver sat en indsats ind" ("Hvad skal barnet hedde", 2011;20).

Undersøgelsen er i forhold til lærere generelt, og ikke kun nyuddannede. Men i forhold til de nyuddannede, som er med i undersøgelsen, er gruppen af elever, som der er tale om, fra alle.

- B. Flere undersøgelser viser, at det er en udfordring for lærerne, at undervisningen generelt kan bære præg af megen uro. Professorerne Niels Egelund og Kim Foss Hansen har siden begyndelsen af halvfemserne forsket i den stigende tendens til uro i skoleklasserne. I deres undersøgelse fra 1996⁶ konkluderer de, at der fra lærerens side er behov for at skabe en ny balance mellem en løs og en fast strukturering af klassens arbejde, og at det kræver, at den enkelte lærer tager professionelt lederskab i klasserummet.

Mit indledende eksempel med den nyuddannede lærer, som bliver kaldt "store møgsæk", og som har svært ved at få ro på klassen generelt, er et eksempel på dette. Gruppen, der er tale om her, hører primært til den ovenfor nævnte gruppe 1, men uro kan netop skyldes, at der i klassen også er elever, som hører til gruppe 2 og 3, dvs. både elever med emotionelle/sociale – og indlæringsmæssige problemer. Den nyuddannede lærer bliver eksempelvis af en elev med diagnosen ADHD (som i princippet kan tilhøre både gruppe 2 og 3) kaldt "store møgsæk", hvilket må siges at være en ekstrem urofaktor.

- C. Der er en stigning i samfundet til fænomenet selvskade (hvor den unge skærer i sig selv) blandt de unge⁷. Dette fænomen afstedkommer særlige vanskeligheder for lærerne, oplevede jeg i forbindelse med mine projekter på 8. og 9. semester. Lærerne, jeg talte med, udtalte, at denne gruppes adfærd var i en kategori helt for sig selv, og de stod magtesløse over for fænomenet. En lærerstuderende fra den frie læreruddannelse, hvor jeg på 9. semester var i et praksisforløb, udtalte (ud fra egen erfaring efter at have været i et års praktik på en efterskole): *"De spiseforstyrrede og selvskadende – det er de mest ekstreme unge, man kan komme ud for som efterskolelærer. De selvskadende ligger i*

⁶ Det er bl.a. arbejdet med i følgende artikel, hvorunder der er referencer til forskellige undersøgelser samt litteratur (Artikel: Uroen stopper, når lærere bliver professionelle ledere): http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/asterisk51februar2010/udgivelser_asterisk_20100222194848_asterisk_51_s6-9.pdf - Hentet d. 20.02.2012.

⁷ Artikel: Hver femte unge gør skade på sig selv: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hver-femte-unge-gor-skade-pa-sig-selv> - Hentet d. 18.01.2012.

yderkanten sammen med de voldelige drenge. De voldelige kan vi sende hjem, pigerne har vi bare ondt af og er bange for. Man kan jo ikke sende en anoreksipatient hjem...”

(interviewcitater fra undersøgelse på 9. semester).

Selvskadende adfærd placerer man i efterskoleregi inden for gruppen af sårbare unge⁸, som både kan være unge med en diagnose som eksempelvis spiseforstyrrelser eller cutting⁹; indadvendte unge; unge, der taler om selvmord m.m.. Denne gruppe af unge tilhører primært gruppe 2, som er de elever, der har emotionelle/socialt problemer.

Det er en særlig udfordring, når lærere skal inkludere elever fra én eller flere af de tre grupper, og grupperne vil hver især føre sine forskellige udfordringer med sig.

2.1.3. Udbrændthed og frafald blandt læreruddannede

Hos Lærernes pension har man oplevet en markant stigning i forhold til lærere, som decideret må gå på invalidepension efter at være brændt ud (om det er inklusion, krav fra ledelse osv., der er årsagen, nævnes ikke konkret). Karin Jøker, pensionsrådgiver, siger i en artikel i fagbladet Frie skoler¹⁰, at unge, nyansatte lærere i 30'erne ringer oftere og oftere, fordi de føler sig udbrændte og stressede efter kort tids ansættelse. Også i en undersøgelse foretaget af Kreiner og Melbye (2000) viser det sig i forhold til psykisk arbejdsmiljø, at det er de ældre og helt unge lærere, der udpeges som værende dem, der har sværest ved at opfylde undervisningskravene (Kreiner og Mehlbye, 2000;49). I den forbindelse giver det mening, når et element som supervision i forhold til fastholdelse af de nyuddannede ligger på tredjepladsen (42%) i undersøgelsen fra Danmarks Lærerforening (2010) som ønsket tiltag af lærerne.

Generelt i forhold til frafald inden for lærerfaget viser en undersøgelse fra 2007 (FTF, 2007), at ¼ del af lærerne, som dimitterede i 1997, i 2007 havde forladt lærerprofessionen (FTF, 2007;22). Martin Bayer og Ulf Brinkkjær, forskere på DPU (Bayer og Brinkkjær, 2003), skriver, at hver fjerde nyuddannede lærer efter ét års ansættelse overvejer at forlade lærerprofessionen inden for 3-4

⁸ Rapport om sårbare unge på efterskole:

<http://www.efterskoleforeningen.dk/Publikationer/~media/Efterskoleforeningen/Publikationer/S%C3%A5rbare%20unge%20p%C3%A5%20efterskole.ashx> – Hentet d. 14. marts 2012.

⁹ Cutting består i, at man skærer i sig selv med barberblade, knive, glasskår eller lignende. typisk på arme, ben eller mave (Kilde: Center for Ungdomsforskning).

¹⁰ <http://politiken.dk/indland/ECE807185/flere-laerere-gaar-paa-invalidepension/> - Hentet d. 17. februar 2012.

år, og efter ansættelse i to år er det hver 3. lærer, der overvejer at stoppe. Årsagerne til det kan være mange, og der nævnes ikke nogle specifikke tal for, hvor mange, der var udbrændte, og hvor mange der fx blot kedede sig i deres arbejde. Ikke desto mindre mener jeg, at det er rimeligt at hævde, at netop problemet med lærerens anerkendende arbejde set i forhold til kravet om inklusion af elever, der har en adfærd, der er socialt forstyrrende, kan være en af årsagerne til dette. Et eksempel på dette er indledende case med den nyuddannede lærer, som er ved at brænde ud på grund af uro i klassen.

2.1.4. Værdier, etik og moral

Lærere kan opleve, at de gerne vil møde eleverne med anerkendelse, men i mødet med elever, der har en adfærd, der er socialt forstyrrende, mister de grebet om det anerkendende arbejde og oplever at *"lægge sig selv til side"*, som en studerende fra den frie læreruddannelse, hvor jeg var i praktik, udtrykte det. Hun sagde, at man i arbejdet kan: *"tvinges til at lægge sig selv til side og tage en kasket på. Børnene tvinges til at tage en kasket på også"*¹¹. Hun fortalte, at når hun mødte op til undervisning, oplevede hun ofte, hvordan hun som lærer, måtte *"tilsidesætte sig selv"* som menneske, hvilket hun oplevede medførte, at børnene også måtte tage en kasket på. Det var problematisk for hende, og ikke tilfredsstillende, eftersom ingen var sig selv i læringssituationen. Udtalelsen kommer fra en studerende og ikke fra en færdiguddannet lærer. Man må tage det forbehold ved udtalelsen, at årsagen til, at den studerende oplever at være nødsaget til at tage kasket på, er, fordi hun i kraft af sin rolle som studerende, blot ikke endnu har lært at være sig selv i undervisningssituationen. Ikke desto mindre er det et interessant fænomen, som jeg også talte med en nyuddannet lærer om på efterskolen, hvor jeg indhentede empiri på 8. semester. Han sagde, at det kunne være en udfordring med de mange kasketter, man skulle have på hele tiden. I den situation, hvor man oplever at skulle have kasketter på, kan man tale om, at deres grundlæggende værdier om at være sig selv i situationen ikke bliver indfriet, og både dette i sig selv samt følgen af det (eleverne tvinges også til at tage en kasket på, som den studerende siger) kan give anledning til at undersøge det forhold, at både lærer og elev må gå ind i en rolle i undervisningssituationen. Dette behøver ikke at være noget dårligt forhold, eftersom læreren naturligt har en rolle i kraft af sit job (og eleven er i en rolle, hvor han/hun har til opgave at lære noget). Det er ikke dette forhold, der er problematisk, men derimod de forhold og situationer,

¹¹ Portfolionotater gjort mig i forbindelse med feltarbejde på en fri læreruddannelse.

hvor læreren oplever, at en tillært rolle ikke er i overensstemmelse med egne grundlæggende værdier. Det er sidstnævnte, som er interessante for specialets problemstilling, for de medfører etiske og moralske dilemmaer, som jeg vil undersøge og belyse nærmere.

2.2. Problemstilling

Når lærerne i dag på samme tid skal arbejde anerkendende og inkluderende i forhold til elever med en adfærd, der er socialt forstyrrende, så er der eksempler på, at det skaber problemer. Identifikation af denne problemstilling åbner op for følgende spørgsmål.

1. Er det arbejdet med anerkendelse i sig selv, der er problemet for læreren i mødet med elever med en socialt forstyrrende adfærd?
2. Er det selve det forhold, at læreren skal inkludere, der er problemet for læreren i mødet med elever med en socialt forstyrrende adfærd?
3. Er det samspillet imellem udøvelse af anerkendelse og inklusion, der for læreren er problemet i mødet med elever med en socialt forstyrrende adfærd?
4. Er det de udefrakommende krav, som lærerne pålægges på samme tid, som at de skal være anerkendende og inkluderende, der er problemet?
5. Er det som menneske muligt at træde ind i rollen som lærer, hvis man i situationen er fraværende (jf. senere begrebsafklaring) med sig selv pga. den beskrevne problemstilling? Hvis ikke, hvilke læringsmæssige konsekvenser har det så?
6. Hvilke etiske og moralske problemer står man over for, når de krav og vilkår læreren arbejder under i rollen som lærer ikke stemmer overens med hans/hendes grundlæggende værdier?

2.3. Problemformulering

Ud fra ovenstående problemstilling arbejdes der i specialet ud fra følgende problemformulering:

Hvordan kan man forstå det pædagogiske møde fra lærerens perspektiv, når han/hun møder en elev med en socialt forstyrrende adfærd i skolen, hvor der er krav om anerkendelse og inklusion på samme tid?

1. Hvilken relation er der imellem menneskeopfattelse inden for pædagogikken i dag og lærerens arbejde med anerkendelse i den inkluderende skole?

2. Hvilken betydning har det for henholdsvis lærer og elev med en socialt forstyrrende adfærd, hvis anerkendelse kommer til syne i mødet? Hvis anerkendelse udebliver?
3. I hvilke situationer kan det være svært som lærer, der lægger stor værdi i at være anerkendende, at være nærværende (jf. senere begrebsafklaring) med sig selv som menneske i lærerrollen i mødet med en elev, der har en socialt forstyrrende adfærd i den inkluderende skole?
4. Hvilke særlige etiske og moralske problemstillinger er knyttet til lærerens arbejde med anerkendelse i forhold til en elev, der har en socialt forstyrrende adfærd i den inkluderende praksis?

2.3.1. Elever med en socialt forstyrrende adfærd

I specialet beskæftiger jeg mig med de situationer, hvor læreren oplever det svært at stå i mødet med elever fra de tre grupper fra tidligere nævnte undersøgelse, lavet af Danmarks Lærerforening (2010). De lærere, jeg har talt med, udtrykker, at mange af disse elever har en social uacceptabel adfærd. Det er en adfærd, de ikke kan acceptere i undervisningen, da det forstyrrer i en urimelig grad. Når lærerne bruger begrebet socialt uacceptabel adfærd, skal det også tages alvorligt, for der ligger i brugen en tydelig erfaring, som hverken kan eller skal sidde overhørig. Det er lærernes oplevelse, der er udgangspunktet i forhold til denne problematik. Der ligger dog også en tydelig holdning bag, og det er årsagen til, at jeg i specialet definitions-mæssigt vælger at samle de tre grupper under begrebet socialt forstyrrende adfærd frem for under begrebet socialt uacceptabel adfærd. Formålet er, at hvor socialt uacceptabel adfærd er statisk i sit udtryk, så er begrebet socialt forstyrrende adfærd mere dynamisk. Risikoen ved at gøre dette er, at der med det valgte begreb er udtrykt lidt mere god vilje og imødekommenhed, end lærerne egentlig oplever at ville og kunne i mødet. Med begrebet uacceptabelt er der fældet en dom, hvorimod begrebet forstyrrende er åben for flere fortolkninger. Alligevel vælger jeg at anvende sidstnævnte, fordi jeg i specialet overordnet set arbejder for mere dynamik i måden, lærerne opfatter samt møder eleverne på. En gentagende brug af begrebet socialt uacceptabel adfærd vil blot manifestere det statiske yderligere, og det vil være i modstrid med specialets overordnede formål.

Definitionen *socialt forstyrrende adfærd*, som jeg samler de tre grupper under, består af følgende dele. *Adfærd*, fordi det er den, som viser sig i situationerne, og som lærerne ikke ved, hvad de skal stille op med. Adfærden er altså ikke lig med eleven, men er en del af eleven. *Forstyrrende*, fordi

adfærden helt konkret forstyrrer både den pågældende elev, hans/hendes klassekammerater, og ikke mindst læreren, som jeg i specialet har fokus på. Adfærden forstyrrer *socialt*, fordi det bryder ind i det etablerede sociale rum elever samt lærer og elev imellem, som fungerer og afstedkommer læring. Kigger vi på de tre grupper hver for sig, så kan elever, der laver uro i timerne, være socialt forstyrrende, fordi de helt konkret forstyrrer både sig selv, kammerater og lærere i den faglige læringsproces, som er i en undervisningssituation. Dette har dels betydning for elevernes oplevelse af muligheden for at kunne lære i et socialt fagligt rum, dels har det betydning for det sociale liv i klassen som helhed. Elever, der har emotionelle eller sociale problemer, kan være socialt forstyrrende, hvis fx de er udadreagerende og voldelige, er tavse og indelukkede, eller de har en selvskadende adfærd, som fx at skære i sig selv. Den tavse elev vil være socialt forstyrrende, fordi dennes adfærd kan være uforståelig for andre, hvilket eksempelvis kan medføre irritation eller tvivl om, hvad der egentlig foregår bag facaden. Den selvskadende fordi dennes adfærd kan skabe frygt og afmagt hos lærer og klassekammerater. Elever med indlæringsmæssige vanskeligheder er ikke nødvendigvis i samme grad forstyrrende som de to øvrige grupper, eftersom en elevs faglige vanskeligheder ikke nødvendigvis har noget at gøre med det sociale liv. Det kan dog blive socialt forstyrrende, hvis denne elev pga. sine vanskeligheder laver uro eller på anden måde forholder sig mindre konstruktivt til sin begrænsede faglighed. Inden for alle tre grupper af elever kan der være sat diagnose på, eksempelvis ADHD¹² eller anoreksi¹³, hvilket kan medføre nogle betingelser for den enkelte, som den øvrige klasse skal lære at forholde sig til. Dette kan ikke undgå at få mere eller mindre betydning for det sociale liv i klassen.

Jeg vil senere redegøre for Søren Kierkegaards begreb om indesluttethed, som jeg også vil anvende i min beskrivelse af gruppen af elever med en socialt forstyrrende adfærd.

2.3.2. Nærvær og fravær med sig selv

Når jeg i specialet gør brug af ordene nærvær og fravær skal det forstås som eksistentielt nærvær og eksistentielt fravær. Søren Kierkegaard skriver følgende om nærvær:

¹² ADHD er en forkortelse for diagnosen: **A**ttention **D**eficit/**H**yperactivity **D**isorder, det vil sige forstyrrelser af opmærksomhed, aktivitet og impulsivitet (kilde: ADHD-foreningen).

¹³ Personer, der er ramt af anoreksi, er ekstremt optaget af kost, vægt og udseende. En anorektiker har et voldsomt behov for at opnå fuldstændig kontrol med, hvad og hvor meget hun eller han spiser (kilde: Landsforeningen mod spiseforstyrrelser og selvskade).

"Hvad er glæde, eller det at være glad? Det er, i Sandhed at være sig selv nærværende; men det at være sig selv i Sandhed nærværende, det er dette "I dag", dette at være i dag, i Sandhed at være i dag." (Kierkegaard, 1849, Lilien paa Marken og Fuglen under Himlen, del III)

Nærvær er at være sig selv i nuet; i dag. Det er et eksistentielt nærvær, som er et nærvær med sig selv. Når jeg taler om en lærers nærvær med sig selv, betyder det, at læreren er i det, læreren gør - eksistentielt. Læreren har sig selv med i det og giver ikke afkald på sig selv og egne, grundlæggende værdier. Modsat er det med fraværet. Søren Kierkegaard skriver herom:

"Den Ulykkelige er nu den, der har sit Ideal, sit Livs Indhold, sin Bevidstheds Fylde, sit egentlige Væsen paa en eller anden Maade udenfor sig. Den Ulykkelige er altid sig selv fraværende, aldrig sig selv nærværende." (Kierkegaard, 1843, Enten – Eller, første del;216)

Fravær i Kierkegaardsk forstand er, når man, lidt populært sagt, går ved siden af sig selv. Man er på en eller anden måde uden for sig selv og kan ikke finde ind til sig selv, hvor nærværet og glæden er. Derfor er man menneskeligt set ulykkelig. Når jeg taler om en lærers fravær er det et eksistentielt fravær, der er opstået, hvor man har givet afkald på sig selv og ikke er nærværende med egne grundlæggende værdier. Har man som lærer fx et ideal uden for sig selv om at være anerkendende, så er man allerede i dette perspektiv sig selv fraværende. Sker der det, at denne lærer i inklusionsøjemed tilmed ikke formår at leve op til idealet, så vil han/hun blive sig selv yderligere fraværende. Her taler Kierkegaard om forskellige grader af fortvivelse, som jeg vil vende tilbage til i forbindelse med hans begreb indesluttethed.

2.3.3. Afgrænsning

Mit fokus i projektet er på læreren og hans/hendes tilstedeværelse (eller mangel på samme) i den anerkendende praksis i mødet med eleven, der har en adfærd, der er socialt forstyrrende. Jeg finder det relevant at give plads til lærerne og belyse deres eksistentielle vilkår for anerkendelse i forhold til disse elever, fordi jeg oplever, at fokus på dem er en mangel. Det betyder, at jeg har valgt at gøre elevens perspektiv sekundær i min undersøgelse.

Jeg ser tre situationer, hvor et anerkendende møde kan ske for læreren i forhold til min problemformulering:

1. Lærers anerkendelse af eleven med en socialt problematisk adfærd.

2. Lederens anerkendelse af læreren, som anerkender.
3. Lærerens anerkendelse af sig selv, når han/hun ikke formår at anerkende eleven med en socialt problematisk adfærd.

Jeg har i undersøgelsen valgt at inddrage eksempler, hvor udgangspunktet er læreren, som ikke formår til fulde at anerkende elever med en socialt forstyrrende adfærd. Altså det første punkt. Jeg kunne i undersøgelsen have valgt at inddrage eksempler, hvor det er læreren, der udsættes for manglende anerkendelse fra kollegaer eller leder for at belyse, hvad det perspektiv på manglende anerkendelse betyder for lærerens videre anerkendelse over for eleverne. Dette har jeg ikke gjort af den simple årsag, at jeg ikke har haft eksempler fra mine tidligere undersøgelser, der matchede netop dette perspektiv og ikke har haft den fornødne tid til at indhente dette under specialeskrivningen. Jeg inddrager dog et eksempel, hvor mangel på tid er årsag til, at læreren oplever manglende anerkendelse. Dette forhold skal vise sig, også kan medføre oplevelsen af manglende anerkendelse fra kollegaer og leder. Jeg kommer ind på forholdet nogle gange i løbet af redegørelse for begrebsapparat, men beskæftiger mig ikke med det i analysen. Punkt tre vil være en anerkendelse (eller mangel på samme), som jeg vil komme ind på undervejs.

Lærerne i specialet beskrives ud fra eksempler, hentet fra henholdsvis nyuddannede lærere, samt lærerstuderende, der i uddannelsen blot mangler at skrive speciale, før de er fuldt uddannede. Eksempler med lærerstuderende er eksempler indhentet på denne sidste del af deres uddannelse, og erfaret i deres årspraktik på 3. år, hvor de har været mere eller mindre på egen hånd.

For det første: At det er nyuddannede lærere, som udgør beskrivelsen af, hvordan lærere generelt oplever anerkendelse og inklusion, gør, at jeg må indføre den note, at der her er tale om lærere, som i kraft af deres forholdsvis uerfarenhed, er anderledes stillet end deres mere erfarne kollegaer. En ældre efterskolelærer sagde til mig, at han oplevede, at de unge lærere havde det sværere med at håndtere disse unge, og hvis jeg ville finde ud af mere, i forhold til hvor problemerne lå, skulle jeg spørge dem. Derfor er fokus blevet på de unge, nyuddannede, som i første omgang oplever det som et vanskeligt arbejde. Den anden gruppe, som jeg tidligere har nævnt, som også har det svært med alle disse omstillinger siden strukturreformens ikrafttræden, er de ældre lærere. Dem afgrænser jeg mig dog fra at beskæftige mig med i specialet.

For det andet: Om man er nyuddannet eller studerende på sidste år, finder jeg ikke afgørende i forhold til specialets fokus på de eksistentielle forhold, hvorfor jeg har valgt at inddrage eksempler fra begge grupper. Min erfaring fra 8. og 9. semesters undersøgelser er, at de nyuddannede udtrykker den samme frustration som de studerende i forhold til deres erfaringer fra praktikken (som har været i et år, hvor de har været mere eller mindre på egen hånd), hvilket er en interessant iagttagelse. Man skal have det forbehold, at de studerende stadig er i en læreproces i uddannelsesøjemed, men da jeg har erfaret, at udtalelserne er de samme, om man er nyuddannet eller studerende på sidste år, mener jeg, at det er rimeligt at tale om begge grupper under det samme. De nyuddannede vil også være i en læreproces. De har blot et andet ansvar. Dertil skal nævnes, som jeg vil komme ind på i analysen, at det viser sig, at der er nogle mangler i forhold til de kompetencer og redskaber, de studerende kommer ud med som nyuddannede, som kan forklare årsagen til, at de næsten færdige studerende og nyuddannede står i samme situation.

Jeg har valgt at afgrænse mig fra et fokus på de udefrakommende vilkår, som bl.a. politiske beslutninger, der løbende ændrer praksis, skoleinstitutions – og samfundskrav, tidspres, lærerplaner og forældremøder; at der er bestemmelser for, hvordan lærerne fx skal bruge deres tid osv.. Dette tager jeg ikke stilling til. Jeg har fokus på, hvad der sker inden i læreren, vel vidende, at de udefrakommende vilkår også betyder noget for lærerens oplevelse af situationen, som det fx fremgår af det sidste eksempel, jeg vil analysere.

2.4. Videnskabsteori og metode

Min videnskabsteoretiske tilgang til arbejdet med problemstillingen er fænomenologisk, og jeg anvender i den forbindelse fænomenologiens grundlægger Edmund Husserl og hans elev Martin Heidegger som fundament. Heidegger lagde vægt på fænomenologi som ontologi, om måden, hvorpå mennesket er i verden. Dette vil jeg som undersøger tage stilling til i forhold til mit arbejde med specialets problemstilling. Metodisk arbejder jeg dels hermeneutisk, dels etnografisk. De eksempler, som jeg anvender som genstand for analyse, er, som jeg vil redegøre for under afsnittet *Genstandsfelt*, ikke indhentet i forbindelse med specialet, men derimod igennem tidligere projekter, hvorfor datasæt ikke er vedlagt, men kan rekvireres hos mig. Navnene, jeg har anført, er opdigtede af hensyn til anonymitet.

2.5. Teorivalg

Til at redegøre for menneskeopfattelser inden for pædagogikken, anvender jeg Trine Ølands artikel *Menneskeopfattelser i pædagogikken (2011)*.

Som begrebsapparat til analysen har jeg:

1. Dels valgt at anvende professor og filosof Axel Honneths teori om anerkendelse:
 - A. De tre anerkendelsessfærer.
 - B. Hans dertilhørende tænkning omkring moralske krænkelser.
 - C. Anerkendelseshandlingens mulighed for at dæmpe afgiverens potentielle egocentriske impulser.

Ved hjælp af teorien vil jeg analysere mig frem til i hvilken anerkendelsessfære, læreren står, som oplever det svært at være i mødet med eleven, der har en social forstyrrende adfærd. Jeg vil analysere mig frem til, hvilke moralske krænkelser, der kan opstå i dette møde, samt hvorvidt det er muligt for læreren at anerkende for at dæmpe potentielle egocentriske impulser. Som sekundær teoretiker i den forbindelse anvender jeg Britta Nørgaard, der har arbejdet med Honneth og hans anerkendelsesteori.

2. Dels valgt at anvende eksistensfilosof Martin Bubers tænkning omkring:
 - A. Jeg-Du-forholdet imellem mennesker, som er afgørende for, at anerkendelse kan finde sted.
 - B. Lærerens position som opdrager.

Ved hjælp af Bubers tænkning vil jeg analysere mig frem til, hvordan læreren i mødet med eleven med en adfærd, der er socialt forstyrrende, håndterer opdragerpositionen. Som sekundær teoretiker anvender jeg Mogens Pahuus, som har arbejdet med Bubers tænkning omkring dialogens filosofi, herunder blikkets betydning for forholdet mellem mennesker.

3. Dels valgt at anvende eksistensfilosof og teolog Søren Kierkegaards tænkning omkring indesluttethed.

Ved hjælp af Kierkegaards tænkning omkring indesluttethed vil jeg analysere mig frem til, hvilken betydning det kan have for læreren at møde en elev, der er indesluttet.

4. Dels valgt at anvende professor og teolog Arne Grøns tænkning, ud fra en læsning af Søren Kierkegaards værk *Kjerlighedens Gjerninger*, omkring:

- A. Synets etik

Ved hjælp af Arne Grøns tænkning vil jeg analysere mig frem til, hvordan lærerens syn på eleven kan være bestemmende for etikken.

2.6. Læsevejledning

Ud over afsnit omkring videnskabsteoretiske overvejelser og metode, konklusion og perspektivering, består specialet af fire yderligere afsnit, som jeg her vil redegøre for.

Afsnittet *Menneskeopfattelser i forhold til elever med en socialt forstyrrende adfærd* danner rammen for specialets fokus på læreren som et eksistentielt væsen. Det handler om opfattelsen/synets betydning for, hvordan læreren møder eleven med en socialt forstyrrende adfærd. Ud fra en definition af den inkluderende skole samt en redegørelse for menneskeopfattelser inden for pædagogikken undersøges det her, om menneskeopfattelsen inden for pædagogikken i dag stemmer overens med måden, hvorpå mennesket opfattes i den inkluderende skole. I den forbindelse, hvilke udfordringer, eventuelle uoverensstemmelser har for lærere i forhold til deres arbejde.

Afsnittet *Præsentation af begrebsapparat* er en redegørelse for de teoretikeres begreber, som jeg anvender til min senere analyse. Som det er at læse under afsnittet *teorivalg*, anvender jeg primært teoribegreber fra Axel Honneth, Martin Buber, Søren Kierkegaard og Arne Grøn.

I Analyseafsnittet undersøger jeg dels, hvilken betydning instrumentel udøvelse af anerkendelse har for mødet med eleven med en socialt forstyrrende adfærd, herunder særligt hvis læreren bliver instrumentel i sin udøvelse som resultat af et fravær med sig selv. Jeg undersøger, hvilken betydning det har for både lærer og elev, når læreren oplever det svært at anerkende i mødet med en elev, der har en eller anden form for socialt forstyrrende adfærd. Jeg undersøger, hvad der sker, når anerkendelse udebliver, og hvordan det kan medføre utilsigtet krænkelse, som stiller både lærer og elev i en ubehagelig situation. Dertil undersøger jeg, hvad mangel på tid kan resultere i, i forbindelse med lærerens anerkendelsesudøvelse. Jeg anvender tre eksempler på mødet mellem lærer og elev til belysning af disse forhold. Der vil i analyseafsnittet også blive

undersøgt, hvilke etiske og moralske problemstillinger, der gør sig gældende, når anerkendelsesudøvelse ikke lykkes.

I Diskussionen vil jeg diskutere etiske problemstillinger i den inkluderende skole, hvilken betydning synet har for etikken, og om der er en grænse for en lærers rettethed i forhold til den inkluderende skole, når læreren på samme tid har en rettethed mod egne personlige værdier. Til sidst vil jeg diskutere, hvordan de mest indesluttede elever og læring hænger sammen, og om der er nogle udfordringer, man som lærere må være bevidste om for at kunne arbejde med denne gruppe.

3. Genstandsfelt

Min forståelse for feltet har jeg tilegnet mig igennem observationer, interviews og uformelle samtaler med lærere og elever på henholdsvis en efterskole og en fri læreruddannelse. Dette i forbindelse med projektskrivningsprocesser på henholdsvis 8. og 9. semester på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser omkring læreres arbejde med kategorien sårbare unge samt specialpædagogik i det hele taget. De forskellige eksempler, som jeg vil inddrage som genstand for analyse i specialet, er taget fra indhentet empiri og cases i forbindelse med disse projekter. Disse tidligere empiriindsamlings – og projektskrivningsprocesser har bragt nye interessante problemstillinger frem inden for feltet, som jeg har fundet vigtige at arbejde videre med. Nærværende speciales problemstilling er én af dem (jf. afsnit om etnografisk metode).

Som følge af at mine tidligere projekter er blevet lavet i forhold til de frie skoler, her primært med fokus på efterskolen, forholder jeg mig til, at man på disse skoler har en større selvbestemmelse i forhold til udefrakommende krav. Det vil sige, at man ikke i samme grad som folkeskolen er underlagt krav fra politisk side, ej heller hvordan man strukturelt organiserer skolen. Skolerne er dog en stor del af den samfundsmæssige udvikling, hvorfor de skal følge med det øvrige skolesystem for at kunne have deres berettigelse. Det betyder, at man også inden for de frie skoler fx må forholde sig til den politiske dagsorden omkring den inkluderende skole, der ligger blot ikke i samme grad et krav om, hvordan de vil forholde sig til den. Når jeg arbejder med min problemstilling, arbejder jeg altså ud fra eksempler hentet fra den frie skole, men da jeg har fokus på læreren i mødet med eleven, der har en adfærd, som er socialt forstyrrende, vil resultaterne lige så vel kunne anvendes i folkeskoleregi, da det ikke er udefrakommende krav, men indre eksistentielle forhold, der er i fokus.

Aldersgruppen, jeg har haft fokus på i mine tidligere projekter, er elever i efterskolealderen. Dvs. elever, der går i 8. – 10. klasse. Det er derfor også den aldersgruppe, som lærerne i de eksempler, jeg vil analysere, har arbejdet med.

4. Videnskabsteoretiske overvejelser og metode

Da jeg på både 8. og 9. semester lavede empirisk indsamling af data til mine projekter, arbejdede jeg ud fra en socialkonstruktivistisk forståelse¹⁴ af samspillet mellem lærer og elev, hvor eleven ikke trivedes eller var sårbar i en eller anden forstand. I empiriindsamlingsprocessen blev jeg opmærksom på fænomenet, at det var vanskeligt for læreren at være i mødet med disse elever, fordi læreren oplevede at blive alt lige fra usikker, utryk, bange el.l. i situationen. Særligt var det når læreren ikke vidste, hvad han/hun skulle gøre. Det observerede fænomen har gjort mig interesseret i at kigge nærmere på lærernes betingelser i forhold til dette møde, og i mit studie af dette har jeg valgt at arbejde med en fænomenologisk tilgang, hvorfor jeg i det følgende vil redegøre for fænomenologi som filosofi.

4.1. Fænomenologi

Fænomenologi udspringer som en af flere retninger i begyndelsen af det 20. århundrede af idealismen¹⁵ (Husted og Lübcke, 2007;100f). Begrebet fænomenologi kommer af det græske *phainomenon*, som betyder "det, som viser sig" og det græske *logos*, som betyder "lære". Fænomenologi er dermed læren om det, som viser sig/kommer til syne for ens bevidsthed (Lübcke (red.), 2006;148f). Man taler om fænomener som værende genstandes fremtrædelsesformer, sådan som de optræder for vore øjne. De er ikke genstandene i sig selv, men fænomenologien vil erkende tingene, sådan som de viser sig i sig selv (Nicolaisen, 2007;78). Fænomenologi er dermed en filosofisk refleksion over, hvordan virkeligheden fremtræder for os som oplevelser i vores bevidsthed.

Anerkendelse, forstået som fænomen, kan eksempelvis vise sig på forskellige måder, når lærere arbejder med det i deres daglige møde med eleverne med en socialt forstyrrende adfærd i undervisningen. Den kan eksempelvis vise sig som havende en legitimerende effekt, så eleven fx oplever, at det er i orden at tage længere tid om matematikstykkerne end resten af klassen, selvom han ikke får lavet lige så mange som de andre. Her begrundes læreren anerkendelsens legitimitet i, at eleven lærer mere på denne måde. Anerkendelse som fænomen kan vise sig ved at

¹⁴ Viden produceres i de sociale konstruktioner, der er imellem mennesker, dvs. at jeg var bevidst om, at når jeg gik i dialog med de lærerstuderende og deres undervisere på skolen ville jeg selv blive en del af den sociale konstruktion, hvorfra viden blev skabt til mit projekt.

¹⁵ Idealisterne mente, at hele virkeligheden kunne reduceres til noget, som selv er bevidsthed eller er genstand for en sådan (Husted og Lübcke, 2007;100f)..

have en motiverende effekt, så eleven eksempelvis oplever at få lyst til at lære. Udeblivelse af anerkendelse kan have en demotiverende effekt osv..

Da jeg i mine 8. og 9. semesters projekter bliver bevidst om, at der er et fænomen, som igen og igen træder frem for mig, må jeg forholde mig til fænomenet, som det viser sig for mine øjne. For at komme nærmere en forståelse af fænomenet, må jeg dernæst filosofisk reflektere over, hvad det er, jeg ser.

4.1.1. Bevidsthedsakten og dens genstand

Edmund Husserl (1857-1939), fænomenologiens grundlægger, mente, at ethvert fænomen bestod af to aspekter, henholdsvis bevidsthedsakten (forestillingen, oplevelsen) og bevidsthedsaktens genstand. Han fastslog, at enhver bevidsthedsakt er rettet imod en genstand, og har en intention eller en hensigt om noget (Nicolaisen, 2006;24f). Bevidstheden vil noget, søger noget, tænker noget osv.. I den forbindelse taler han om intentionalitet, som betyder rettedhed; at der hele tiden er en rettedhed i forhold til det, bevidstheden gør. At der er en rettedhed medfører også, at der er en gensidig afhængighed imellem bevidsthedsakten og genstanden (Husted og Lübcke, 2007;105f).

Ud fra denne forståelse af fænomener vil bevidsthedsakten hos mig vise sig ved en rettedhed imod lærere og deres forhold i arbejdet med anerkendelse og inklusion på samme tid. Jeg er blevet bevidst om en genstand/et forhold og har med en bevidsthedsakt sat mig for at undersøge denne. I denne rettedhed vil der være en gensidig afhængighed imellem min bevidsthedsakt og genstanden; imellem min bevidsthed om et forhold og så selve forholdet, som fremtræder. Jeg er dermed involveret i forholdet, hvilket ikke er til at komme uden om. Derfor har jeg bl.a. valgt hermeneutikken som metode, som jeg vil redegøre for senere.

4.1.2. Fænomenologi som spørgsmålet om menneskets væremåde

Husserls måde at arbejde med fænomenologi på, har fundament i en logisk og epistemologisk tilgang, hvor bevidstheden er central i forståelsen af fænomener. Denne måde at tænke fænomenologi på bryder hans elev Heidegger med. Han mener nemlig, at al fænomenologi kun kan være ontologi, dvs. at fænomener kun kan forstås ved at *være* i verden med en kropslig åbenhed:

"Fænomenologi kan for Heidegger kun være en ontologi, der beskæftiger sig med menneskets særlige væremåde; en ontologi langt væk fra en transcendental analyse på jagt efter kategorier. Der findes ingen kategorier, kun mulige væremåder." (Nicolaisen, 2007;85)

For Heidegger handler fænomenologi om menneskets væremåde og måden, hvorpå mennesket er i verden. Det at være i verden med sin særlige væremåde betyder, at man er medaktør i skabelsen af mening:

"Mening er noget, der er fælles tilgængeligt. At være en tilstedeværen er at være medaktør i en fælles verden, hvor vores handlinger og praktiske omgang med verden får mening ud fra den fælles sammenhæng, disse udføres i." (Nicolaisen, 2006;88)

Jeg er som undersøger i verden med min særlige væremåde. Det betyder, at jeg er medaktør i skabelsen af den mening, som opstår i det, jeg undersøger. De handlinger, jeg gør i forhold til fænomener, som jeg har observeret, og den omgang, jeg har med dem får mening ud fra den sammenhæng, som handlingen og omgangen udføres i. Det får mening i undersøgelsesverdenen, i lærer/elev-konteksten, og da det er fænomener, der er opstået mellem mennesker, og jeg arbejder med det i et eksistentielt perspektiv, får det mening for mennesket generelt, der står i et møde med et menneske, som er svært. Jeg anerkender, at min måde at være i verden på, lærerens måde at være i verden på, elevens måde at være i verden på, alle er måder at være i verden på, som har betydning for og er medaktør i skabelsen af mening i dette projekt.

For Heidegger er det dermed ikke muligt at bestemme væren i almindelig, filosofisk forstand, men derimod kun igennem menneskets forståelse af sin egen væremåde (Nicolaisen, 2006;90). Det betyder, at forståelsen altid vil være en stadig proces, som ikke vil få en endelig form. På den måde kan fænomenologien som filosofi heller ikke få en endelig form. Det drejer sig ifølge Heidegger ikke for mennesket om at nå et endeligt mål, men om at forsøge at: *"komme til at stå i et sandt forhold til fænomenerne."* (Nicolaisen, 2006;92)

Når man arbejder fænomenologisk, bedømmer man ikke eller vurderer fænomenet, som man ser, og det undgår man ved at forsøge at stå i så sandt et forhold til fænomenet, som muligt.

Processen at komme til at stå i så sandt et forhold til fænomenerne som muligt er, hvad jeg i min arbejdsproces med fænomenerne tilstræber at kunne ved at arbejde hermeneutisk. I en

hermeneutisk arbejdsproces vil man altid kunne blive endnu klogere på det materiale/de fænomener, man arbejder med. Her er det således ikke muligt at nå et endeligt mål, men derimod at få en stadig yderligere forståelse af materialet/fænomenet.

4.2. Hermeneutik som metodisk arbejdsform

På både mit 8., 9. og nu 10. semester har jeg haft en hermeneutisk tilgang til min videnstilegnelse i projektarbejdet, hvorfor jeg i det følgende vil redegøre for metoden.

Betegnelsen hermeneutik er latinsk og kommer af det græske ordpar hermeneuein og hermeneia, der betyder henholdsvis *at tolke* og *tolkning* (Kjørup, 2006;265). Hermeneutik er fortolkning og læren om fortolkning. Hver gang man overvejer, hvordan noget skal fortolkes, forstås, opfattes, gribes an, analyseres osv. arbejder man hermeneutisk. Når man inden for den hermeneutiske tradition belyser et emne, har man altid en for-forståelse med sig i forhold til emnet. Når man så arbejder med emnet, vil man få en ny forståelse af det, og dermed få en ny for-forståelse til næste gang, man vil belyse emnet. En hermeneutisk spiral er igangsat. Professor Søren Kjørup citerer i sin bog, *Menneskevidenskaberne, de tyske filosoffer Gadamer og Boehm* for at sige følgende:

”Grundsætningen for enhver form for forståelse og erkendelse er at man må finde helhedens ånd i det enkelte og begribe det enkelte gennem helheden. [...]” (Kjørup, 2006;270)

Læser man en tekst, kræver det eksempelvis, hvis man skal forstå den til fulde, at man kender til de enkelte dele af teksten for at kunne forstå helheden, ligesom det kræver en forståelse af helheden for at kunne forstå de enkelte dele. Det betyder, at man må kende til ophavet for teksten, eksempelvis hvilken kultur forfatteren kommer fra, hvilke psykologiske forhold, der gør sig gældende for forfatteren osv.. Som hermeneutiker i nærværende speciale tager jeg udgangspunkt i den viden og erfaring, jeg på mit 8. og 9. semester fik igennem interviews, observationer, litteraturlæsning, undervisning m.m.. Det betyder, at den viden, jeg tilegnede mig dengang, ligger som en forståelse i mig – som en for-forståelse. Når jeg i det følgende undersøger lærerens møde med eleven med en socialt forstyrrende adfærd i undervisningssammenhæng vil undersøgelsen have min for-forståelse som udgangspunkt, og i arbejdsprocessen i specialet med nye teorier vil der frembringes nye forståelser i mig, som vil skabe en ny helhed. Mit arbejde består i ud fra en for-forståelse af emnet at skabe ny viden og forståelse med formålet at forstå og erkende både de enkelte dele og helheden i forhold til lærernes virkelighed i praksis. Jeg arbejder,

som nævnt i slutningen af afsnittet om fænomenologi, på den måde for at komme til at stå i så sandt et forhold til fænomenerne, som muligt. Det gør jeg ved filosofisk i en hermeneutisk proces at reflektere over fænomenerne, jeg ser og analysere dem ved hjælp af en teoretisk analyseramme.

I specialet har jeg valgt at analysere eksempler på fænomenet; at læreres samtidige arbejde med anerkendelse og inklusion i mødet med elever med en socialt forstyrrende adfærd viser sig problematisk. Fordi de eksempler, jeg anvender, er blevet indhentet i forbindelse med tidligere projekter, vil jeg kort redegøre for, hvad formålet med projekterne var, samt hvilke metodiske fremgangsmåder, jeg anvendte til indsamling af empirien i projekterne.

4.3. Interview som forskningsmetode

På 8. semester arbejdede jeg med, hvordan det for efterskoler er muligt at sikre en menneskelig, personlig og social udvikling hos de elever, der viser tegn på ikke at trives på skolerne. I den forbindelse talte jeg med flere efterskolelærere og – elever, nogle af dem var i forbindelse med et besøg på en efterskole.

Jeg valgte primært i denne undersøgelse at anvende interview som forskningsmetode. Det valgte jeg, eftersom interviewforskning ifølge Tanggaard & Brinkmann er:

*”Uden tvivl en af de vigtigste og mest effektive måder, vi kan forstå vores medmennesker på.”
(Tanggaard & Brinkmann: 2010;30)*

De skriver, at man i interviews kan:

”Koncentrere sig om, hvordan specifikke individer forstår bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres liv.” (Tanggaard & Brinkmann: 2010;31)

Muligheden for at kunne komme til at forstå lærerne og eleverne var vigtigt for mig i min undersøgelse af de unges trivsel, da designet af et læringsbaseret forandringsforløb for lærerne, som det var en del af opgaven at lave, på afgørende vis afhang af mine informanternes oplevelser og min analyse af disse. Den enkeltes oplevelse og forståelse var dermed udgangspunkt for min forståelse af fænomenerne, og min forståelse ville blive medårsag til mit design.

Interview som forskningsmetode skal ikke kun forstås som ansigt til ansigt-interview ifølge Tanggaard & Brinkmann (Tanggaard & Brinkmann, 2010;30). Det kan også være interview i grupper (fokusgruppeinterview), interview over telefonen eller via mail eller spørgeskemaer. I udgangspunktet valgte jeg i dette projekt at udføre mine interviews som ansigt til ansigt-interviews samt som interviews over telefon (i mit 9. semesters praksisforløb lavede jeg også fokusgruppeinterview). Deltagende observation blev muligt for mig, da jeg var på efterskolen en eftermiddag og en aften. Deltagende observation vil jeg redegøre for senere, da det er en af metoderne, jeg anvender i praksisforløbet.

4.4. Etnografi som forskningsmetode

Erfaringerne i projektet blev, at særligt de nyuddannede lærere oplevede det vanskeligt at arbejde med de elever, der ikke trivedes (det gælder dog ikke elever med en selvskadende adfærd, som både de nyuddannede og ældre lærere havde store problemer med at håndtere). Som følge af disse erfaringer, fik jeg på 9. semester mulighed for at komme i det førnævnte tre måneders praksisforløb på en fri læreruddannelse, idet jeg her skulle undervise på en del af faget specialpædagogik, hvor jeg bl.a. inddrog erfaringerne på 8. semester. Min undersøgelse handlede her om at lave en evaluering af eget tilrettelagte undervisningsforløb med fokus på undervisningsudbyttet hos både de studerende og jeg selv.

Jeg indledte på skolen et etnografisk feltprojekt, hvor jeg havde fokus på de studerendes oplevelse af arbejdet med unge, der var sårbare i en eller anden forstand. Lektor Ulla Ambrosius Madsen skriver om etnografi, at det er:

”Teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever, skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst.” (Madsen, 2003;64)

Med den etnografiske metode kunne jeg beskrive, hvordan de studerende skabte mening og betydning i arbejdet med elever, der var sårbare, også hvilken mening det gav dem, når de oplevede at stå magtesløse i situationen.

4.4.1. Deltagende observation som forskningsmetode

At arbejde etnografisk bliver ofte omtalt som, at man forsøger at ”læse” feltet, hvor primært observation er én af grundaktiviteterne i forskningsmetoden (ibid. 67). Deltagende observation var

derfor min primære metode, og den gav mig i praksisforløbet en helt anden mulighed for at få et indblik i, hvad de lærerstuderende oplevede som udfordrende i forhold til elever inden for specialpædagogikken. Om deltagende observation skriver Søren Kristiansen (2007), at:

"... forskeren indgår mere som en blanding af fremmed og en "naturlig" deltager. Udfordringen består her i at finde en måde at samhandle med deltagerne på, der på den ene side gør det muligt at opleve og fornemme "deres verden", og på den anden side ikke engagere sig så stærkt, at man mister sin analytiske distance." (Kristiansen, 2007;229)

Jeg fandt hurtigt ud af, at det var vigtigt at finde en balance i denne position, eftersom overdreven deltagelse af feltet kunne opleves som for påtrængende, og overdreven observation kunne opleves som for distanceret en attitude. Jeg var derfor meget opmærksom på de situationer, hvor jeg gik ind i rollen som deltagende observatør. Det var særligt udfordrende for mig, fordi jeg både "blot" fulgte specialpædagogikundervisningen som observatør, men også i en periode havde ansvaret for at undervise i en del af materialet, de skulle have gennemgået.

Ud over min deltagende observation lavede jeg også interviews med nogle af de studerende (i forbindelse med evaluering af min undervisning). Her fik jeg lejlighed til at tale lidt mere indgående om deres erfaringer fra praksis (som de dels havde fra deres årspraktik på en fri skole (fri-, efter- eller højskole), dels fra studiejobs på skoler rundt omkring).

Madsen skriver, at en god observation giver data, der dels rammer feltet og dels antyder, at der er mulige temaer, som man kan arbejde videre med ud over det, konteksten for observationen har sat rammerne for (Madsen, 2003;75). Med mine observationer skete der netop det, som Madsen skriver. Jeg opdagede efterfølgende, ud fra mine observationer og samtaler, nye elementer og nye områder i felten, som var relevante, som jeg i specialet, som nævnt, har valgt at undersøge nærmere.

Eksemplerne, jeg fik i løbet af de to semestres projekter, havde en fællesnævner, og det var det fænomen, som jeg i nærværende speciale behandler; udfordringerne i lærerens samtidige arbejde med anerkendelse og inklusion. Udvælgelsen af eksempler er derfra, som også tidligere nævnt, gjort ud fra de undersøgelser, jeg i indledningen har redegjort for, som viser, at det er urolige børn samt børn med emotionelle/socialt – og indlæringsmæssige vanskeligheder, som er den største

udfordring for nyuddannede lærere, hvilket hænger sammen med det, jeg erfarede igennem de to semestre; gruppen, jeg i specialet kalder elever med en socialt forstyrrende adfærd.

5. Menneskeopfattelse ift. elever med en socialt forstyrrende adfærd

I dette afsnit vil jeg forholde mig til, hvordan menneskeopfattelser inden for pædagogikken i dag stemmer overens med tænkningen om den inkluderende skole; om de stemmer overens med lærerens arbejde med anerkendelse i den inkluderende skole. Jeg vil forholde mig til dette, fordi måden, hvorpå læreren ser og opfatter eleven med en socialt forstyrrende adfærd har betydning for, hvordan lærerens tilgang er til eleven og dermed, hvordan læreren handler over for eleven i situationer. Det samme gør sig gældende for eleven i forhold til læreren. Skal jeg altså undersøge, hvilken betydning udøvelse af anerkendelse har for læreren i mødet med eleven med en socialt forstyrrende adfærd i den inkluderende skole, må jeg først og fremmest vide, hvordan læreren i det hele taget opfatter eleven; det vil sige, hvilke forestillinger om eleven som menneske, der er i spil hos læreren

5.1. Den inkluderende skole

Med Salamancaerklæringen i 1994¹⁶ blev inklusion for alvor sat på dagsordenen internationalt. Erklæringen lyder i forhold til inklusion som følgende (Se Litteraturliste, Hjemmesider, Definition af den inkluderende skole):

”Almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle.”

”Inklusiv skolegang er det mest effektive middel til at skabe solidaritet mellem børn med særlige behov og deres jævnaldrende. At flytte børn permanent til specialskoler -eller specialklasser eller særlige afsnit inden for en skole -skal være undtagelsen, som kun kan anbefales i de få tilfælde, hvor det klart er demonstreret, at undervisning i almindelige klasser ikke opfylder et barns uddannelses-mæssige eller sociale behov, eller når hensynet til barnet eller andre børn kræver det.”

Efter Salamancaerklæringen er begrebet *Den inkluderende skole* blevet mere udbredt inden for pædagogikken, og jeg definerer begrebet ligesom Phd. Og psykolog Rasmus Alenkjær, der med

¹⁶ Salamanca-erklæringen blev formuleret ved en konference i UNESCO-regi i 1994 og er en international erklæring vedrørende alle børns ret til uddannelse.

afsæt i professorerne Susan Tetler, Alan Dyson og Mel Ainscow har lavet en generaliseret sammenskrivning af deres perspektiver. Han definerer det som følgende¹⁷:

"I den inkluderende skole har alle børn ret til at gå i skole med deres jævnaldrende kammerater i det nærmiljø, hvor de bor. Denne ret har barnet uanset om det af den ene eller den anden grund ikke er i stand til at modtage det, man traditionelt har kaldt "normalundervisning".

"I den inkluderende skole er alle elever specielle. Børn har med udgangspunkt i køn, alder, familiebaggrund, begavelse, natur, person, motivation, fysik og læringsstil m.m. forskellige måder at lære på: Skolen kan således ikke udvælge de elever, der passer ind i det eksisterende skolesystem, og afvise de elever, der ikke passer ind i det eksisterende system. Derfor kan der ikke være nogen "normalundervisning" eller "specialundervisning", men derimod differentieret undervisning, der er tilpasset hver elev."

"En inkluderende skole er en skole, hvor alle elever oplever sig selv og hinanden som en naturlig del af det fællesskab, skolen repræsenterer. Hver elev oplever, at han/hun bidrager aktivt til skabelsen af det fællesskab, der er på skolen. Hver elev bidrager på sin måde, - alle elever gør ikke det samme hele tiden".

Ovenstående definitioner bygger på idealer om menneske og samfund, og der ligger bag disse idealer grundlæggende et menneskesyn, som man i den inkluderende skole pædagogisk skal arbejde ud fra. Eksempelvis er der i Salamancaerklæringen idealer om, at man med inklusion bekæmper diskrimination og opnår uddannelse til alle. Man opnår også solidaritet børnene imellem. Bag inklusionstanken ligger der et syn på mennesket, hvor alle har ret til det samme, og enhver elev er speciel og unik, hvilket betyder, at der for den enkelte vil være forskellige måder at lære på. Heraf opstår behovet for undervisningsdifferentiering. Der skelnes ikke mellem normalt og unormalt, men hver elev er en del af fællesskabet. En sådan skelnen var det derimod i den rummelige skole, som var måden, man italesatte skolen på før inklusion kom på dagsordenen. Rasmus Alenkær skriver bl.a. om den inkluderende skole (også ud fra en generaliseret sammenskrivning af førnævnte teoretikere):

¹⁷ http://www.sonderborgkommune.dk/PasningOgSkolegang/FremtidensSkole/~/_media/BoernOgUddannelse/Dokumenter/Fremtidens%20skole%20i%20Soenderborg/20101011/definition_inklusion.ashx – Hentet d. 28. april 2012.

”Den rummelige skole muliggør tilstedeværelsen af elever, der er anderledes end de øvrige elever i skolen. Når ”en anderledes elev” (skolens definition) placeres i en ”almindelig klasse”, skal klassen være rummelig og give denne elev rum til at være der.”

”I den rummelige skole opretholder man idéen om normalt og specielt: De elever, der ikke kan klare sig med skolens ”normale undervisningstilbud”, er ”specialundervisnings-elever”: De får specialundervisning i eller uden for klassen, måske er de placerede på mindre hold eller måske får de eneundervisning.”

I den rummelige skole deles ting op i normalt og specielt, almindelig og anderledes, og når en ”anderledes” elev skal være i klasselokalet, så skal de andre ”almindelige” elever rumme elevens anderledeshed. I modsætning til den rummelige skoles opfattelse af eleven som almindelig eller anderledes, så deler man ikke på samme måde elever ind i sådanne kategorier i den inkluderende skole. Gjorde man det, ville det betragtes som, at man ekskluderede eleven. At alle elever kan inkluderes i tænkningen gør den meget attraktiv, fordi den kan rumme alle. Spørgsmålet er så, om måden at opfatte elever på inden for tænkningen om den inkluderende skole stemmer overens med opfattelsen, som den viser sig inden for pædagogikken i dag. Det vil jeg undersøge nærmere ved i det følgende at redegøre for menneskeopfattelserne inden for pædagogikken, som problemstillingen er placeret i.

5.2. Menneskeopfattelser inden for pædagogikken

Når lærere i skolen forbereder undervisning som at udvælge læsestof, forberede hvordan eleverne skal arbejde (fx i grupper eller individuelt) osv., og senere vurderer den enkelte elevs præstation og potentiale, så vil læreren igennem alle disse ytringer fremføre *implicitte forestillinger* om mennesket. I artiklen *Menneskeopfattelser i pædagogikken* skriver Cand. mag. og Phd. Trine Øland, at:

”Hvis vi samler alle disse ytringer til et billede, kan vi få øje på hvilke grundlæggende antagelser om menneskets væren, adfærd, bevidsthed, erkendelse og relationer til andre, der implicit forudsættes som ”det normale” på et givet tidspunkt. Vi kan desuden anskueliggøre, hvilke antagelser om det enkelte menneskes udvikling og hele menneskehedens udvikling, der er indskrevet i pædagogikkens idealer og praksisformer.” (Øland, 2011;444)

På den måde er der i lærerens aktiviteter i klasserummet og på skolerne i det hele taget, måder, man kan være på, som er normalt og modsat unormalt. Ud fra Ølands tænkning vil der bag ethvert valg og enhver handling i undervisningssituationen og planlægningen af denne, være implicitte forestillinger, menneskeopfattelser, hvor ud fra man vælger, hvordan man vil gribe eksempelvis en undervisningssituation an. Betragtes den inkluderende skole ud fra ovenstående, må idealet for menneskeopfattelsen være, at "det normale" er lig med forskellighed. Derved er det den implicitte forestilling, læreren ideelt set skal arbejde ud fra.

5.2.1. Værdidomme

Opfattelser indeholder værdidomme, og det er disse værdidomme, som man skal være bevidst om, når man laver pædagogisk praksis; fordi dommene har betydning for, hvorvidt børnenes adfærd, præstationer osv. vurderes som passende eller ej inden for det givne pædagogiske ideal og den givne pædagogiske praksisform. Har man altså et normalitetsbegreb, der hedder forskellighed, vil dette være fundamentet for, hvordan man værdisætter og dømmes børnenes adfærd m.m..

5.2.2. Humanismen og det hele menneske

Trine Øland giver i en historisk redegørelse for menneskeopfattelser inden for pædagogikken fra 1920'erne til nu eksempler på, hvordan de nuværende opfattelser har tråde tilbage i historien. Skal man forstå lærerens nuværende opfattelse, må disse tråde synliggøres, da de erfaringsmæssigt vil være en del af nutidens læreres historie. Jeg vil derfor i det følgende redegøre for de vigtigste tråde, der er at se igennem historien. En af trådene går tilbage til 1920'ernes indtog af den progressive pædagogik¹⁸. Her tales der om den humanistiske menneskeopfattelse, hvor man opfatter mennesket som et helt menneske (ibid. 450). Man tillægger kunst, kreativitet, musik og bevægelse en værdi, som bliver et led i opdragelse og dermed bliver et led i den gældende pædagogiske dannelsesopgave. En forståelse af, at barnet har et grundlæggende behov for udfoldelse betyder også, at læreren må have psykologisk kendskab til og følsomhed over for børn og deres liv og væren. Barnets psyke bliver ikke længere reduceret til en ydre rationalitet, som det ellers er tilfældet i den psykofysiske menneskeforståelse, som er den primære i 1920'erne

¹⁸ En tænkning, der indebærer antagelsen om, at barnet har en "indre leder", som påvirker dets udvikling. En tænkning, som op gennem det 20. århundrede betoner det hele menneske og menneskets frihed til at vælge, og som i de senere år har indeholdt forestillingen om, at mennesket besidder uendelig skaberkraft (Øland, 2011;444).

(opfattelsen at barnet har en "indre leder", som er en "leder", der føres an af fysisk-kemiske processer og mekanik). Med den humanistiske menneskeforståelse bliver hjemmet omdrejningspunktet for tryghed og varme, og det er hjemmet, man tager udgangspunkt i, i forbindelse med indretning af skoler og opdragelsestanker.

Det psykologiske kendskab, som lærerne skal have, samt følsomhed over for børnene, der kan give tryghed og varme, er en kompetence, man forventes at have i vor tids skoler. Psykologi er en del af den nuværende læreruddannelses grundlæggende undervisningsfag og følsomhed over for børnene er en nødvendighed, som hænger sammen med kravet om at udøve anerkendende pædagogik. Den humanistiske menneskeopfattelse har derfor i den grad været med til at forme idealer og menneskeopfattelser op igennem det 20. århundrede. Her var også særligt 1970'erne med til at udvikle denne opfattelse, hvortil udviklings-, behovs- og kognitiv psykologi bliver udviklet, og mennesket bl.a. tilskrives grundlæggende sociale – og selvrealiseringsbehov (ibid. 456).

5.2.3. Menneskeopfattelse baseret på race og kultur

En anden tråd er den menneskeopfattelse, som opstår på baggrund af en forvirring i 1930'erne i forbindelse med menneskeopfattelse baseret på race (ibid. 452); menneskeopfattelse baseret på kultur. Med jazzmusikken kommer nemlig negeren (begrebet 'neger' anvendes af Øland selv) som noget værdifuldt, originalt og naturligt men også som noget primitivt. Sidstnævnte medfører en værdi om, at nogle mennesker er laverestående og underlegne, hvilket i perioden medfører forvirring i forhold til, hvordan man opfatter mennesket, hvor det er de fysisk-biologiske kendetegn, som man antager, medfører særlige karaktertræk. Med forvirringen opstår dog en anden måde at opfatte mennesket på; nemlig som produkt af noget kulturelt betinget. Det er en opfattelse, som videreudvikles i efterkrigstiden, og som stadig gør sig gældende i dag. Ud fra denne opfattelse er det muligt at arbejde med de forskelle, der måtte være, pædagogisk; nemlig ved hjælp af opdragelse og dannelse. Når Øland laver en parallel mellem 1930'ernes forvirring og i dag er det i forhold til barnet i almindelighed, som hun sammenligner med negeren og "primitive kulturer" i det hele taget (ibid. 452). Både negeren fra 1930'ernes menneskeopfattelse og barnet kan fremstå som nogle, der tilhører naturen og oprindeligheden, og som nogle, der tilhører det underudviklede, som har brug for dannelse og opdragelse af et civiliseret samfund.

5.2.4. Gruppen af socialt forstyrrende elever som mål for mangeludbedring

I dag opfattes mennesket som besiddende uendelig skaberkraft, hvor menneskets rationelle og analytiske selvforhold er det afgørende punkt for menneskeledelse (ibid. 257). Det forudsættes, at mennesket kan og vil lede sig selv. Et eksempel fra skolerne er projektarbejdet og brugen af portfolio eller logbogsskrivning som hjælp til refleksion over egen læring. Tænkningen er konstruktivistisk-funktionalistisk:

"Hvis styringen og selvstyringen ikke pågår og giver resultat, som den skal, afgrænses der målgrupper, som bliver genstand for en mere håndfast intervention, hvorved normalitet markeres. Der etableres på denne måde en viden om de elever, der ikke kan forvalte friheden af sig selv. Elever bliver, som menneske med en gruppebetegnelse, mål for mangeludbedring, men stadig på baggrund af forestillinger om menneskets frie valg på et marked." (ibid.458)

Øland nævner her som eksempel bl.a. gruppen af elever, der er tosprogede og elever, der modtager "Adfærd-kontakt-trivsel-træning" (ibid. 458). Eleverne har selv ansvaret for at tage ansvar for sig selv inden for den gruppe, de tilhører. En gruppe, de er blevet placeret i med målet at udbedre de mangler, som de har i forhold til at indgå i det, som er blevet markeret som "normalen". Dette dog ud fra forestillingen om, at de som mennesker har frie valg. Dvs. at eksempelvis eleven, der er dårlig til at læse, selv må sørge for at komme i lektiecafé osv.. Igen tales der om markering af et normalområde.

Opsummerende er der fire menneskeopfattelser, som har fået betydning for, hvordan man inden for pædagogikken i dag opfatter mennesker:

1. Den humanistiske menneskeopfattelse – mennesket er værdifuldt og naturligt.
2. Menneskeopfattelse baseret på race – mennesket er værdifuldt og naturligt, men også primitivt.
3. Menneskeopfattelse baseret på kultur – mennesket som produkt af noget kulturelt betinget.
4. Opfattelse af mennesket som havende uendelig skaberkraft – mennesket er frit og kan tage ansvar for sig selv og egen læring.

5.3. Opsummering: Den inkluderende skole og menneskeopfattelse

Som redegjort for har der igennem det 20. århundrede eksisteret adskillige menneskeopfattelser inden for pædagogikken, som har fået betydning for den pædagogik, som føres i dag. Definitionen af den inkluderende skole indikerer, at skolen bygger på den humanistiske opfattelse, da alle er noget særligt og unikt og har værdi. Spørgsmålet er, om alle disse forskellige opfattelser stemmer overens med tænkningen om den inkluderende skole; om alle disse forskellige opfattelser stemmer overens med lærerens arbejde med anerkendelse i den inkluderende skole. Dette er bl.a. hvad jeg i den senere analyse vil undersøge ved hjælp af eksempler. dog ser jeg to uoverensstemmelser/problemstillinger i lyset af ovenstående.

1. I forhold til menneskeopfattelse som race, så er det ikke i dag en opfattelse, der er aktuel indenfor den pædagogiske verden. Alligevel kommer en lignende opfattelse til udtryk særligt på ét område, som man som lærer er nødt til at forholde sig til; når børn og unge medicineres. Inden for den medicinske verden er opfattelsen, at de fysisk-biologiske kendetegn medfører særlige karaktertræk af primitiv eller mislykket art. Her er der ikke tale om, at man ser børnene som værende mindre værd eller andre underlegne, som det gjorde sig gældende i 1930'erne, men der er på samme måde tale om en antagelse om, at barnets fysisk-biologiske kendetegn har medført særlige karaktertræk (en bestemt afvigende adfærd), hvorfor de kun kan behandles med kemi (medicin). Denne opfattelse af mennesket som noget primitivt kombineret med opfattelsen af mennesket i 2005 som et menneske, der er fri til at vælge, og som kan tage ansvar for sig selv og egen læring, vil uundgåeligt medføre problemstillinger på en eller anden vis, eftersom det er to modstridende menneskeopfattelser. Hvis kemi er det grundlæggende problem for et barn i forhold til at lære – hvis det er nødvendigt for eksempelvis et barn med diagnosen ADHD at få medicin for at kunne forholde sig så tilstrækkeligt rolig, at han/hun kan fordybe sig i noget fagligt – hvordan kan barnet så forstås og betragtes som værende frit og uendeligt skabende? Omvendt, hvis barnet er frit og skal tage ansvar for sig selv og egen læring uanset udgangspunkt, hvordan kan dette barn så samtidig tage medicin, som korrigerer for en anomali eller uhensigtsmæssighed? Her er barnets frie vilje og selvansvarlighed øjensynligt ikke tilstrækkelig som lærende kraft. Ovenstående er et eksempel på, at to forskellige menneskeopfattelser er i spil for læreren på samme tid i den inkluderende skole

i forhold til eleven, og man kan sige, at forvirringen fra 1930'erne til en vis grad hersker i den situation.

2. Inden for den konstruktivistisk-funktionalistiske tænkning, som redegjort for til sidst, nævnes, at det er nødvendigt over for elever, som ikke formår at selvstyre, at markere et normalområde. Markering af et normalområde i sig selv strider imod det, som den inkluderende skole (jf. indledende definition) gerne vil; nemlig at arbejde ud fra forskellighed frem for at arbejde ud fra "normalt" og "unormalt". Også diagnosticering af elever med en socialt forstyrrende adfærd understøtter tænkningen om normalt/unormalt, idet man for at diagnosticering kan ske, må opfatte en adfærd hos eleven, som er så tilstrækkelig forskellig fra den adfærd, som ellers inkluderes – altså en adfærd, der træder ud over normalområdet. Der er på den måde, som nævnt i slutningen af afsnittet om den inkluderende skole, uoverensstemmelse imellem Ølands beskrivelse af menneskeopfattelser i år 2005, og den måde, hvorpå man inden for den inkluderende skole ønsker at opfatte eleven. Det er en interessant betragtning, for den åbner op for spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt for læreren, der er et produkt af et samfund og dermed har en erfaring og historie med sig i forhold til måden at opfatte mennesket på, på relativt kort tid at ændre menneskeopfattelse, fordi det er et ideal, man i et samfund har, som nu eksemplet med den inkluderende skole. Dette vil jeg vende tilbage til i en senere diskussion, hvor også resultater fra den senere analyse vil være relevante at inddrage.

Disse uoverensstemmelser, der er imellem den menneskeopfattelse, som ligger implicit i definitionen af den inkluderende skole og de menneskeopfattelser, som i øvrigt gør sig gældende inden for den gældende pædagogiske praksis, udgør på den ene side et problem for lærerne, idet de risikerer at opfatte mennesket anderledes, end hvad der er "tilladt" inden for den inkluderende skole. Det udgør på den anden side et problem for den inkluderende skole, idet den risikerer at være udtryk for en idealistisk praksis, som i realiteten ikke fungerer som foreskrevet. Læreren risikerer at komme i klemme etisk og værdimæssigt, fordi han/hun ikke kan leve op til den foreskrevne praksis, og den inkluderende skole kommer troværdighedsmæssigt i klemme, hvis ikke den har lærere, som formår at praktisere det ideal, den har. Spørgsmålet er, hvilken betydning en sådan uoverensstemmelse imellem lærerens menneskeopfattelse og den inkluderende skoles menneskeopfattelse har for lærernes udøvelse af anerkendelse over for

elever med en socialt forstyrrende adfærd. Hvis læreren bliver klemt imellem egen måde at opfatte mennesket på og den krævede menneskeopfattelse, hvilken betydning har det for læreren? For eleven? Jeg vil i en senere analyse og diskussion vende tilbage til dette dilemma.

6. Præsentation af begrebsapparat

6.1. Anerkendelsesbegrebet

Jeg vil nu vende mig mod en redegørelse for det begrebsapparat, som jeg vil anvende til den senere analyse og der af følgende diskussion. Jeg begynder med anerkendelsesbegrebet, som det præsenteres og forstås af Axel Honneth.

6.1.1. De tre anerkendelsessfærer

Når man i dag taler om begrebet anerkendelse, er det som oftest Axel Honneth, der bliver anvendt, dette særligt inden for det socialfaglige område (Nørgaard, 2005;1). Honneth tilhører Frankfurterskolens kritisk, teoretiske tradition, og er efter at have været elev hos den tyske filosof Jürgen Habermas nu professor i det embede, Habermas i sin tid sad i. Ud over Habermas er Honneth blevet inspireret af bl.a. Immanuel Kant (1724-1804) og Friedrich Hegel (1770-1831), der ligesom Habermas var tyske filosoffer. Honneths teori om anerkendelse er på den baggrund vævet ind i de tanker og teorier, der er gået forud, og samtidig er det en teori, der er i udvikling, eftersom han stadig i dag er i dialog med kollegaer og studerende i kraft af sit professorat (Nørgaard, 2005;1).

Honneth opererer med sin anerkendelsesteori inden for tre anerkendelsessfærer; privatsfæren, den retslige sfære og den solidariske sfære, og det er disse tre sfærer, læreren skal forholde sig til, da de alle tre vil gøre sig gældende i hans hverdagsliv, enten som privat person hjemme i familien eller som professionel ude på skolen. Som menneske skal hver anerkendelsessfære gennemleves, for kun herigennem kan man erhverve sig de tre grundlæggende former for forholden sig til sig selv (Honneth, 2003;14f). Gennemleves alle tre sfærer ikke løbende igennem livet, vil der være uligevægt, og det gode liv (ligevægten) vil være i fare.

Privatsfæren

Privatsfæren omhandler den sfære, vi er i, når vi er sammen med familie og venner; de nære relationer. Grundlæggende for denne sfære er kærligheden, og den er særlig i forhold til de to andre, da den danner forudsætningen for overhovedet som menneske at kunne træde ind i et intersubjektivt forhold:

”Kærligheden figurerer hos Honneth som en anerkendelsessfære, fordi kærlighedsforholdet mellem subjekter erfares i et gensidigt affektivt behov, ... Individet erfarer altså, hvorledes anerkendelsesbehovet dækkes igennem eksistensen af ”den konkrete anden.” (ibid. s.15)

Vellykkede relationer mellem forældre og børn samt nære venskaber, hvor relationen har været givtig, medfører en grundlæggende selvtillid, som tages med videre ind i voksenlivet. Kærlighed udgør således den emotionelle anerkendelse, som gør, at subjektet er i stand til at have *tillid til sig selv* i private såvel som i samfundsmæssige forhold (ibid. s.15).

Læreren har som menneske et liv, der er gået forud, hvor han er opvokset i en familie og har haft venner – nære relationer. Disse har udgjort en sfære, hvor det grundlæggende element bør have været kærligheden. Dette fundament kan være blevet etableret mere eller mindre vellykket (afhængigt af hvordan kærlighedsforholdet mellem læreren som barn og hans forældre har været), men uanset hvad, har den private sfære dannet det oprindelige grundlag for udvikling af evne og mulighed for at kunne indtræde i forhold til andre mennesker igennem livet. Dette grundlæggende behov for kærlighed er af læreren som barn blevet erfaret i den private sfære som et gensidigt behov, et anerkendelsesbehov, som er blevet dækket igennem eksistensen af ”den konkrete anden”, der som barn kan være en forælder, et nært venskab eller lignende. Denne erfaring (hvis den er gjort) har læreren taget med op til sin nuværende alder og professionelle karriere, og har i kraft af den, opbygget en grundlæggende tillid til sig selv i både private som samfundsmæssige forhold; dvs. også i professionel sammenhæng. Det er i professionel sammenhæng, at læreren møder eleven, men som jeg vil vende tilbage til, så vil det i skolekontekst ikke være anerkendelse inden for den private sfære, som skolen har ansvaret for at udøve, men anerkendelse inden for de to øvrige områder. Dog vil læreren være i elevens liv på tidspunktet, hvor han/hun netop har en alder, hvor erfaringen med den private sfære vil være/har været i fuld udvikling (afhængig af alder). Læreren vil derfor være ét af de mennesker, eleven møder på sin erfarings – og udviklingsvej, hvorfor lærerens grundlæggende evne til at anerkende eller mangel på samme (tillid til sig selv eller mangel på samme) kan påvirke eleven i forhold til hans/hendes private sfære. Det kan være, hvis eleven eksempelvis forsøger at opnå en følelsesmæssig opmærksomhed hos læreren, fordi eleven ikke i hjemmet får tilstrækkelig af denne form for opmærksomhed. Lærerens måde at møde eleven på i den situation (anerkendende eller

ikke anerkendende), kan få betydning for elevens videre tillid til sig selv. Det vil blive en erfaring, som eleven bærer med sig videre. På den måde kan læreren, set ud fra Honneths tale om den private sfære som forudsætningen for overhovedet som menneske at kunne træde ind i intersubjektive forhold, få indflydelse på sådan en elevs selvtilid samt elevens videre udvikling.

Den retslige sfære

Anerkendelse inden for den retslige sfære indhentes gennem anerkendelse af subjektets formelle ydeevne. Herigennem får subjektet respekt for sig selv og *agtelse for sig selv*, som et medlem af samfundet, der er lige med alle andre. I kraft af de rettigheder, man har som samfundsborger, kan man realisere sin autonomi ved eksempelvis at indgå i offentlige debatter og drøftelser. Som lærer opnår man anerkendelse inden for den retslige sfære ved eksempelvis på arbejdspladsen at give udtryk for ønsket om ændrede forhold i forbindelse med mængden af lærerplanudarbejdelse, eller ved at henvende sig til sin fagforening med krav om lønforhøjelse. Læreren har en stemme i forhold til retslige forhold, og ved at kunne give udtryk for dem og blive hørt for dem opnår man anerkendelse inden for den retslige sfære.

Den solidariske sfære

Anerkendelse inden for den solidariske sfære sker gennem relationen til gruppen, og her opnår man *selvværdsættelse* (ibid. s.16f), når anerkendelse finder sted. Når subjektet indgår i en gruppe, som eksempelvis kan være på arbejdspladsen, vil et positivt bidrag til gruppens solidaritet medføre en anerkendelse fra gruppens side. Man kan blive anerkendt for sine særlige evner, kvaliteter eller bidrag – alt sammen noget, der vil være med til at bidrage til samfundets hele. Særlige evner eller kvaliteter er noget, som man har med i kraft af det liv, man indtil da har levet, hvorfor selvværdsættelse for subjektet bliver resultatet, når det nu oplever sig selv som medlem af et solidarisk fællesskab. Når en idrætslærer på en skole tager initiativ til at arrangere en idrætsdag må man formode, at det vil blive set som et positivt bidrag til arbejdspladsens/gruppens solidaritet (i første omgang lærergruppen, men jo også elevgruppen, hvis de synes idéen er god vel at mærke), som dermed vil afstedkomme en anerkendelse af idrætslæreren fra gruppens side. Den evne idrætslæreren har til at tage initiativ og ansvar i forhold til det felt, han er ekspert inden for, er en evne, han har oparbejdet igennem sit liv, og når han oplever en anerkendelse af denne fra arbejdspladsens side, vil det medføre en personlig selvværdsættelse; han oplever sig selv som medlem af et solidarisk fællesskab. Man kan i den forbindelse diskutere, om ikke diskursen om

anerkendelse inden for den solidariske sfære kan blive en stressende faktor for læreren. Dette vil jeg vende tilbage til.

Nedenstående figur er hentet fra Inge Schützsack Holms bog *Anerkendelse i ledelse* (2010), s. 33, og den samler op på de tre anerkendelsessfærer. I figuren nævnes også de tre anerkendelsessfærers mulige krænkelserformer, som jeg vil redegøre for i næste afsnit.

	Privatsfæren	Den retslige sfære	Den solidariske sfære
Anerkendelsesmåde	Følelsesmæssig opmærksomhed	Kognitiv respekt	Social værdsættelse
Personlighedsdimension	Behovs – og affektnatur	Moralsk tilregnelighed	Egenskaber og muligheder
Anerkendelsesformer	Primærrelationer (kærlighed, venskab)	Retsforhold (rettigheder)	Værdifællesskab (solidaritet)
Udviklingspotentiale		Generalisering, materialisering	Individualisering, egalisering
Praktisk selvforhold	Selvtillid	Selvrespekt	Selvværdsættelse
Ringeagtsformer	Mishandling og voldtægt	Fratagelse af rettigheder og udelukkelse	Nedværdigelse og fornærmelse
Truede personligheds-komponenter	Fysisk integritet	Social integritet	'ære', værdighed

Tidligere nævnte jeg, at lærere primært i deres arbejde befinder sig inden for den retslige – og den solidariske sfære. Karen-Sofie Pettersen og Eva Simonsen skriver i bogen *Når anerkendelse ikke er nok* (2010), at hvor børnehaven er en arena, hvor alle tre former for anerkendelsessfærer griber ind og bygger på hinanden, så er det anderledes i en skolekontekst, hvor reglerne for anerkendelse primært knyttes til den retslige og den solidariske sfære (Pettersen, 2010;39ff). Børnehaven skal forstås som et supplement og en forlængelse af opdragelsen i hjemmet, hvorfor det for pædagoger her indebærer, at man skal dække et grundlæggende behov for omsorg hos barnet. Dertil skal barnet lære at indgå i et fællesskab, hvor de også skal lære at forholde sig til egne og

andres rettigheder. Når disse børn når skolealderen har de fået en grundlæggende tillid til sig selv opbygget, og det er ikke i samme grad lærerens opgave at give børnene følelsesmæssig opmærksomhed, som det var for pædagogerne, men derimod at støtte op om, at eleverne igennem skoleårene igennem undervisningen lærer og udvikler respekt og solidaritet.

Anerkendelse og forventning

I forbindelse med ovenstående vil jeg anvende Honneths anerkendelsesbegreb som begrebsapparat til at analysere mig frem til, om læreren, der møder eleven med en social udfordrende adfærd, benytter anerkendelse inden for den private sfære. Dernæst hvilken betydning det i så fald har for læreren og hans/hendes mulighed for på samme tid at anerkende inden for de øvrige sfærer. At læreren kan lægge fokus på anerkendelse inden for den private sfære i forhold til elever med en adfærd, der er socialt forstyrrende, baserer jeg på Britta Nørgaards arbejde med Honneths anerkendelsesteori, som hun har anvendt i forhold til pædagoger (som jeg antager lige så vel kunne være i forhold til læreren, da begge arbejder med anerkendende pædagogik). I artiklen *Axel Honneth og en teori om anerkendelse* skriver hun med fokus på pædagogen, at det centrale ud fra Honneths anerkendelsesteori må være i mødet med den anden at engagere sig i den andens selvvirkeliggørelse:

”Og som professionel må man være sig bevidst, i hvilket anerkendelsesdomæne man befinder sig – både i sit arbejde udadtil og i sit eget forventningsmønster” (Nørgaard, 2005;68).

Hun skriver, hvordan man i det pædagogiske arbejdsfelt arbejder med de 3 P'er; privat, personlig og professionel, og ud fra Honneths anerkendelsesteori forstår hun, hvordan der må være forskel på anerkendelse, afhængig af, om man er privat sammen med sine børn, eller om man er sammen med børn i forbindelse med sin profession. Anerkendelsen, man giver, gives i forskellige sfærer, og en vigtig pointe, hun her fremtrækker, er, at når man selv udviser forskellige former for anerkendelse afhængig af, hvilken sfære, man er i, så må man også gøre sig bevidst, at der er forskel på den anerkendelse, man som professionel må forvente at få. Hun giver eksemplet med en pædagog, som forventer at få den form for anerkendelse, der hører den private sfære til, i mødet med den anden i sit arbejde. I sådan en situation er der noget galt, for så bliver anerkendelsessfærerne blandet, og det kan være farligt, og hun skriver, at det kan medføre udbrændthed og psykisk træthed (Nørgaard, 2005;68f).

Nørgaard referer i forlængelse af dette til eksistensfilosoffen Martin Buber, der taler om, at netop læreren, præsten og psykoterapeuten, som professionelle mennesker, udgør en undtagelse i forhold til i fuld udstrækning at kunne stræbe efter det, han kalder et eksistentielt møde med den anden, Du'et. Når man er professionel, må man være bevidst om, at man har ansvar for den anden og den relation, man har. Det gælder også for læreren. Jeg vil vende tilbage til Martin Bubers tænkning.

6.1.2. Moralsk krænkelse som tab af positivt selvforhold

Som nævnt i begyndelsen af dette kapitel kan de tre anerkendelsesformer ikke stå alene. Ethvert subjekt må gennemleve dem alle tre for, at der er ligevægt i dennes forholden sig til sig selv. På samme måde må alle tre anerkendelsesformer gennemleves for hvert enkelt subjekt for at et fuldt integreret samfund er muligt:

”Således er den kærlighed, som barnet får, både forudsætning for dets ontologiske sikkerhed og for et vellykket møde med samfundet. De universelle rettigheder er forudsætningen for, at alle kan se sig som ligeværdige, og det er solidariteten også, hvis den bygger på en fælles værdihorisont, åben for pluralitet.” (ibid. s.17)

Får eller opnår man ikke anerkendelse (dette gælder både elevens anerkendelse fra læreren, men også lærerens anerkendelse fra leder/kollegaer/samfund og elev), risikerer man at miste det positive forhold, man har til sig selv – det forhold, som er afgørende for ens udvikling. Fravær af anerkendelse er en krænkelse i sig selv, hvorfor anerkendelse mennesker imellem er basalt. Der er dog forskellige grader af krænkelse. Ved udeblivelse af anerkendelse risikerer man at miste sig selv, fordi det i sig selv er krænkende, men dissideret bevidst krænkelse inden for én eller flere af de tre anerkendelsessfærer, er en anden måde. Honneth taler om, at hver anerkendelsessfære er fulgt af forskellige former for moralske krænkelser. Disse udgør den interne forbindelse mellem anerkendelse og moral (ibid. s.17f). Inden for den private sfære taler han om, at krænkelse som fysisk/psykisk misbrug, tortur, voldtægt m.m. medfører *psykisk død* for subjektet (Honneth, 2003;17f og Nørgaard, 2005;65). Man mister tilliden til sig selv og omverden, og vil i den forbindelse reagere med social skam. Inden for den retslige sfære kan krænkelser opleves, hvis man fratages rettigheder inden for nogle områder. Den indirekte besked fra retslig side er, at man ikke regner med personen eller gruppens moralske troværdighed eller evne. Her vil der ske en

social død, hvor man taber selvagtelse. Den tredje anerkendelsessfære, den solidariske sfære, hvor krænkelser kan komme til udtryk ved eksempelvis ydmygelse og misagtelse, så færdighederne og evnerne, subjektet bidrager med til det solidariske fællesskab, ikke bliver anerkendt. Her tabes personlig selvværdsættelse i forhold til læreren og dennes professionelle selvbillede/professionsidentitet.

Anerkendelse er afgørende for subjektet at få inden for de tre anerkendelsessfærer, hvor særligt anerkendelse inden for den private sfære tidligt i livet er det grundlæggende udgangspunkt for udvikling. Som et eksempel på krænkelser inden for den private sfære er eksemplet fra indledningen oplagt. En lærer, der står over for en 2. klasse og bliver tiltalt "store møgsæk", kan karakteriseres som mobning. Netop denne form for krænkelser medfører ifølge Honneth en psykisk død, hvilket for den nyuddannede lærer i eksemplet kommer til udtryk i oplevelsen af at være ved at brænde ud.

6.1.3. Anerkendelse – en sikring af moralsk handling

Honneth har med inspiration fra Immanuel Kants tanker om agtelse en interessant facet i sit anerkendelsesbegreb. Inge Schützsack Holm beskriver facetten som følgende:

"at anerkendelseshandlingen dæmper afgiverens potentielle egocentriske impulser, således forstået, at vedkommende vil afstå fra at gøre noget, som vil kunne stimulere personens egne behov men samtidig krænke den anden." (Holm, 2010;37)

Et menneske, der møder et andet menneske, vil, i valget af at anerkende og tillægge den anden værdi, dæmpe de potentielle egocentriske impulser, som kan ligge i mennesket, med det formål at afstå fra at gøre noget, som vil kunne forstærke egoets behov og samtidig krænke den anden. Belyser vi læreren i dette perspektiv vil hans valg af at anerkende og tillægge eleven med en socialt udfordrende adfærd værdi, dæmpe de potentielle egocentriske impulser, som vil kunne komme frem i læreren i situationen, så læreren afstår fra at gøre noget, som vil kunne forstærke lærerens behov og samtidig kunne komme til at krænke eleven. Evnen til at kunne og ikke mindst at ville tillægge den anden værdi mener Honneth kræver en fundamental mellemmenneskelig erfaring, der er blevet tilegnet som spædbarn i samspillet med de primære omsorgspersoner (Holm, 2010;37). Det, at anerkendelse kan dæmpe de impulser, som er grundlæggende for mennesket at have, betyder, at man i anerkendelsesakten giver den anden en form for moralsk

autoritet over én. Det vil sige, at når læreren arbejder med anerkendelse i forbindelse med eleven, der har en socialt forstyrrende adfærd, vil læreren tillægge eleven moralsk autoritet over sig. I den forbindelse er det vigtigt, at læreren er bevidst om, hvorvidt anerkendelse af eleven og dennes adfærd er rimelig eller ej. Hvis anerkendelse udøves på et urimeligt grundlag vil eleven tildeles en autoritet over læreren, som vil betyde en voldsom ubalance i deres indbyrdes forhold som lærer og elev.

Jeg vil i det følgende afsnit belyse lærerens relation til eleven med en adfærd, der er socialt forstyrrende ud fra Martin Bubers skelnen mellem Jeg-Du-forholdet og Jeg-Det-forholdet.

6.2. Læreren, eleven og den skabende midte

Når læreren møder eleven og omvendt, må de indgå i et Jeg-Du-forhold. Dog kan forholdet ikke blive absolut gensidigt, da læreren er professionel og opdrager i Bubers terminologi, og eleven er den, der skal opdrages.

6.2.1. Anerkendelse af den skabende midte

"Verden er tvefoldig for mennesket ifølge dets tvefoldige holdning.

Menneskets holdning er tvefoldig ifølge tvefoldigheden af de grundord, det kan sige.

Grundordene er ikke enkeltord, men ordpar.

Det ene grundord er ordparret Jeg-Du.

Det andet grundord er ordparret Jeg-Det,

heri kan i stedet for Det uden ændring af ordparret også indtræde et af ordene Hun og Han.

Følgelig er også menneskets Jeg tvefoldigt.

For Jeg'et i Grundordet Jeg-Du er et andet end Jeg'et i grundordet Jeg-Det." (Buber, 1997;21)

Mennesket som et Jeg er ifølge Buber ikke noget i sig selv, men kun noget i kraft af dets relation til et andet menneske. Det er kun via denne relation, mennesket kan blive et egentligt selv. Det vil sige, at når et menneske siger Jeg, så mener det enten Jeg i forhold til et "Du" eller i forhold til et "Det". Mogens Pahuus¹⁹ skriver i teksten *Dialogens filosofi*, at Bubers tænkning har været inspirerende og overbevisende i vor ellers så individualiserede kultur, fordi den netop angriber tanken om mennesket som en selvstændig størrelse, der kommer før ethvert form for fællesskab

¹⁹ Lektor på Institut for Læring og filosofi, Aalborg Universitet.

(Pahuus, 2002;262). Når læreren skal anerkende i den inkluderende skole vil læreren i denne optik som selvstændigt væsen ikke være noget, kun i kraft af lærerens relation til elever, forældre, kollegaer, institutionen og samfundet vil det være noget. Og lærerens "Jeg" er noget forskelligt afhængigt af, om det er i et Jeg-Du-forholds dialog med eleven, forældrene, kollegaerne, eller et Jeg-Det-forhold.

Jeg-Du-forholdet og Jeg-Det-forholdet

Som ovenfor nævnt er et Jeg-Du-forhold et forhold, et menneske har til et andet menneske (Pahuus, 2002;263). Buber holder det dog ikke til et forhold udelukkende imellem mennesker. Han taler også om, at mennesket kan have et Jeg-Du-forhold til dyr, til naturen, til kunstværker o.l.. Det, han kalder åndelige væsenheder. I dette forhold mellem den enkelte og den anden/det andet, er der imellem disse det egentligt aktive og skabende; han taler om *den skabende midte* (das Zwischen) (Pahuus, 2002;262)). Ved at indføre en tanke om noget aktivt skabende i forholdet mellem et Jeg og et Du, indfører Buber en religiøs grundidé bag hans tanke om Jeg-Du-forholdet, en idé som i talen om lærerens møde med eleven med en adfærd, der er socialt forstyrrende, er relevant at inddrage, eftersom der de to mennesker imellem skal skabes noget nyt for at adfærden kan ændre sig. Den religiøse dimension ligger i, at Buber siger, at ethvert møde sker i kraft af et møde med det evige Du (ibid. 262). Idéen som religiøs vil jeg ikke komme nærmere ind på, da det ikke er relevant for min undersøgelse. Ligeså vil jeg ikke beskæftige mig med Bubers tale om Du'et som dyr, natur eller væsenheder. Udelukkende beskæftiger jeg mig med Jeg-Du-forholdet mellem mennesker, da det er det forhold, jeg vil tage afsæt i, når jeg vil forholde mig til lærerens relation med eleven.

For at være i et Jeg-Du-forhold skal man være til stede med hele sit væsen (Buber, 1997;265). Det betyder, at når man møder et Du, så er man 100 % involveret i det andet menneske, og man glemmer sig selv fuldstændigt. Det andet menneske ser man som noget totalt og helhedsmæssigt, og ikke som en størrelse, der har egenskaber el.l. (Pahuus, 2002;266). Et sådant forhold gør sig fx gældende i den ubetingede kærlighed mellem to mennesker, som ser hinanden som to hele væsener, og dette forhold kan man betragte som den mest omfattende form for møde. Som jeg vil vende tilbage til, er Jeg-Du-forholdet udgangspunktet for lærerens møde med eleven, men i kraft af lærerens rolle som lærer vil forholdet aldrig kunne blive fuldbyrdet. Inden jeg vil redegøre for læreren som opdrager vil jeg kort komme omkring Bubers tale om Jeg-Det-forholdet.

Dette forhold er nemlig det modsatte af Jeg-Du-forholdet, da det er menneskets forhold til et objekt, hvor den anden bliver et middel til at nå noget. Buber taler om, at Grundordet Jeg-Det, i modsætning til Jeg-Du, ikke kan siges med hele ens væsen (Buber, 1997;21). Man skal forstå dette forhold som, at man som Jeg'et i mødet med Det'et, tager den anden som med - eller modspiller – altså bruger den/det andet. Pahuus forstår forskellen som følgende:

”At jeg i det første forhold [Jeg-Det-forholdet (red.)] altid har greb om tingene, mig selv, den anden, mens jeg slipper dette greb i Jeg-Du-forholdet, hvor der mere er tale om, at jeg er grebet – i betydningen selvforglemmende optaget af nogen eller noget – og hvor jeg også har sluppet grebet om mig selv, for så længe man har sig selv, hengiver man sig jo ikke totalt til noget.” (Pahuus, 2002;269)

I forlængelse af ovenstående citat skriver han, at hvor Jeg-Du-forholdet kan sammenlignes med frihedens rige, så kan Jeg-Det-forholdet sammenlignes med nødvendighedens rige. Frihed skal her ikke forstås som noget vilkårligt, men:

”Den sande frihed erkender de sande nødvendigheder, skæbnen, dvs. ens bestemmelse.” (Pahuus, 2002;270)

En lærers forholden sig til en elev med en adfærd, der er socialt forstyrrende som et Det, giver sig selv, at det etisk vil være at overse eleven som det menneske, det er. Læreren vil i situationen se eleven som et objekt, en nødvendighed, der blot vil være et forstyrrende element, der skal forsvinde, hvis eksempelvis læreren har som mål at få ro i klassen. Der vil være en ubalance i forholdet mellem lærer og elev. Ser læreren eleven som et Du, vil forholdet være præget af det modsatte; at læreren vil være *selvforglemmende optaget* af eleven, og i situationen give sit fulde væsen til eleven. Heller ikke dette forhold er i overensstemmelse med virkeligheden, eftersom læreren i kraft af sin rolle som lærer står i et professionelt forhold til sin elev, og dermed vil skabe et etisk dilemma, hvis han/hun mødte eleven i en total selvforglemmelse. Men hvori består så balancen i lærerens møde med eleven? Kan den skabende midte bibeholdes på trods af, at Jeg-Du-forholdet lærer og elev imellem er begrænset? Buber taler i sit efterskrift fra 1957 om, hvordan netop læreren, terapeuten og sjælesørgeren må forholde sig til det faktum, at de har en særlig rolle over deres møde med den anden. Nemlig det faktum, at de i en forstand vil være opdragere.

6.2.2. Læreren som opdrager

Står man i ulige forhold til den anden i kraft af, at man har et særligt ansvar over for den anden, som fx læreren har over for eleven med en socialt forstyrrende adfærd, kan Jeg-Du-forholdet ikke udfolde sig til fuld gensidighed. Buber skriver om lærerens møde med eleven:

”For at kunne hjælpe de bedste muligheder i elevens væsen til fuld udfoldelse, maa læreren virkelig tage eleven alvorligt som denne bestemte person i dens potentialitet og aktualitet, eller nøjagtigere, han maa ikke blot kende ham som en sum af egenskaber, bestræbelser og hæmninger, han maa begribe ham som en helhed og bekræfte ham i denne helhed.” (Buber 1997;196)

Læreren må altså både se eleven som et ”Det” og et ”Du”, og det kan kun lade sig gøre, hvis læreren er opmærksom på, at han er opdrageren og eleven den, der skal opdrages. Det afgørende i mødet er, at læreren ikke blot forholder sig til det, han ser, fra opdragerens side – han må også sætte sig ind i, hvordan det opleves fra elevens side; erfare sin egen handlingens virkning (ibid. 169ff). Buber taler om, at opdrageren må øve sig i at *omfatte* den, der skal opdrages, dvs. at øve sig i at opleve, hvordan den anden oplever og har andel i situationen, de mødes omkring. Eksempelvis når læreren står i en klasse, og klassens meget tynde pige løber frem og tilbage til skraldespanden for at spidse sin blyant, men med det bagvedliggende formål at røre sig mest muligt, så hun kan tabe sig yderligere for at blive endnu tyndere. Læreren må i denne situation være opdrager og i situationen *omfatte* hende ved dels at lade hende vide, at hendes adfærd ikke kan accepteres af hensyn til ro og orden i klassen, dels sætte sig i pigens sted, hvordan selve forholdet, de mødes omkring – problemet med hendes adfærd – opleves fra hendes perspektiv. Hvorvidt læreren kan finde frem til årsagen bag pigens adfærd er ikke afgørende i den forbindelse, men mødet mellem de to kunne være et afsæt for at skabe tillid i mødet og derfra skønne, hvorvidt pigen har brug for yderligere hjælp. Det afgørende i mødet ifølge Buber er, at opdrageren i mødet med den anden vækker Jeg-Du-forholdet hos ham/hende, så også den, der skal opdrages tager opdrageren alvorligt og ser denne som en person. Det skal *omfattelsen* være medårsag til. Ubalance opstår dog, hvis eleven i forholdet *omslutter* opdrageren, og dermed oplever situationen fra opdragerens perspektiv. I så fald kan Jeg-Du-forholdet ophøre eller måske få karakter af et venskab, men selve det pædagogiske forhold viser sin umulighed i at være fuld gensidigt, for opstår der eksempelvis et

venskab, vil opdrageren ikke kunne være opdrager længere; læreren vil ikke kunne være fuld professionel i sit møde med eleven.

6.2.3. Indesluttethedens natur

Et forhold, som Buber ikke har med i sin tænkning, er, hvis det ikke er muligt at vække et Jeg-Du-forhold hos eleven, så eleven tager læreren alvorligt og ser ham/hende som en person. Et sådant scenarie kunne man forestille sig, hvis en elev har *indesluttet* sig selv, som Søren Kierkegaard i sit værk *Sygdommen til Døden*, taler om.

Indesluttetheden kan forekomme i forskellige grader. Hvis mennesket identificerer sig med noget uden for sig selv, vil det blive fortvivlet (1), og oplever det, at det ikke kan komme ud af denne fortvivlelse, risikerer det at blive fortvivlet over at være fortvivlet (2) (Grøn, 1996;99f). Så er mennesket ifølge Kierkegaard ude i en intensivering af fortvivlelsen, som er forstærket af sig selv, og mennesket bliver i situationen mere og mere fraværende – mere og mere indesluttet. En sådan intensivering kan kun ske, hvis man er fortvivlet i forvejen, ligesom at der skal være noget, som skal holde den ved lige. Kierkegaard taler om, at det fx kan være en ambition, der er drivkraft bag. Eleven fra før vil blive fortvivlet over at være fortvivlet over, at billedet krakelerede. Eleven vil i situationen være indesluttet med sin egen virkelighed.

Ingen mennesker kan udholde at sidde i den intensiverede fortvivlelse ret lang tid ad gangen. Det betyder, at mennesket vil være nødt til at gå yderligere et skridt væk fra sig selv, hvis det da ikke lader indbildningen "falde". Det vil for alvor "indeslutte" sig i sig selv (3) (ibid.101). I den situation vil livet blive indholdsløst og tomt. Personen har i indesluttetheden kun sin billedverden og sin indre monolog at forholde sig til og bliver mere og mere tom, indesluttet og fjern. Personen har for alvor fjernet sig fra sig selv, så meget, at personen nu føler sig let og fri fra angsten og fortvivlelsen (Kierkegaard, 2004;113f). Her er personen følelsesløs. Et eksempel er eleven, som er selvskadende:

"Den, der skader sig selv, gør det for at opnå kontrol og en form for lettelse." (Kilde: Bo Møhl, *At skære smerten bort*, s. 19)

De elever, som skader sig selv, fx ved at skære i sig selv (cutting), at nægte madindtag (anoreksi) m.m., opnår en form for lettelse ifølge Bo Møhl, og angst og fortvivlelse forsvinder. Eleven føler sig

fri og let fra angsten og fortvivlelsen. Eleven er følelsesløs i sin indesluttethed med sig selv, og er udelukkende i sin egen indre billedverden og monolog. Der kan eleven altså ud fra Kierkegaards tænkning være med sig selv, hvis og når læreren forsøger at indgå i et Jeg-Du-forhold med ham/hende, og gør sin omfattelse. Kun hvis læreren møder eleven med "det Gode", som er det i læreren, der kan udholde "tavsheden", vil eleven blive bange for sin egen tavshed i indesluttetheden, så han/hun må bryde den (Kierkegaard, 2004;114). Et eksempel på dette kan være, hvis en elev ikke har ord for den fortvivlelse, han/hun oplever. I den situation vil eleven være tavs. Dernæst, hvis fortvivlelsen når følelseløsheden, vil eleven opleve en gevinst i tavsheden, fordi tilstanden giver en form for kontrol og lettelse. Det er dog meget at forlange af en almindelig lærer, med mindre han/hun er uddannet til det, at skulle møde en elev, der er følelsesløs, og i så fald vil det ikke være muligt via omfattelse at vække eleven til et Jeg-Du-forhold, så eleven kan tage læreren som opdrager alvorligt og se ham/hende som et "Du". Forbliver eleven i sin indesluttethed vil han/hun se læreren som et objekt – et "Det". Det vil naturligvis være et problem i både klasselokalet og i møder med eleven uden for undervisningen. Jeg vil vende tilbage til en diskussion af dette problem.

6.3. Blikket og dets betydning for anerkendelse

For Buber er det afgørende, at læreren omslutter eleven i mødet ved at se mødesituationen fra eget perspektiv, men også fra elevens, så læreren har det indbyrdes forhold for øje fra flere vinkler hele tiden. Måden, hvorpå vi ser den anden, er, ud over i Bubers tænkning, noget mange tænkere og teoretikere har beskæftiget sig med som en afgørende faktor i mødet mellem mennesker; både Søren Kierkegaard, Arne Grøn, Jean-Paul Sartre, Axel Honneth m.fl.. I det følgende vil jeg som det sidste i analysen præsentere Arne Grøns tanker om en synets etik, som han har arbejdet med i forbindelse med læsning af Søren Kierkegaards værk *Kjerlighedens Gjerninger*. Med denne redegørelse belyser jeg synets etiske betydning i forhold til måden, hvorpå læreren ser eleven i mødet. Formålet er, i forbindelse med anerkendelsespædagogikken i den inkluderende skole, netop at få øje på de etiske problemstillinger, der er forbundet med synet.

I forlængelse af Bubers tænkning om Jeg-Du-forhold og Jeg-Det-forhold lægger Mogens Pahuus fokus på ansigtets og blikkets betydning i mødet mellem mennesker. Når to mennesker møder hinanden, er det er møde mellem to ansigter og to blikke (Pahuus, 2002;274ff), og et ekstremt Jeg-

Det-forhold vil i mødet vise sig ved, at man ser den andens ansigts enkelte dele og træk uden at forbinde dem i en helhed som et samlet udtryk. Har man fokus på enkeltdelene ser man ikke den samlede spænding, som ansigtet har, og som man eksempelvis i søvnen ser forsvinde. Pahuus taler om, at denne spænding er noget åndeligt – noget, der rækker ud over det fysiske. Han skriver, at når små børns ansigter opleves som uudviklede, er det, fordi de ikke har fundet en retning endnu. Retningen kulminerer i blikket, synet, som ansigtet peger hen imod. Børn er ikke nået frem til en bestemt stillingtagen endnu, en bestemt holdning eller retning, hvorfor deres blikke kan virke så enkle, og deres ansigter så uudviklede. Måden, hvorpå barnet ser, udgør selvet i én. På samme måde med den voksne. Det er måden, vi ser på, der udgør vores selv, og denne bestemte måde giver for den voksne udtryk for en holdning, en retning ud i verden, som bliver synlig for andre. Det er det, der adskiller os fra dyrene. Hvor dyrenes blikke er fæstnet på ting, så er menneskenes blikke frit og anlagt på at blive et selv. Når Buber derfor taler om den skabende midte, er blikket imellem mennesker afsættet for, at noget kan skabes. Der er en retning imod at ville skabe. På den måde bliver blikket afgørende for, hvordan vi møder et andet menneske og i nærværende speciales forbindelse, hvordan læreren møder eleven med en adfærd, der er socialt forstyrrende. Ser læreren elevens ansigts enkeltdelte (adfærden), når han aldrig til blikket, og han vil ikke kunne se eleven som en helhed.

6.3.1. Synets etik

Arne Grøn citerer følgende fra Kjerlighedens Gjerninger, som er et citat, Søren Kierkegaard har hentet fra bibelen:

”Der staaer skrevet: ”hvi seer Du Splinten i Din Broders Øie, men Bjelken i Dit eget bliver Du ikke vaer?” (Kierkegaard, 1994;364)

Kierkegaard beskriver en tolkning af dette bibelcitater hentet fra Matt. 7,3:

”Bjelken i Dit eget Øie er hverken mere eller mindre end det at see, at dømmes Splinten i Din Broders. Men det strengeste Lige for Lige vilde jo være, at det at see Splinten i en Andens Øie blev en Splint i Ens eget Øie. Dog Christendommen er endnu strengere: denne Splint, eller det dømmende at see den, er en Bjelke. Og om Du end ikke seer Bjelken, og om end intet Menneske seer den: Gud seer den. Altsaa en Splint er en Bjelke!” (Kierkegaard, 1994;364)

Citatet redegør for det, som Grøn kalder synets etik i sit afsnit om Kjerlighedens Gjerninger i *Den Udødelige – Kierkegaard læst værk for værk*. Det er ikke et begreb, Kierkegaard selv i værket anvender. Synets etik er ikke en etik, der handler om, hvad man skal og ikke skal gøre for at gøre rigtigt eller forkert, men derimod om, hvorledes man gør den handling, man gør (Olesen, 2005;267f). Når Grøn taler om synet som bestemmende for etikken, så handler det om, at etikken bestemmes ud fra, hvordan mennesket ser medmennesket. *Ser han/hun op til* den anden, eller *ned på* den anden - eller *overser* han/hun den anden? Det har at gøre med måden, hvorpå vi som mennesker opfatter og ser hinanden (jf. tidligere afsnit om menneskeopfattelse). I de nævnte tilfælde vil det, han/hun ser være en indbildning, for det, der ses, ses kun igennem den bjælke, som i situationen vil være i øjet (hvis vi skal bruge Kierkegaards valg af symbolik valgt fra Matt. 7,3). Bjælken vil påvirke ens udsyn, og man vil kun se dele af det, som er, hvis ikke man har det fulde udsyn. Man kan på den baggrund komme til at dømme og bedømme, men selve det at fælde dommen, som citatet beskriver, er selve bjælken.

Når læreren står i mødet med eleven, der har en adfærd, der er socialt forstyrrende, vil læreren have et syn, der er påvirket af hans forudgående domme og fordomme – hans egne medbragte "bjælker" og "splinter", hvorigennem han ser. På den måde får lærerens bevidsthed om sit syn en meget stor betydning for mødet, og i forhold til at skulle anerkende og tillægge eleven værdi i situationer, hvor det kan synes vanskeligt, er det særlig vigtigt at være opmærksom på, med hvilket syn, man ser.

6.4. Opsummering af analysebegreber

Honneth:

- De tre anerkendelsesformer: privat –, retslig – og solidarisk sfære.
- Moralske krænkelser
- Synlighed – usynlighed

Herunder Britta Nørgaard omkring *Anerkendelse og forventning*

Martin Buber:

- Jeg-Du-forhold, Jeg-Det-forhold og den skabende midte
- Læreren som opdrager

Herunder Mogens Pahuus omkring blikkets betydning for forholdet mellem mennesker

Søren Kierkegaard:

- Indesluttethed

Arne Grøn:

- Synets etik

7. Analyse

7.1. Instrumentel udøvelse af anerkendelse

Betydningen af en synets etik vil jeg vende tilbage til. I det følgende vil jeg først reflektere over, hvad manglende nærvær hos læreren i udøvelse af anerkendelse kan få af betydning for læreren selv samt for eleven med en socialt forstyrrende adfærd. Er en lærer fraværende med sig selv i sin anerkendelsespraksis risikerer udøvelsen at blive instrumentel, og spørgsmålet er i den forbindelse, om læreren så formår at møde eleven med et nærvær, der gør, at eleven føler sig set og hørt.

Først vil jeg nævne, at det at være instrumentel i sin udøvelse ikke behøver at betyde, at læreren er fraværende med sig selv. Det kan være et redskab til at opdage nye ting i praksis, hvis man bevidst anvender anerkendelsesstrategier. Det kan også være en bevidst strategi til at forsøge i Bubers terminologi at *omslutte* elever, som skal *vækkes*. Buber taler netop om, at det som opdrager er afgørende, at man både ser den, der skal opdrages som et "Du" og som et "Det". At være instrumentel i sin udøvelse vil i den forbindelse med Bubers tænkning være, at man har et blik for, at det "Du", som man møder i eleven, har brug for det, som man ser af begrænsning i eleven, når man forholder sig til ham/hende som et "Det". Et arbejde med begrænsningen (eksempelvis noget fagligt) giver bedre muligheder for eleven, hvis eksempelvis anerkendelse bliver udøvet i situationen.

7.1.1. Instrumentel udøvelse af anerkendelse som følge af fravær hos læreren

Sker der det, at en instrumentel udøvelse af anerkendelse opstår som følge af et eksistentielt fravær hos læreren, kan der være fare for, at der opstår en ubalance i lærerens arbejde med eleven som et "Du" og som et "Det", fordi læreren i mødet pga. fraværet med sig selv risikerer at bruge forholdet som et middel til at nå eget mål. Det kan ske, hvis læreren pga. fraværet med sig selv, på arbejdspladsen søger anerkendelse inden for Honneths private sfære, som nævnt i teoriafsnittet i forbindelse med Nørgaards arbejde med Honneths anerkendelsessfærer. Det vil derfor være at blande sfæerne. Er det vigtigst for læreren at opnå følelsesmæssig anerkendelse, som hører privatsfæren til, er det problematisk, fordi anerkendelse inden for denne sfære hører hjemmet til; kærlighedsforhold og venskaber. På arbejdspladsen er det inden for den solidariske – og retslige sfære, at anerkendelse tilknyttes. Søger læreren derfor anerkendelse inden for den

private sfære på arbejdspladsen, vil han/hun være ude i et problematisk ærinde, eftersom fokus for læreren vil være på ham/hende selv og den anerkendelse han/hun får, og fokus på anerkendelse af eleven samt opdrageraspektet vil komme i anden række. Dette er et fravær hos læreren. I forhold til gruppen af elever med en socialt forstyrrende adfærd, vil fraværet altså kunne medføre problemstillinger, som kan gå ud over dem som elever. Eksempelvis hvis læreren trækker sig fra en elev, som ikke responderer med den anerkendelse, sådan som læreren har behov for. Eller omvendt, hvis eleven trækker sig fra læreren, fordi det virker for belastende at skulle respondere på en anerkendende adfærd, som eleven ikke har lyst til. Det kan skabe en stor afstand imellem lærer og elev og dermed få betydning for graden af den socialt forstyrrende adfærd i klasserummet.

Ovenstående refleksioner handler om et manglende nærvær, som er hos læreren, inden der nødvendigvis er opstået et møde med eleven med en socialt forstyrrende adfærd, som læreren finder vanskeligt. Jeg vil i det følgende analysere tre eksempler, som er eksempler på henholdsvis en nyuddannet lærer og to lærerstuderende, der i mødet med elever med en socialt forstyrrende adfærd på forskellig vis ender med at blive sig selv fraværende. De er det altså ikke nødvendigvis før mødet opstår. Ved hjælp af en analyse af de tre eksempler vil der fremkomme svar på, hvilken betydning lærerens opståede fravær i mødet har for henholdsvis læreren selv og for eleven. Det første eksempel er et eksempel på en lærers møde med en elev, der har en selvskadende adfærd.

7.1.2. Opsummering

Opsummering af ovenstående refleksion:

1. Manglende nærvær hos læreren i udøvelse af anerkendelse kan betyde, at selve udøvelsen bliver instrumentel.
2. Instrumentel udøvelse af anerkendelse behøver ikke at betyde, at læreren er fraværende med sig selv.
3. Er læreren fraværende med sig selv i sin udøvelse af anerkendelse kan det betyde, at læreren risikerer at bruge forholdet til eleven som et middel til at nå eget mål, hvorfor opdragerperspektivet vil komme i anden række.
4. Lærerens fravær kan på forskellig vis skabe en afstand imellem lærer og eleven med en socialt forstyrrende adfærd, og det kan forstærke den forstyrrende adfærd.

7.2. Mødet med den selvskadende elev

I forbindelse med mine undersøgelser omkring hvordan lærere håndterer de unge, som ikke trives, blev det mig bekendt, at særligt gruppen af piger, som har en eller anden form for selvskadende adfærd, fx spiseforstyrrelser og cutting, er ekstremt vanskelige at håndtere. Tobias, en lærer, som jeg i et senere eksempel vil præsentere, har blandt flere lærere, jeg har talt med i forbindelse med empiriindsamling, givet udtryk for, at netop denne gruppe er særlig vanskelig at forholde sig til; at man som lærer står magtesløs, når en elev har så ekstrem en adfærd. Det følgende eksempel beskriver Saras møde med en selvskadende elev, som var særligt kendt af lærerne på efterskolen, fordi hun var tynd og havde et ekstremt fokus på mad. Sara er lærerstuderende og altså ikke færdiguddannet lærer, og derfor skal man tage det forbehold, at hun i professionen er novice og måske derfor særlig sensitiv over for det, hun møder. Pointen i at inddrage hendes eksempel, er, at fordi det er en problemstilling, som af lærere formuleres som en generel problemstilling, der er i professionen, så finder jeg det interessant at belyse dilemmaet fra en vinkel, hvor det er en ny og uprøvet person, der står over for udfordringen. Eksemplet er hentet i forbindelse med et interview, jeg lavede med Sara i mit praksisforløb på en fri læreruddannelse. Sara har oplevelsen fra sin årspraktik på en efterskole, hvor hun i udgangspunktet har fungeret på lige vilkår med de øvrige lærere (som studerende sideløbende haft en mentor både på praktikskolen samt på læreruddannelsen). I eksemplet fortælles der, hvordan hun i praktikken oplevede at blive drænet efter at have forsøgt at hjælpe en pige, der havde en spiseforstyrrelse. Efter en længere samtale omkring vigtigheden af refleksion, når man som lærer kommer ud i usikre situationer med elever, fortæller hun:

”Ja, det er der, hvor man igen skal til at forholde sig til, at det er professionelt. Jeg er lærer. Du er elev. Jeg er ikke din veninde og din fortrolige. Det er så vigtigt. Jeg havde faktisk en pige, der hvor jeg var i praktik, som faktisk var spiseforstyrret, og hun var simpelthen også én, der gjorde det der, at hun slugte simpelthen én. Og den der, at når man er som praktikant og har prøvet kun lidt af det, så siger man bare: ”vups”, af sted – jeg skal nok hjælpe dig”. Jeg blev simpelthen slugt af hende på et tidspunkt, hvor jeg simpelthen ikke kunne gøre noget. Det var helt forfærdeligt. Jeg stod magtesløs og kunne ingenting. Hun havde grebet om mig. Det var ret forfærdeligt, og jeg blev simpelthen nødt til at have hjælp fra mine kollegaer. Så måtte de tage fat i sagen. Og det er simpelthen noget af det mest nedværdigende, man som lærer kan gøre. Det er så forfærdeligt, at

man kan blive svøbt ind i det, så det er virkelig noget, jeg arbejder rigtig meget med.” (Interview, 2011)

Sara er som studerende kommet ud på en skole, hvor hun møder denne pige, som har en meget ekstrem adfærd omkring mad. Sara vil gerne hjælpe pigen af med behovet for at have fokus på mad, hvorfor hun gerne vil tale med hende om de ting, som er svært i hendes liv.

7.2.1. Ønsket om emotionel anerkendelse

Belyser man Saras måde at møde pigen med spiseforstyrrelse på ud fra Honneths tre anerkendelsessfærer, er det interessant at opdage, at hun i sin iver efter at hjælpe pigen faktisk ender med et ønske om at opnå emotionel anerkendelse fra pigen, og dermed befinder sig inden for den private sfære i en arbejdssituation. Jeg vil uddybe dette i det følgende. I udgangspunktet ønsker hun blot at hjælpe hende, men uden at vide hvordan: *”... når man er som praktikant og har prøvet kun lidt af det,...”*. Udtalelsen: *”Jeg er lærer. Du er elev. Jeg er ikke din veninde og fortrolige. Det er så vigtigt”*, indikerer, at hun har haft en oplevelse af, at hun ikke har kunnet adskille det professionelle fra det private. Det behøver ikke at betyde, at hun ikke har haft en intention om at være professionel i situationen, men det er ikke sådan, det er endt. Hun er blevet privat, og dermed ud fra Honneths anerkendelsesteori i anerkendelsesøjemed ligeså befundet sig inden for den private sfære; dvs. udvist følelsesmæssig opmærksomhed over for pigen samt været i relationen med fokus på kærlighed og venskab. Det er først, da hun står magtesløs tilbage og ingenting kan, at hun henvender sig til sine kollegaer for at få hjælp. Som redegjort for i teoriafsnittet, skriver Karen-Sofie Pettersen og Eva Simonsen, at den professionelle lærers anerkendelse i skolekontekst primært er knyttet til den retslige og solidariske sfære. Sara er, set i det perspektiv, gået *”galt i byen”*, om man vil. Hun har bevæget sig ind på et område, som ikke er et primærområde i hendes profession, og det giver problemer for hende, eftersom hun oplever ikke at kunne noget og må søge hjælp hos sine kollegaer.

7.2.2. Tab af positivt selvforhold

”Det er noget af det mest nedværdigende, man kan gøre..., ... det er så forfærdeligt, at man kan blive svøbt ind i det”, udtaler Sara i forbindelse med, at hun må erkende, efter at være gået til kollagerne for at få hjælp, at hun er blevet *”slugt”* af pigen. Hun må erkende, at hendes evner til at hjælpe ikke rakte, tværtimod blev hun i forsøget ude af stand til at hjælpe. Som studerende er der

for Sara intet galt i, at hun ikke er i stand til at håndtere opgaven, men som nævnt tidligere, ligner hendes oplevelse det, jeg har hørt både nyuddannede og ældre lærere sige, at netop gruppen af selvskadende og spiseforstyrrede står de magtesløse over for. Derfor, uddannet eller ej, er episoden relevant for analysen og oplevelsen af nedværdigelse skal belyses, eftersom det er eksempel på, at man som lærere i arbejdet med elever med en forstyrrende adfærd kan blive krænket, som det er sket for Sara. Eftersom det ikke kommer frem, hvad nedværdigelsen mere præcist består i, er det interessant at belyse situationen ud fra Honneths tale om moralsk krænkelser inden for de tre sfærer. Hvis Sara er blevet krænket inden for den private sfære, er det ifølge Honneth sket ved fysisk/psykisk misbrug, tortur, voldtægt m.m.. Sara kan have oplevet psykisk at være blevet misbrugt, eftersom udtalelsen, "*hun slugte simpelthen én*", indikerer, at Sara har oplevet, at pigen aktivt (hun slugte) har handlet imod hende, som har været ubehageligt. Da det er Saras oplevelse, det handler om, og ikke, hvad der er rimeligt eller ikke rimeligt at antage, er det muligt, at Sara har oplevet at blive krænket moralsk inden for den private sfære. I så fald har det medført en grad psykisk død og et tab af tillid til sig selv og omverden. Reaktionen er social skam. Er Sara blevet krænket inden for den retslige sfære, er det sket ved, at hun har haft en oplevelse af, at være blevet frataget rettigheder inden for nogle områder; den indirekte besked fra retslig side vil have været, at man ikke regner med personen eller gruppens moralske troværdighed eller evne. Denne giver ikke umiddelbart mening i forhold til Saras udtalelse og situation. Hun har forsøgt at hjælpe en pige, som ikke går efter planen for hende. Kollegaerne tager over, da hun udtrykker det problem, hun er kommet i, og hun bliver ikke som følge ude fra frataget nogle rettigheder. Er Sara blevet krænket inden for den solidariske sfære, er det sket ved, at hun eksempelvis er blevet ydmyget og misagtet, så færdighederne og evnerne, som hun har bidraget med til det solidariske fællesskab, ikke er blevet anerkendt. I forhold til, at lærerne hjælper Sara, da hun udtrykker sit problem, indikerer det ikke umiddelbart mangel på anerkendelse fra deres side, hvad man dog heller ikke må gå ud fra, eftersom hun trods alt er under uddannelse. Dog er det ikke til at vide, dels hvordan de i virkeligheden har udtrykt sig over for Sara, dels, hvordan Sara selv mere indgående har oplevet deres reaktion og behandling af sagen. Hun har i situationen for henvendelsen i forvejen en oplevelse af social skam som følge af kränkelsen inden for den private sfære, hvorfor hun kan have været mere modtagelig over for en oplevelse af ikke at blive anerkendt i forhold til måden, hun har handlet. I så fald har det betydet

tab af personlig selvværdsættelse, hvilket kan have fået betydning for hendes professionelle selvbillede/professionsidentitet. Noget tyder på, at hun har oplevet en krænkelse inden for den solidariske sfære, eftersom hun tydeligvis har gjort det til noget vigtigt at skille rollen som professionel fra hende som privat person. Som studerende på en arbejdsplads er det ikke til at vide, hvorvidt Sara har haft en skjult dagsorden i situationen om at opnå anerkendelse hos sine kollegaer inden for den solidariske sfære ved at kunne hjælpe pigen, men det kunne være en indikation på, at hun har ønsket at opnå anerkendelse inden for den solidariske sfære, som så i situationen ikke bliver indfriet.

Som jeg tidligere har citeret Britta Nørgaard for at skrive:

”Og som professionel må man være sig bevidst, i hvilket anerkendelsesdomæne man befinder sig – både i sit arbejde udadtil og i sit eget forventningsmønster” (Nørgaard, 2005;68),

så er det netop der, hvor Sara har en udfordring, og hvad hun må gøre sig klart i sit arbejde med unge, der eksempelvis har en spiseforstyrrelse. Hun må være sig bevidst om, i hvilket anerkendelsesdomæne, hun som professionel befinder sig, både i arbejdet med eleverne, der har en socialt udfordrende adfærd, men også i forhold til sit eget forventningsmønster, for hvad har hun i situationen forventet af sig selv som studerende? Af pigen? Jeg vil senere diskutere, hvorvidt det er muligt at være nærværende med sig selv som professionel lærer og som menneske i professionen på samme tid, både generelt men også i ekstreme situationer som den, Sara eksempelvis har været ude i med en pige, der er spiseforstyrret.

7.2.3. Hvor blev læreren som opdrager af?

Set i lyset af Bubers tale om *det skabende møde* mellem et ”Jeg” og et ”Du”, et møde som ikke kan opstå, hvis mødet er mellem et ”Jeg” og et ”Det”, så er Saras møde med pigen et eksempel på et møde, der i situationen ikke er skabende for nogen. Saras oplevelse af mødet bærer præg af, at der i hende har været en fundamental ubalance i forholdet fra begyndelsen, en ubalance, der har bestået i, at hun har glemt sin ”opdragerrolle”, da hun er gået ind i mødet. Sara er gået 100% ind i forholdet, dvs. hun har set pigen som noget totalt og helhedsmæssigt, og ikke været opmærksom på de eventuelle egenskaber og hævninger, der har været hos pigen. Det har resulteret i, at hun i situationen har glemt sig selv – været selvforglemmende – og et sådant forhold hører ikke til mellem lærer og elev, men ifølge Honneth eksempelvis i et kærlighedsforhold, hvor der er

ubetinget kærlighed eller i et venskab. Som lærer skal Sara ud fra Bubers tænkning være opdrager, og har dermed et særligt ansvar i kraft af sin rolle. Sara har både et ansvar for at kunne se de egenskaber, bestræbelser og hæmninger, der er hos pigen, og på samme tid at se den helhed, som pigen er, og bekræfte hende i denne. Kunsten vil for Sara være at kunne *omfatte* pigen i mødet, at se situationen fra pigens perspektiv samtidig med, at hun skal kunne se det fra eget perspektiv i kraft af sin rolle som opdrager. *Omfattelsen* vil ifølge Buber medføre en opvækkelse af Jeg-Du-forholdet i pigen og muligheden for at skabe i deres midte vil opstå. Dog, som også redegjort for i teoriafsnittet, kan det være et problem at vække en elev, der som pigen, Sara har stået over for, har en selvskadende adfærd. Det indikerer, at pigen er indesluttet i sig selv, og har en indre billedverden og monolog kørende, hvorfor pigen ikke kan indgå i et Jeg-Du-forhold, som det kræves ifølge Buber, hvis der skal opstå den skabende midte. En elev som hende vil kræve, at man som lærer er "tavs" med hende, som Kierkegaard skriver, så hun bliver bange for sin egen "tavshed" og ad den vej bryder med tavsheden. Som før nævnt er spørgsmålet, om det er noget, man kan forlange af lærere, at de skal kunne. I hvert fald er det ikke noget, man kan forlange af en studerende, hvorfor man kan undre sig over, at opgaven i første omgang er blevet overladt til hende.

7.2.4. At se eleven igennem et bestemt filter

Interviewet med Sara giver ikke direkte information om, hvorledes Sara har gjort den handling, hun har gjort, og hvilket syn, der har ligget til grund for hendes valg af handling. Dog indikerer udtalelsen: "*Og den dér, at når man er som praktikant og har prøvet kun lidt af det, så siger man bare: ""vups", af sted – jeg skal nok hjælpe dig"*", at det har været en umiddelbar handling fra hendes side. Den er ikke blevet overvejet i længere tid, men er en udfordring, som hun i lettere kådhed har taget på sig for blot at lære en masse om det, der interesserer hende. En anden situation, som kan belyse nærmere, hvilket syn, der ligger til grund for måden, hvorpå Sara handler, og hvilket syn, der ligger bag, er følgende udtalelse, som hun kom med under mit interview med hende:

"Jeg har sådan en pige, som jeg går og arbejder med (Sara havde studiejob på en efterskole, red.). Som godt kan have lidt af det der, synes jeg, den der lidt dvaskhed, dovenskab, den der fortvivlelse, men ikke at vide, hvad man skal gøre af sig selv. Sådan lidt kan ikke beslutte sig. Er meget flyvsk og meget vævende på mange måder stadig. Det synes jeg er vildt spændende, så jeg er meget

fokuseret på det lige for tiden og vil gerne prøve at arbejde lidt med hende, hvilket jeg også har sagt til mine kollegaer. Jeg synes, hun er vildt spændende at arbejde med. Hun er inden for den kategori, der hedder sårbare unge.” (interview, 2011)

Sara ser pigen som en kategori; en sårbar ung. Hun har lagt mærke til en adfærd, som er anderledes, og på baggrund af sine observationer er pigen blevet gjort til et interessant projekt for Sara, idet hun får mulighed for at gøre det, hun synes er allermest spændende; at arbejde med sårbare unge. Hvorvidt Sara ud fra Grøns tænkning omkring en synets etik, som jeg i teoriafsnittet har redegjort for, ser ned, op eller igennem pigen kan man ikke sige ud fra udtalelsen, men da Sara ser pigen som en kategori, ser hun hende til dels som et ”Det”, hvis man skal tale ud fra Bubers terminologi. Og det er vigtigt, at man som lærer og opdrager er bevidst om ”Det’et” i den forbindelse. Et anderledes perspektiv dukker frem i Grøns tænkning, for her vil ”Det’et” repræsentere, at Sara har fældet en dom. Hun har vurderet, at der er noget i pigens liv, som ikke fungerer; der er en ”splint” i pigens øje. Dette, at der er noget, som ikke fungerer, gør sårbar, og der er behov for at få arbejdet med det; ”splinten” søges fjernet. Fælder man en sådan dom at kunne se en ”splint” i den andens øje, betyder det, at man selv har noget, som står i vejen for at se den anden, som den anden er; man har en ”splint” i sit eget øje, som indskrænker ens udsyn. For Sara er udsynet eksempelvis blevet indskrænket som følge af, at hun har fået defineret en kategori (sårbare unge) på sin uddannelse i specialpædagogikundervisningen. En kategorisering, som i sig selv er en tingsliggørelse af mennesket. Med denne fordom/”splint” i øjet ser hun nu ud på eleverne, og pigen er kommet i hendes søgelys, da hendes adfærd er i overensstemmelse med det, hun kender i forhold til kategorien. Som følge af denne fordom kan det ikke være det fulde billede af pigen, Sara får, eftersom ”splinten” sidder i vejen. Det, hun ser, vil være en indbildning. Hun kan derfor ikke vide, om der i virkeligheden er noget, som gør pigen særlig sårbar, eller om det er noget, hun har bildt sig selv ind; om der er en ”splint” i pigens øje eller ej. ”Splint” eller ej, så er det afgørende ifølge Grøns tale om synets etik, at mennesket bliver set som et helt menneske – bliver set, som det, det er. Det er Sara i dette tilfælde, der har vurderet, at der er en noget i pigens adfærd, som indikerer, at hun er sårbar. Splinten, som følge af dommen, er den vanskeligste. Den bliver en ”bjælke” i øjet, siger Søren Kierkegaard. Denne må tages ud, hvis man skal have frit udsyn til at se det hele menneske i den anden. Sara skal fjerne sin egen fordom/”bjælke” for at have frit udsyn og se det hele menneske i pigen – uden at fælde dom.

Resultatet af ovenstående forståelse af Saras måde at se pigen på ud fra Grøns tale om synets etik viser, at Sara ikke ser pigen som den, pigen er. Der står en kategori i vejen, om man vil, og så længe det er tilfældet, vil Saras forhold til pigen være problematisk rent etisk, for hun ser hende ikke fuldt og helt som et menneske. Denne måde at belyse lærerens syn på elever, der har en socialt forstyrrende adfærd, stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt disse elever oprindeligt har denne adfærd, eller om fænomenet er et resultat af en måde, man ser disse unge på. Medicinering af børn og unge indikerer, at der hos mange i nutidens samfund er en ubalance i kroppens fysiologiske tilstand. Det understøtter det syn, at adfærden er noget, som er reelt, og som ikke har noget at gøre med måden, hvorpå disse unge bliver set. På den anden side er det et interessant fænomen, at på samme tid, som at der tales om forskellighed frem for normalt/unormalt i den inkluderende skole, så diskuteres der i samfundsdebatten diagnoser og børn, der har forskellige former for ekstrem adfærd, som aldrig før. Samfundstendensen er, at der er et fokus på adfærd. Der tales om, at børn og unge er selvskadende, urolige, hyperaktive osv.. Alt sammen tillægsord, der er beskrivende om et barn. Der er et generelt fokus på det, man kan se, og mindre fokus på det, der eksempelvis ligger bagved, som at barnet som eksistentielt væsen vil opleve fortvivlelse og angst, jf. Kierkegaard, som mener, at det er noget naturligt og et grundlæggende menneskeligt eksistensvilkår. Jeg mener, at fokus på det synlige, adfærden, er et udtryk for en måde at se barnet/den unge på, som kun kan være en tolkning af det indre liv, som er bag adfærden. Dette fokus, mener jeg, indeholder faren for, at der fremelskes typer af adfærd, som låser mennesket fast i en bestemt måde at være på, og således ikke får mulighed for at komme fri af den fortvilede tilstand, som er årsagen til adfærden.

Som følge af ovenstående er det relevant at stille spørgsmålet, om det som lærer er meningen, at man skal kunne se eleven som en hel person – som et "Du". Ifølge Buber skal man som lærer netop også se eleven som et "Det". Som noget, der er begrænset, og som det er lærerens opgave at opdrage. Selve betegnelsen *en elev* er også en kategori, hvis vi skal tale ud fra Grøns tænkning, som indikerer, at der er en splint i øjet på den, der ser den unge ud fra denne kategori. Når Grøn taler om synets etik taler han om forholdet mellem mennesker generelt. Han har ikke beskæftiget sig med særlige forhold, som lærer og elev eller terapeut og klient. Det er her, at Buber taler om, at der er særlige tilfælde, hvor den gensidige relation aldrig kan blive fuldbyrdet; når den ene har et særligt ansvar over for den anden. Her kommer det særligt pædagogiske ind. Grøns tænkning

kan altså anvendes til at sige noget om forholdet mellem mennesker generelt, Buber om både dette og det særlige forhold mellem opdrager og den, der opdrages. Ud fra Grøns tænkning skal Sara derfor se det hele menneske, bagom enhver tolkning eller "splint", mens hun ud fra Bubers tænkning *skal* lægge mærke til adfærden, men på samme tid være opmærksom på, at adfærden ikke er alt, der er at sige om personen i sin helhed. Man kan ikke sætte Grøn og Buber op imod hinanden og mene, at Grøn mangler en sondring i sin beskrivelse af etikken i mellem menneskelige forhold. De har blot hver deres fokus, hvorfor jeg også anvender dem til at belyse forskellige problemstillinger.

Det næste eksempel er et eksempel på en nyuddannet lærer, som i en undervisningstime har fokus på at inkludere en elev med en socialt forstyrrende adfærd. En adfærd der viser sig ved, at eleven virker indesluttet, utryk og er ekstremt bange for at skulle sige noget på klassen. Eksemplet vil jeg i det følgende belyse ud fra Honneths teori om moralsk krænkelser.

7.2.5. Opsummering

I ovenstående analyse har jeg vist:

1. Hvordan man som lærer, der i professionel sammenhæng forventer anerkendelse inden for den private sfære, kan tabe positivt selvforhold; blive krænket.
2. Hvordan man som lærer, hvis man glemmer sin rolle som opdrager og i stedet i Jeg-Du-forholdet bliver selvforglemmende optaget af eleven, risikerer at ende i en magtesløs situation.
3. Hvordan synet, måden, hvorpå læreren ser eleven, kan stigmatisere eleven inden for en kategori, og hvordan synet dermed etisk afgør, om læreren nu også *ser* eleven.

7.3. Manglende anerkendelse krænker

7.3.1. Utilsigtet krænkelser

Tobias er efterskolelærer, og kan fortælle mig, hvordan han har meget svært ved i undervisningen at inkludere en elev, som man på skolen tydeligvis ved, har problemer. Pigen er blot så indelukket og tavs hele tiden, at ingen kan få noget ud af hende – hverken i faglige eller sociale sammenhænge. Eleven har en indesluttet adfærd, hvorfor hun i Kierkegaarsk forstand i en eller anden grad vil indeholde en indre fortvivlelse og er sig selv fraværende. Tobias har observeret, at pigen særligt har meget svært ved at sige noget på klassen, og når der er fremlæggelser,

fornemmer han virkelig, at hun er nervøs. Han selv kan blive afmægtig men også irriteret over hendes adfærd. En dag i undervisningen, hvor hun skal fremlægge, står Tobias nede bagerst i lokalet. Da hun med meget lav stemme begynder at tale, udbryder han efter kort tid i frustration og med teatralsk artikulerende arme samt med en høj og overdreven tydelig udtale (han er teaterlærer): *”Hvor ville det være fedt, hvis du en dag råbte så højt, så vi alle kunne høre dig”*. I næste splitsekund ser han, at hun bliver helt rød i hovedet, og han ved med det samme, at han har udstillet hende foran alle hendes klassekammerater. Han fortryder sit udbrud med det samme.

I ovenstående eksempel anerkender Tobias ikke eleven i situationen. Ifølge Honneths anerkendelsesteori betyder det, at eleven krænkes. Det er ikke en krænkelse, der er opstået, fordi læreren bevidst søger at krænke, men fordi læreren i situationen i frustration ikke formår at anerkende. Fordi krænkelsen sker i påhør af elevens kammerater, er der tale om en krænkelse inden for den solidariske sfære, hvilket ifølge Honneth betyder nedværdigelse, ydmygelse og fornærmelse. Det griber ind i elevens ære og værdighed, og eksemplet er interessant, for det har ikke været lærerens intention at krænke. Alligevel skete det.

En mulig forklaring kan gives, hvis vi anvender Honneths facet af anerkendelsesbegrebet, som han har udtænkt med inspiration fra Kants tanker om agtelse. Hvis man som menneske anerkender en anden, dæmper man de potentielle egocentriske impulser, som kunne opstå, hvis de fik lov at få plads. På den måde afstår man fra at risikere at krænke den anden. I eksemplet med efterskolelæreren Tobias ligger de egocentriske impulser som frustration og irritation i ham, når han står over for den pågældende elev. I situationen, hvor Tobias i stedet for at anerkende og støtte eleven på konstruktiv vis i sin begrænsethed, giver han plads for sine egne egocentriske impulser. Det resulterer i en krænkelse af eleven, og en efterfølgende bevidsthed om, at han som lærer er gået over en grænse. Honneth peger på, at evnen til at kunne og ikke mindst at ville tillægge den anden værdi, kræver en fundamental mellemmenneskelig erfaring, der er blevet tilegnet som spædbarn i samspillet med de primære omsorgspersoner. Læreren i ovenstående eksempel havde ikke ønsket om at krænke eleven, men impulserne i situationen viste sig at være stærkere end muligheden for at være nærværende med sig selv og være anerkendende. Det betyder, at på trods af, at ønsket om at anerkende er der, så fejes de (formodentlig ellers tilstedeværende) fundamentale mellemmenneskelige erfaringer væk til fordel for impulserne. Det

vidner om, at reaktioner og impulser kan overskygge ønsker og gode intentioner i det anerkendende arbejde. Er man som lærer på forhånd frustreret og afmægtig i forhold til et forestående møde med en elev med en adfærd, der er socialt forstyrrende, så kan impulserne og reaktionerne tage over i situationen. Det betyder, at eleverne kan opleve at blive krænket på måder, der ikke var intentionelt, og lærerne kan ende i en ubehagelig situation. Når der skal inkluderes betyder det, ud fra Honneths begreber, at hvis ikke der skal opstå unødige krænkelser, må man tage højde for lærernes fundamentale mellem menneskelige erfaringer, som trækker tråde tilbage til barndommen.

Arbejdet med elever, der har en adfærd, der er socialt forstyrrende, og som lærere i deres undervisning skal inkludere, kan altså være en udfordring, som kan føre til krænkelser. Læreren har som følge af kraften af sine egocentriske impulser ikke mulighed for i situationen at anerkende eleven, som hun er. Han har dernæst slet ikke mulighed for at hjælpe hende konstruktivt med den udfordring, hun som elev står i – både socialt og fagligt. Sidst men ikke mindst har han med udeladelsen af anerkendelse bevæget sig et sted hen, som han som lærer og menneske ikke kan acceptere. Han ved, han er gået over en grænse, og det er vanskeligt at anerkende og acceptere, at han i situationen ikke formåede at anerkende.

Eleven, som Tobias var frustreret over var indelukket og ude af stand til at sige noget, er en elev, som dissideret synligt har en adfærd, der indikerer indesluttethed. Synlighed behøver ikke at gøre sig gældende for, at et individ er indesluttet. I hvilken grad det for Tobias' elev gør sig gældende, er ikke muligt at sige, men selve den krænkelser, han bevirker for eleven ved ikke at kunne anerkende i situationen, gør, at indesluttetheden tilsyneladende bliver total; hun bliver tavs, og han ved, at han har krænket hende.

7.3.2. Når manglende tid medfører utilsigtet krænkelser

Ud over at give det eksempel, som jeg netop har analyseret, kunne Tobias blandt andet fortælle, at der var en elev, som klarede sig dårligt i undervisningen, fx fagligt eller socialt, hvis problemer man gerne ville have taget op på et lærermøde, så skete der ofte det, at der var så mange elever at diskutere, her særligt de selvskadende fyldte meget, så man aldrig nåede til eleven, man som lærer havde problemer med. En sådan situation, kunne en studerende på sidste årgang fra den frie læreruddannelse, Lone, fortælle om fra sin årspraktik på en friskole. Meget hurtigt havde hun

opdaget, at en dreng havde både store sociale og faglige problemer, men fordi der under lærermøderne var så mange andre elever med problemer, der skulle diskuteres (også hun sagde, at de selvskadende fyldte rigtig meget) nåede hun aldrig at få diskuteret netop denne elev, og hvilke muligheder der var for eleven og for hende som underviser, så eleven ikke endte med at klare sig dårligt og i værste tilfælde blev tabt på gulvet. Jeg hørte hende fortælle dette i undervisningen på læreruddannelsen. Hvordan hun huskede, hvor frustreret hun havde været over, at hun havde skullet bruge så meget krudt på at hjælpe denne ene elev uden, at der var tid til at gøre noget ved problemet, og altså uden, at skolen greb ind. Det værste var dog den skyldfølelse, hun sad tilbage med, for efter et år på skolen havde hun ikke fået iværksat nogen konkret hjælp til eleven – hverken fagligt eller socialt.

Der ligger et krav om, at eleverne skal klare sig godt, og den lærerstuderende har også et ønske herom. Da hun opdager, at eleven har vanskeligheder, men ikke kan få gjort noget ved problemet, eftersom der ikke er tid, når muligheden er der, kommer hun i den frustrerede situation, at hun må lade stå til vel vidende, som hun erfarer igennem året, at eleven bliver dårligere og dårligere stillet – både fagligt og socialt. Lone oplever, at der er et problem, og hun oplever, at der ikke er nogen hjælp at hente til problemet. Hendes beskrivelse af situationen, som den var, gjorde mig opmærksom på nogle forskellige ting. Hun oplever fx, at der ikke fra skolens side er en anerkendelse i forhold til at denne elev har så tilstrækkelige problemer, at det er værd at tage op og gøre noget ved. Hun er ikke som lærer i tvivl om, at der er et problem, men hun bliver præsenteret for et hierarki i forhold til, hvad der er vigtigst, og det må hun forholde sig til. Den udefrakommende faktor, som manglende tid, erfarer hun begrænser hende i sit arbejde. Hun kommer til at sidde alene tilbage med kravet om inklusion af eleven, og hun får ikke anerkendelse for det, hun har set, samt det, hun gør for eleven, som er hårdt arbejde ifølge hende selv. Tværtimod nedprioriteres det, hun oplever, på grund af tidsmangel. Den manglende anerkendelse foregår inden for den solidariske sfære, og vil ifølge Honneth medføre en krænkelse. Lone opnår ikke anerkendelse fra det solidariske fællesskab med kollegaerne og skolen som institution, og det betyder tab af selvværdsættelse hos Lone. Den manglende anerkendelse er krænkende. Igen er det et eksempel på mangel på anerkendelse, som ikke er tilsigtet. Det samme gjorde sig gældende for Tobias. Hvor det for Tobias var egocentriske impulser, der i anerkendelses – og inklusionssituationen gjorde sig gældende og medførte en krænkelse, er det i Lones situation

mangel på anerkendelse i den solidariske sfære, hvor mangel på tid er en afgørende faktor, der medfører mangel på anerkendelse og dermed krænkelser. I begge tilfælde utilsigtet, men med store konsekvenser til følge. Her har jeg nævnt konsekvensen for lærerne, men der sidder to elever i de to tilfælde, som hver især har krav på en lærer, der støtter op om og anerkender dem, som de er i læringssituationen. Det har hverken Tobias eller Lone i situationen kunnet leve op til, og det får konsekvenser for eleverne – både fagligt og socialt.

7.3.3. Opsummering

I ovenstående analyse har jeg vist:

1. Hvordan lærere kan have svært ved at anerkende elever med en adfærd, der er socialt forstyrrende.
2. Hvordan iboende egocentriske impulser, der blusser op i lærere, når de står over for elever, der har en socialt forstyrrende adfærd, kan bevirke, at anerkendelse udebliver, og medfører utilsigtet krænkelser af eleven.
3. At det kan være vanskeligt for lærere at anerkende og acceptere sig selv, når man ikke formår at anerkende elever med en adfærd, der er socialt forstyrrende.
4. Hvordan kravet om inklusion på samme tid som manglende anerkendelse indtræder (eksempelvis som følge af manglende anerkendelse inden for den solidariske sfære, af lærerens anerkendende praksis), medfører utilsigtet krænkelser af læreren. Her kan eksempelvis manglende tid være årsagen.
5. Hvordan elever bliver overladt til sig selv og deres begrænsninger, når lærerne ikke formår at kunne inkludere i den anerkendende praksis.

7.4. Kategorisering og diagnosticering – en manifesteret tankegang

Sara og Lone fra ovenstående eksempler var på det specialpædagogikhold, som jeg dels fulgte i forbindelse med min praktik på 9. semester, dels underviste på i forhold til emnet Sårbare unge, herunder den selvskadende tankegang. Som observatør på specialpædagogikforløbet, som var et af deres sidste forløb på uddannelsen, blev jeg bekendt med den viden omkring specialpædagogik, færdiguddannede lærere kommer ud på arbejdsmarkedet med. En viden, som Tobias som nyuddannet lærer til en vis grad må forventes også at have. Jeg vil i det følgende beskrive, med hvilket syn, de bliver uddannet, og senere diskutere, hvilken betydning det har for den videre

praksis. Synet, med hvilket de kommer ud med, opdager jeg efter at have fulgt hele specialpædagogikforløbet. Her går det op for mig, at det, jeg i begyndelsen oplever, at de lærer, tager en interessant drejning. Jeg skriver i min logbog følgende efter ca. tre uger på holdet:

"Jeg er meget overrasket over, hvordan der i undervisningen bliver stillet spørgsmålstegn ved diagnosebegrebet og det at arbejde med de unge i forskellige kategorier. De (de studerende, red.) arbejder virkelig med at tage stilling til, hvad det menneskeligt kan betyde, når man taler om de unge som tilhørende en bestemt gruppe eller som havende en diagnose. Jeg havde ikke troet, at man tog stilling til den bagvedliggende betydning og eventuelle konsekvens for eleven i måden, man bruger begreberne på." (logbog, d. 22. sep. 2011)

Denne bevidstgørelse og diskussion af, hvad kategorisering af elever kan betyde for elevens selvforståelse, medførte for mig en optimisme, dersom netop vigtigheden af at se mennesket bag adfærden for mig som underviser på holdet var et mål at viderebringe viden omkring. Dog registrerede jeg flere gange, at menneske og adfærd/diagnose i undervisningen blev blandet sammen. Der taltes om en adskillelse, og alligevel blev de forskellige kategorier italesat hele tiden. Jeg som underviser, der i udgangspunktet skulle undervise i den selvskadende tankegang, udenom kategorier og diagnoser, besluttede mig for, allerede i min første kontakt med skolen, at møde dem i definitionen Sårbare unge, fordi jeg kunne se, at undersøgelser i efterskoleregi anvendte denne kategorisering om de unge, hvor den selvskadende tankegang er blevet ekstrem (spiseforstyrrelser, selvskadende adfærd, selvmordstanker m.m.).

I en opsamlende undervisning sidst i forløbet, skriver jeg følgende i min logbog:

"Efter nu i undervisningen at have haft fokus på og italesat, hvilke problemstillinger, der kan ligge i at arbejde med unge som forskellige grupper og at møde dem som forskellige diagnoser, så skete der noget i dag, som jeg til en vis grad havde forventet, men blev alligevel overrasket. Da vi skulle samle op på, hvilke emner, man kunne blive inspireret til at ville arbejde med i det afsluttende specialiseringsforløb, blev bl.a. et hav af kategorier kastet op på tavlen: "Sårbare unge, elever med særlige behov, asbergers syndrom, ADHD osv. osv.." Det, som de i hele forløbet havde stillet sig kritisk over for at skulle passe på med, viste sig nu alligevel at være måden, de i sidste ende selv arbejdede ud fra; kategorierne og diagnoserne. Det virkede som om, at de var ureflekterede og ubevidste om, at de var faldet i fælden, de selv så mange gange havde italesat i undervisningen.

Efter at alle de forskellige kategorier og diagnoser var kommet på tavlen var der dog til sidst en studerende, der som forslag bød ind med: "Diagnosesamfundet – arbejdet med begrebet diagnose set i et samfundsperspektiv". Jeg er meget forundret!". (logbog d. 3. nov. 2011)

På trods af bevidstheden om, at kategorier og diagnoser ikke er eleverne, men noget, eleverne bliver placeret inden for som hjælp til det pædagogiske og læringsmæssige videre arbejde med dem, så endte det med, at man på specialpædagogikholdet oplevede at have lært noget om sårbare unge, ADHD osv., og hvad disse grupper af elever har som forudsætning for at lære, og hvad man skal være opmærksom på og eventuelt tage hensyn til. Man tog udgangspunkt i, at der skal udøves en *specialpædagogik*, altså at der er noget specielt at tage hensyn til hos eleven. Undervisningen bidrog på den måde til en nærmere forståelse af kategorierne, og hvad disse kunne sige om barnet og dets adfærd, og ikke til en nærmere forståelse af de hele mennesker bag. Dog var der fokus på, at man skal passe på med at kategorisere, men resultatet blev, at alle gjorde det, og det tilmed uden tilsyneladende at være bevidst om, at det var det, der skete. Det vidner om, hvor svært det kan være at aflægge sig tillærte opfattelser, hvad også underviseren vidste. Hun gjorde det netop klart i begyndelsen af semesteret, at de studerende skulle lægge alle deres forestillinger til side omkring diagnosticeringer osv., og i stedet turde se, hvad der lå bag diagnoserne. Der blev talt om, hvordan talen om grupperinger kunne begrænse, men resultatet blev alligevel i sidste ende, at man på holdet dedikerede sig til at gøre det, man stillede sig kritisk over for; at diagnosticere og gruppere. Jeg mener, det mere er et udtryk for, hvor svært det er at slippe en måde at opfatte noget på, end at det er selve undervisningen, som er forfejlet. Der blev netop lagt op til at reflektere over diagnosebegrebet. Faktum er dog, som det viser sig i den sidste undervisningstime, at Sara og Lone, som færdiguddannede, har fokus på kategorierne, som hos Buber vil være en forholde sig til "Det'et", som i Grøns perspektiv vil være en barriere for at have udsyn til det hele menneske. Grøns syn er interessant i denne sammenhæng, for det strider imod tænkningen bag den inkluderende skole at kategorisere, da man på den måde markerer, hvad der er normalt og ikke normalt frem for at tale om forskellighed. Jeg vil vende tilbage til dette i diskussionen.

7.4.1. Opsummering:

I ovenstående har jeg vist:

4. Hvordan adfærd, kategorier og diagnoser italesættes i læreruddannelsen, og ad den vej understøttes og manifesteres i de nyuddannede lærere som en måde at *se* eller *overse* eleven på.

8. Diskussion

8.1. Ethiske problemstillinger i den inkluderende skole

Når man i den inkluderende skole taler om, at alle elever er særlige og unikke, er det ikke umiddelbart det, lærerne, der oplever det vanskeligt at møde eleven på anerkendende vis, udtrykker i det konkrete møde. Det modsatte er nærmere tilfældet. I frustration, irritation el.l., som et par af eksemplerne, jeg i analyseafsnittet har givet, lægger lærerne kun mærke til en meget snæver del af eleven; nemlig den del, som gør sig særlig bemærket i undervisningen. På den baggrund kan man tale om, at de ser en meget lille del af eleven, men man kan ikke tale om, at de ser eleverne som noget unikt og særligt – det vil kræve, at de ser eleven som en helhed i situationen. Man kan dermed tale om, at der bliver gjort forskel på henholdsvis de elever, som passer ind i det eksisterende system, og de elever, der ikke passer ind. Førstnævnte antager jeg ikke i samme grad bliver gjort til genstand for lærernes indskrænkning af udsyn, da de ikke har en adfærd, der påkalder sig opmærksomhed på samme måde som sidstnævnte. Den forskel, lærernes udsyn gør, for henholdsvis dem, der passer ind og dem, der ikke passer ind, belyser et etisk problem.

8.2. Synets betydning

Når en lærer på en skole, som eksemplet med Sara i analysen, lægger mærke til en elev, som har en anderledes adfærd, og derfra kategoriserer adfærden for at kunne arbejde med eleven, så vil denne lærer, ud fra Arne Grøns tale om synets etik, være i etiske vanskeligheder, fordi han/hun via diagnostik søger at arbejde med eleven. Han/hun ser i udgangspunktet kun en snæver del af det hele menneske, som eleven er, fordi læreren i første omgang kun har fokus på adfærden. Set i det lys er der generelt et problem i, at mennesker bliver grupperet, kategoriseret og/eller diagnosticeret. Det forhindrer pædagoger, lærere m.v. i at se eleverne, som de hele mennesker, de er, eftersom synet, hvorfra de ser, kan være påvirket af flere ting. Eksempelvis kan det være påvirket af den tillærte viden, de har med sig fra uddannelsen (jf. logbogscitaterne fra specialpædagogikundervisningen på Den frie Lærerskole). Det kan være påvirket af egne, personlige erfaringer, som at man eksempelvis kender til den pågældende adfærd fra sit eget barn eller som skoleelev selv blev mobbet af en elev med den pågældende adfærd. Synet kan på den måde være påvirket af reaktioner/impulser, som opstår, fordi elevens adfærd gør noget ved én. Set i lyset af dette kan man diskutere, som jeg i afsnittet omkring menneskeopfattelser inden for

pædagogikken var inde på, hvilken betydning det har at ændre italesættelsen af børn/unge som normale versus specielle (den rummelige skole) til særlige, unikke og forskellige (den inkluderende skole), når det er lærerens udsyn, der til hver en tid afgør, hvad det er, der bliver set. En lærers udsyn, som også er påvirket af historien og erfaringen (jf. afsnit omkring menneskeopfattelser). Spørgsmålet er, om ændring af italesættelse er tilstrækkeligt til at ændre lærerens oplevelse i mødet; synet, med hvilket man ser. Om en ændring af italesættelse kan fjerne "splinter" i øjnene hos lærerne? Næppe! Spørgsmålet er om og i så fald hvordan, det er muligt. Man må også stille det yderligere spørgsmål, om det er "splinten" i lærerens øje, der kommer før den "splint", som læreren mener at kunne se i elevens øje – altså om det er lærerens begrænsede udsyn, der afgør, hvorvidt eleven har en socialt forstyrrende adfærd. Denne problemstilling har jeg tidligere berørt og diskuteret i analyseafsnittet *At se eleven igennem et bestemt filter*.

Også diskussionen om, hvorvidt det er muligt alene at se eleverne som hele mennesker, da noget netop altid vil forblive usynligt for blikket (det, man eksempelvis har med sig som erfaring), har jeg berørt tidligere. I den forbindelse, hvis ovenstående er muligt, om man kan pålægge lærere at skulle kunne se eleverne alene som hele mennesker, når de netop også er forpligtet på en grad af opdragerrolle og må se eleverne som et "Det" i nogle tilfælde.

8.3. Grænse for rettethed i forhold til den inkluderende skole

Som følge af redegørelsen for menneskeopfattelser inden for pædagogikken kom jeg frem til spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt for læreren, der er et produkt af et samfund og dermed har en erfaring og historie med sig i forhold til måden at opfatte mennesket på, på relativt kort tid at ændre menneskeopfattelsen, fordi det er et ideal, man i et samfund har, som nu eksempelvis med den inkluderende skole. Der ligger indbygget et paradoks for læreren, som jeg i det følgende vil udfolde. I lærerprofessionen er der ud fra ovenstående to rettetheder (jf Pahuus' begreb om rettethed), som læreren med sit syn skal forholde sig til og rette sig imod. Henholdsvis den inkluderende skole og lærerens egen menneskelige væren med de værdier, han/hun grundlæggende har. Med rettethed mod den inkluderende skole skal lærere tænke forskellighed i forhold til eleverne, med og uden socialt forstyrrende adfærd. De må ikke tænke normalt/unormalt, heller ikke hvis det er, hvad de reelt oplever. Tobias fra analyseafsnittet er et eksempel på en lærer, som ikke kan anerkende den forskellighed, han oplever hos sin elev, der har

svært ved at fremlægge på klassen. Hans måde at handle på indikerer et syn på eleven og elevens adfærd som unormalt og noget, der skal gøres noget ved. Et syn, der hænger sammen med hans grundlæggende værdi om, at alle skal kunne tale i større forsamlinger. Tobias' rettedhed mod egne grundlæggende værdier hænger i den forbindelse ikke sammen med den rettedhed, som kræves i den inkluderende skole (eleven som forskellighed frem for unormal), hvorfor han er eksemplet på en lærer, som står midt i paradokset. Han er optaget af rettedheden mod egne personlige værdier, og er på samme tid måske for optaget af rettedheden mod det selvberørende og ansvarlige menneske i eleven. Denne optagethed medfører i situationen, at han ikke tillader sig at være nærværende, sansende og lyttende over for eleven, som er det, eleven har brug for i situationen med de særlige problemstillinger, hun har. De to modstridende rettedheder i forhold til synet siger noget om, hvorfor det kan være så svært at være lærer i den inkluderende skole, og man kan diskutere, om ikke der er en grænse for, hvor rettet man kan være over for den inkluderende skole, hvis krav her inden for strider imod ens grundlæggende værdier som menneske og/eller professionel.

8.4. Når de personlige værdier ikke indfries

I eksemplet med Sara, der som studerende ville hjælpe en pige, der havde fokus på mad, kan man tale om, at hun var rettet mod en personlig værdi om at lære så meget som muligt samt at ville hjælpe en elev, der havde det svært. Da Sara ikke er i stand til at hjælpe, kan hun ikke få indfriet rettedheden mod sine personlige værdier, og hun mister muligheden for at være nærværende med sig selv i sin lærerrolle i situationen, Det samme gør sig gældende i forhold til eksemplet med Lone. Hun har i første omgang en rettedhed mod en personlig værdi om at ville gøre en indsats over for en af sine elever, for at hun kan klare sig bedre fagligt og socialt. Indsatsen gøres ved at tage eksemplet op til lærermøde, hvorefter det på grund af tidsmangel aldrig bliver diskuteret. Hun har en værdi om, at når hun som lærer står i et problem, som hun gør med sin elev, skal hun kunne få hjælp med det samme. I forhold til eleven er der en værdi om, at hun kan få den hjælp, hun har brug for – og dette uden de store problemer. Da mulighed for hjælp ikke opstår, både for hende som lærer og for eleven, får hun ikke indfriet rettedheden mod sin personlige værdi, og hun får svært ved at være nærværende med sig selv i sin lærerrolle i situationen. I forhold til specialets indledende eksempel i indledningen med den nyuddannede lærer, der begynder som underviser i en 2. klasse, er der her en rettedhed mod en personlig værdi om at undervise og lære eleverne

noget. Da denne rettethed mod værdien ikke kan blive indfriet pga. voldsom uro og tilråb i undervisningen, formår læreren ikke at være nærværende med sig selv og sin lærerrolle i situationen. I ingen af de nævnte eksempler oplever jeg, at lærerne eksplicit har været bevidste om, hvor deres bevidsthed har været rettet imod i situationen. En bevidsthed om de værdigrundlag, som læreren er rettet imod, når de har stået over for elever med en adfærd, der er socialt forstyrrende, vil derfor være et skridt i retningen af at kunne forblive nærværende med sig selv i de situationer, hvor værdierne ikke indfries.

8.5. Indesluttethed og læring

Som tidligere nævnt er der et problem i forhold til lærerens møde med en elev, der er indesluttet i den mest ekstreme grad, som Kierkegaard omtaler. Hos eksempelvis elever, der er selvskadende, gør dette sig gældende. Som argumenteret for, så er det i dette møde ikke muligt at vække en sådan elev via en *omfattelse* af læreren i et Jeg-Du-forhold. Det stiller pludselig læreren i den inkluderende skole i en meget vanskelig position, eftersom der er et krav om, at de skal inkludere alle elever, hver med deres forskelligheder, men her er en gruppe af elever, hvor det i kraft af deres indesluttethed, ikke er muligt for lærere at komme til at "skabe" ved at *omslutte*, hvilket gør undervisningssituationen vanskelig for ikke at sige umulig, for hvordan skal eleven lære, når der konstant foregår en indre monolog? Her er altså en gruppe af elever, som man som lærer og skole må forholde sig til på en særlig måde. Så længe afhængigheden af selvskade og lettelse gør sig gældende, vil det ikke for den almindelige lærer være muligt at vække eleverne. Eleverne vil ikke eksistentielt være i stand til at indgå i en skabende og læringsmæssig proces. Læreren kan kun mislykkes i opdragerrollen, da eleven ikke vil være mulig at opdrage. Det skal dog understreges, at den skabende midte skal forstås i et eksistentielt perspektiv. Det betyder, at læring som at lære alfabetet og at lave matematikstykker er muligt (med mindre den konstante indre monolog forhindrer det), selvom den skabende midte ikke kan etableres. Dannelse og uddannelse af eleven som menneske er det, der ikke er muligt og dermed mistes, men det er dog også et af formålene med uddannelse generelt.

Skal den indesluttede elevs forhold ændres, skal lærerne være uddannet til det, som Kierkegaard taler om er det afgørende i situationen; at man kan udholde tavsheden med den indesluttede. Så vil det være muligt for lærerne at bryde elevens indre monolog og dermed give mulighed for at

skabe og lære. Spørgsmålet er dog, om det er en opgave for lærerne, eller om denne opgave skal overlades til andre. Det afhænger af, hvorvidt der er tale om, at der skal terapeutiske redskaber i brug, for er det tilfældet, er det en opgave uden for lærerens felt.

8.6. Fordele og ulemper i mit arbejde med specialet

I arbejdet med dette speciale, har jeg undervejs truffet nogle valg. Et af de valg, jeg har truffet, var valget om at anvende empiri fra tidligere undersøgelser. Det kunne have været interessant, hvis jeg havde indhentet ny empiri, som var målrettet specialets fokus. Dette havde givet nogle mere målrettede eksempler, eftersom jeg kunne have stillet mere målrettede spørgsmål. Jeg ville i samme ombæring have valgt at fokusere udelukkende på én målgruppe; eksempelvis de nyuddannede lærere. Mit fokus på både studerende på sidste årgang samt nyuddannede lærere, har det problem i sig, at man altid vil skulle tage det forbehold, at den studerende er undskyldt en eventuel problematisk handling, hvorimod den nyuddannede ikke er undskyldt i lige så høj grad. Dog har valget af begge grupper også beriget specialet på den måde, at det er blevet belyst, at studerende på sidste årgang og nyuddannede lærere i forhold til eleven med en socialt forstyrrende adfærd, har lige store problemer med at håndtere sig selv og eleverne i situationen. Den samtidige anerkendende og inkluderende praksis er svær at leve op til for begge grupper, hvilket giver god mening i forhold til indledende, nævnte undersøgelser omkring nyuddannede læreres problemer med disse elever samt med stress og udbrændthed.

9. Konklusion

I specialet har jeg undersøgt, hvilken betydning udøvelse af anerkendelse har for læreren i mødet med eleven med en socialt forstyrrende adfærd i den inkluderende skole. Jeg har arbejdet med spørgsmålet ved hjælp af Honneths anerkendelsesteori samt tænkning omkring moralske krænkelser, Bubers tænkning omkring den skabende midte samt læreren som opdrager, Søren Kierkegaards tænkning omkring indesluttethed, og sidst men ikke mindst Arne Grøns tænkning omkring en synets etik.

Det har, ikke overraskende, stor betydning for både lærer og elev med en socialt forstyrrende adfærd, at der udøves anerkendelse i undervisningen, men det viser sig, at der for lærerne grundlæggende er én årsag, som ligger til grund for hver gang, det ikke lykkes; nemlig at læreren i Kierkegaardsk forstand ikke er nærværende med sig selv i den anerkendende praksis. Dette kan være et mere konstant forhold, som gør sig gældende for læreren, og som ikke nødvendigvis har relation til mødet med eleven med en socialt forstyrrende adfærd. Det kan også være et forhold, der opstår i mødet med denne elev. Enten fordi læreren bliver krænket af eleven, eller læreren oplever mangel på anerkendelse fra kollegaer og skole. Sidstnævnte kan være utilsigtet, og kan opstå fx pga. tidsmangel. Opstår fraværet i mødet, kan det bl.a. medføre, at man som lærer fra kollegaer eller elever kommer til at forvente anerkendelse inden for Honneths tale om den private sfære og ikke fra den solidariske sfære, hvilket er at blande det professionelle med det private. Herved kan man tabe positivt selvforhold og have oplevelsen af at blive krænket. Det kan også medføre, at lærerens iboende egocentriske impulser blusser op, når han/hun står over for elever, der har en socialt forstyrrende adfærd. Dette kan medføre utilsigtet krænkelser af eleven, hvilket er en ubehagelig situation for både lærer og elev at stå i. Det kan også medføre, at man som lærer glemmer sin rolle som opdrager og i stedet i mødet med eleven bliver selvforglemmende optaget af ham/hende og risikerer at ende i en magtesløs situation.

Udelades anerkendelse af elever med en socialt forstyrrende adfærd, kan det have forskellige konsekvenser. I sig selv kan det være en stressfaktor for læreren, hvis han/hun ikke formår at anerkende; dette på grund af det ovenfor nævnte, at den manglende evne skyldes lærerens fravær med sig selv. En anden konsekvens kan være, at der på forskellig vis blive skabt en afstand imellem lærer og elev med en socialt forstyrrende adfærd, og det kan forstærke den forstyrrende adfærd, som på den måde sætter en nedadgående spiral i gang for både lærer og elev. Elever

risikerer i den situation at blive overladt til sig selv og deres begrænsninger, når lærerne ikke formår at kunne inkludere i den anerkendende praksis. En tredje konsekvens kan være, at det kan være vanskeligt for læreren at anerkende og acceptere sig selv, når han/hun ikke formår at anerkende elever med en adfærd, der er socialt forstyrrende. Dette kan også blive en farlig nedadgående spiral i forhold til lærerens selvaccept og selvværd og kan gå ud over trivsel på arbejdspladsen i det hele taget.

Det, som er afgørende, hvis man som lærer skal undgå at blive sig selv fraværende i mødet med eleven med en socialt forstyrrende adfærd, er, at man er tro mod sine personlige værdier. Hvis disse værdier overskrides af eksempelvis en elevs adfærd, skal læreren i situationen kunne være tro mod sig selv og give udtryk for, at han/hun ikke anerkender adfærden (det betyder ikke, at læreren ikke anerkender eleven, da der er en skelnen mellem elev og adfærd).

Der er særlige etiske og moralske problemstillinger knyttet til lærerens arbejde med anerkendelse i forhold til eleven, der har en socialt forstyrrende adfærd i den inkluderende praksis. I specialet har jeg haft fokus på synets betydning for etikken, og det viser sig, at synets betydning er vigtigt at være opmærksom på for læreren, der arbejder med elever med en socialt forstyrrende adfærd. Måden, hvorpå læreren ser eleven med en socialt forstyrrende adfærd, kan nemlig stigmatisere eleven inden for en kategori, hvorfor synet etisk afgør, om læreren nu også *ser* eleven. Det viser sig, at en sådan måde at se eleverne på er aktuel. Ikke blot for lærerne ude på skolerne, men det viser sig også, at en læreruddannelse, på trods af en problematisering af talen om diagnosticeringer, alligevel med italesættelse af kategorier understøtter og manifesterer et stigmatiserende syn. Ved denne italesættelse understøttes måden at *se* eller *overse* eleven på som et helt menneske. Det påpeger den grundlæggende stigende tendens, der er i vores samfund til at diagnosticere og kategorisere, som også er en tendens, den inkluderende skole indeholder. Det viser selve definitionen, hvorfor jeg har redegjort for det etiske dilemma, som er, når lærere skal arbejde anerkendende med elever med en socialt forstyrrende adfærd i den inkluderende skole. Den menneskeopfattelse, den inkluderende skole i sin definition kræver, at man som lærer har, hænger ikke sammen med den måde, lærerne på uddannelserne lærer at tænke. Det bliver derfor et problem, hvis lærerne grundlæggende har en anden opfattelse af eleven end den, de pålægges. Eller hvis lærerne ikke formår at arbejde ud fra den inkluderende skoles

menneskeopfattelsesideal, selvom de gerne vil. Dette, fordi de i hverdagen tvinges til konstant at have fokus på den socialt forstyrrende adfærd, fordi den fylder så meget i undervisningen. I den forbindelse har jeg diskuteret dilemmaet, der opstår, hvis læreren oplever uoverensstemmelse imellem sine grundlæggende værdier i forhold til eleven med en socialt forstyrrende adfærd og værdier rettet imod de krav, den inkluderende skole stiller.

En sidste konklusion, jeg kan drage, er den, at der er situationer, hvor læreren må se sig nødsaget til at erkende, at det ikke er muligt at *omslutte* eleven og *vække* ham/hende. Dette gælder særligt de elever, der udviser en selvskadende adfærd som spiseforstyrrelser, cutting o.l.. Disse elever er indesluttede i sig selv og har kun en indre monolog, de forholder sig til, for de er blevet følelsesløse. Derfor har lærerne her en særlig opgave at opdage, når deres kompetencer i forhold til opdragelse og dannelse af eleverne ikke er tilstrækkelige, for det er ikke muligt i forhold til disse elever.

10. Perspektivering

Konklusionen viser, at der for lærerne er én årsag, som ligger til grund hver gang, det ikke lykkes at arbejde anerkendende; nemlig at læreren ikke er nærværende med sig selv i den anerkendende praksis. Som følge af den konklusion mener jeg, at der er behov for at tænke anderledes, end man gør nu i det anerkendende arbejde i den inkluderende skole. Skal lærere menneskeligt set vokse inden for deres arbejde med anerkendelse, og skal elever med en socialt forstyrrende adfærd have muligheden for at komme igennem et skoleforløb med værdighed og selvrespekt i behold (både i forhold til læreren, øvrige klassekammerater, men i allerhøjeste grad for sig selv), så er der brug for at tænke anderledes, da der lige nu er rigtig mange uoverensstemmelser imellem det, lærerne er stillet over for som krav, og det, som menneskeligt, eksistentielt set er muligt. Som konkluderet er det afgørende for læreren, at denne er tro mod sig selv og sine grundlæggende værdier – også på sit arbejde. Problemet er, hvis ikke læreren er det og ikke får tid og mulighed for at opdage og undersøge, hvad der ligger til grund for, at det tilsyneladende ikke er muligt at være det.

Spørgsmål som *"Hvad er mine grundlæggende værdier som lærer? Som menneske?"* *"Hvor hører jeg til i min profession?"* *"Hvor skal jeg være for at kunne være den, jeg er"* *"Hvad skal jeg for at være tro mod mig selv?"* Disse er alle eksistentielle spørgsmål, som er relevante og afgørende at inddrage og arbejde med løbende for læreren. For ikke at tale om refleksion over, hvad der er årsagen til, at man valgte netop at blive lærer. Hvis ikke man er tro mod sig selv og nærværende med det, man laver, har det store konsekvenser – ikke kun for én selv, men også i forhold til dem eller det, man har ansvaret for. Refleksion, mener jeg, er kodeordet. Refleksion over egne oplevelser og erfaringer, som kan blive til ny viden i personen, som derfra har til opgave at forblive tro mod denne viden. Læreren har brug for at reflektere over sig selv i forhold til oplevelser og erfaringer med sit arbejde med anerkendelse i forhold til elever med en socialt forstyrrende adfærd. Refleksion *over sig selv*, er her det afgørende. Også eleverne har brug for at reflektere over sig selv i forhold til egen socialt forstyrrende adfærd. Men for at eleverne skal kunne reflektere noget mere over sig selv, er det vigtigt, at lærerne er gået forud med selvrefleksionen, så de er nærværende og bevidste om, hvad der er brug for hos eleven i situationen. Hvis ikke der er *selvrefleksion*, risikerer både lærer og elev, at tilværelsen bliver fyldt med *selvsnak* i stedet, som er en del af den eksistentielt fortvivledes måde at være i verden på (den indre monolog), og det forøger kun fortvivlelsen hos begge parter. Jeg forestiller mig eventuelle tiltag inden for

uddannelse/efteruddannelse i forhold til refleksion, menneskeopfattelse, værdier og etik. En sikring af ny viden (fagligt som eksistentielt) hos lærerne samt redskaber til etablering af en vedvarende selvrefleksion vil give dem bedre mulighed for at forblive nærværende med dem selv i deres arbejde og derfra have mulighed for at arbejde anerkendende og i den forbindelse sætte grænser for, hvor langt en elev med en socialt forstyrrende adfærd skal have lov til at gå.

11. Litteraturliste

- Bayer, M.** og Brinkkjær, U. (2003): *Professionslæring i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Buber, Martin** (1997): *Jeg og Du*. Hans Reitzels Forlag.
- Grøn, Arne** (1996): *Begrebet Angst hos Søren Kierkegaard*. 1. udgave, 2. oplag. Gyldendal.
- Holm, Inge Schützsack** (2010): *Anerkendelse i ledelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, Axel** (2003): *Axel Honneth – Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 4. oplag.
- Husted, Jørgen** og Lübcke, Poul (2007): *Politikens filosofihåndbog*. 1. udgave, 3. oplag. Politikens Forlag.
- Kierkegaard, Søren** (2004): *Begrebet Angst*. 2. rev. udgave. Borgen.
- Kierkegaard, Søren** (1843): *Enten-Eller, første del*. C. A. Reitzels Forlag.
- Kierkegaard, Søren** (2011): *Sygdommen til døden*. Det lille Forlag.
- Kierkegaard, Søren** (1849): *Lilien paa Marken og Fuglen under Himlen*. C. A. Reitzels Forlag.
- Kjørup, Søren** (2006): *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. 1. udgave, 7. oplag, Roskilde Universitetsforlag.
- Kreiner, S.** og Mehlbye, J. (2000): *Arbejds miljøet i folkeskolen*. AKF Forlaget LC & KL (2008) *Forlig om overenskomster og aftaler med tilhørende protokollater for LC's forhandlingsområde pr. 1. april 2008*.
- Kristiansen, Søren** (2007): "Etik og feltarbejde – udfordringer og dilemmaer i sociologisk praksis". Kap. 8 i Antoft, Rasmus; Jacobsen, Michael Hviid m.fl.: *Håndværk & Horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk Universitetsforlag.
- Madsen, Ulla Ambrosius** (2003): *Etnografisk forskning i det pædagogiske praksisfelt*. I: Tufte et al. (red.): *Børnekultur – et begreb i bevægelse*. Akademisk forlag (s. 64-85).
- Møhl, Bo** (2011): *At skære smerten bort*. Psykiatrifonden.
- Nicolaisen, Rune Fritz** (2007): *At være undervejs: introduktion til Heideggers filosofi*. KLIM.
- Norlyk, A.** og Martinsen, B. (2008): *Fænomenologi som forskningsmetode*. *Sygeplejersken* 2008;108 (13/14):70-73.
- Nørgaard, Britta** (2005): *Axel Honneth og en teori om anerkendelse*. I: *Tidsskrift for socialpædagogik nr. 16*.

Pahuus, Mogens (2002): Martin Buber. Dialogens filosofi. I: Birkelund, Regner (red.): *Eksistens og livsfilosofi*, kap. 13. Gyldendal.

Pettersen, Karen-Sofie og Simonsen, Eva (2011): *Når anerkendelse ikke er nok – Professionsetik og samfundsansvar*. Akademisk Forlag.

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2010): "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" I: Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (red.) *Kvalitative Metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Øland, Trine (2011). Menneskeopfattelser i pædagogikken. I: Kristensen, Hans Jørgen og Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, kap. 7.1. Gyldendal.

Tidsskrifter:

Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 4, 11. dec. 2011. Tema: Professionshøjskoler.

Webadresser:

Undersøgelse: *Undersøgelse af unge læreres oplevelser i arbejdet som lærer, 2010.*

<http://www.dlf.org/files/DLF/Danmarks%20Lærerforening%20mener/Tal%20og%20analyser/undersøgelser%202010/Undersøgelse%20af%20unge%20læreres%20oplevelser%202010.pdf>

- Hentet d. 9. maj 2012.

Pjece: *At inkludere det særlige. Om tilbud til børn og unge med særlige behov i kommunerne.* BUPL. 2007.

[http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQJET/\\$file/atinkluderedetsaerlige.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQJET/$file/atinkluderedetsaerlige.pdf)

- Hentet d. 25. maj 2012.

Rapport: *Hvad skal barnet hedde? Rapport om ledelse af inklusion, 2011.*

http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_52713/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

- Hentet d. 2. marts 2012.

Rapport: *FTF'ernes mobilitet på arbejdsmarkedet, 2007.*

<http://www.ftf.dk/fileadmin/multimedia/rapporter/mobilitetsanalyse.pdf>

- Hentet d. 25. maj 2012.

Artikel: *Uroen stopper, når lærere bliver professionelle ledere, 2010.*

http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/asterisk51februar2010/udgivelser_asterisk_20100222194848_asterisk_51_s6-9.pdf

- Hentet d. 20. februar 2012.

Artikel i fagbladet *Frie skoler: Flere lærere går på invalidepension, 2009.*

<http://politiken.dk/indland/ECE807185/flere-laerere-gaar-paa-invalidepension/>

- Hentet d. 17. februar 2012.

Artikel fra Videnskab.dk.: *Hver femte unge gør skade på sig selv, 2011.*

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/hver-femte-unge-gor-skade-pa-sig-selv>

- Hentet d. 18. januar 2012.

Rapport: *Sårbare unge på efterskole, 2009:*

<http://www.efterskoleforeningen.dk/Publikationer/~media/Efterskoleforeningen/Publikationer/S%C3%A5rbare%20unge%20p%C3%A5%20efterskole.ashx>

– Hentet d. 14. marts 2012.

Arbejdsrapport: *Kvalificering af en ny lærergenerations arbejdsliv – danske forskningsperspektiver på fastholdelse, 2010:*

[http://www.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/blaagaard-](http://www.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/blaagaard-kdas/stoettetilnyelarere/6.%20Arbejdsrapport%20-%20kvalificering%20af%20en%20ny%20l%C3%A6rergeneration.pdf)

[kdas/stoettetilnyelarere/6.%20Arbejdsrapport%20-](http://www.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/blaagaard-kdas/stoettetilnyelarere/6.%20Arbejdsrapport%20-%20kvalificering%20af%20en%20ny%20l%C3%A6rergeneration.pdf)

[%20kvalificering%20af%20en%20ny%20l%C3%A6rergeneration.pdf](http://www.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/blaagaard-kdas/stoettetilnyelarere/6.%20Arbejdsrapport%20-%20kvalificering%20af%20en%20ny%20l%C3%A6rergeneration.pdf)

- Hentet d. 29. marts 2012.

Bekendtgørelse nr. 562 af 01.06.2011:

http://blaagaard-kdas.ucc.dk/ordinaerlaerer/fagogindhold/maal_ckf.html

-Hentet d. 12. april 2012.

Definition af den inkluderende skole:

http://www.sonderborgkommune.dk/PasningOgSkolegang/FremtidensSkole/~media/BoernOgUddannelse/Dokumenter/Fremtidens%20skole%20i%20Soenderborg/20101011/definition_inklusion.ashx

- Hentet d. 28. april 2012.

Center for Ungdomsforskning:

<http://www.cefudk.dk/>

- Hentet d. 18. maj 2012.

Landsforening mod spiseforstyrrelser og selvskade:

<http://www.lmsspiseforstyrrelser.dk/>

- Hentet d. 18. maj 2012.

ADHD-foreningen:

<http://www.adhd.dk/>

- Hentet d. 25. maj 2012.