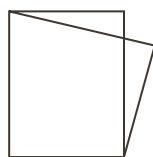


# Inklusion og udsathed

– og deres bidrag til et nuancerende professionssprog



Mette Molbæk, lektor, ph.d. og koordinator for forsknings- og udviklingsprogrammet Inklusion & Anne Marie Villumsen, docent, ph.d. og koordinator for forsknings- og udviklingsprogrammet Udsatte Børn og Unge, VIA University College

I denne artikel analyserer og diskuterer vi, hvordan professionsforskning om inklusion og udsathed kan bidrage til et mere nuancerende professionssprog om børns trivsel. Vi undersøger centrale forståelser inden for inklusion og udsathed samt deres betydning for professionssproget, dvs. for måden, de professionelle forstår og arbejder med børns trivsel på. Vi argumenterer for, at begge vidensfelter med fordel kan inddrage hinandens sprog og primære fokus, så det bliver muligt sammen med børn og forældre at samles om den fælles opgave, det er, at understøtte alle børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem.

## Introduktion

En ganske betydelig del (15 %) af danske børn og unge vurderes som udsatte eller marginaliserede (Ottesen et al. 2014). Vi ved også, at børn og unge ikke i tilstrækkelig grad profiterer af skolens læringsfællesskaber, hvor cirka 15 % af en 9. klasse-årgang forventes ikke at gennemføre en kompetencegivende uddannelse (Deding et al. 2016).

I undersøgelse og udvikling af børns trivsel vil professionsforskningen og professionernes praksis og forståelser brydes og skabe grobund for mere eller mindre konstruktive diskussioner om problemforståelse og løsninger på udfordringerne om børn og unges trivsel og udvikling. I disse diskussioner ser vi inklusion og udsathed som to vidensfelter, der både i forskning og praksis mødes i et fælles mål om at skabe trivsel og lige udviklingsmuligheder for alle børn, men med et forskelligt fokus. Sat lidt på spidsen handler inklusionsforskning om den enkeltes ret til og behov for at være en del af fællesskabet med stort fokus på fællesskabets forpligtelse til at sikre alle ligeværdig deltagelse (se fx Booth & Ainscow 2002; Farrell 2004), mens udsathedsforskning handler om at identificere risiko (se fx Ottosen et al. 2018; Laustsen et al. 2010; Christoffersen 2000) og at skabe individuelle veje til positiv udvikling (se fx Rutter 2012a, 2012b; Skytte Jakobsen 2014).

## Professionsforskning om henholdsvis inklusion og udsathed kan bidrage til et mere nuancerende professionssprog om børns trivsel.



Med udgangspunkt i de to vidensfelters forskellige primære fokus vil vi i denne artikel undersøge, hvordan professionsforskning om henholdsvis inklusion og udsathed kan bidrage til et mere nuancerende professionssprog om børns trivsel. Formålet med artiklen er at give et bud på, hvordan professionsforskning om inklusion og udsathed kan bidrage til professionernes sprog og dermed forståelse af deres opgave med at understøtte alle børns trivsel.

## Metode

I undersøgelsen af de to vidensfelters baggrund og fælles bidrag til et mere nuancerende professionssprog om børn og unges trivsel har vi taget afsæt i vores ph.d.-afhandlinger, hvor vi hver især empirisk har undersøgt professionelles arbejde med og samarbejde om henholdsvis inklusion og udsathed (Molbæk 2016; Villumsen 2015).

I vores definition er trivsel det at være en del af og aktivt kunne bidrage til fællesskabet (Booth & Ainscow 2002,

2011; Artiles et al. 2006; Almqvist 2004), udvikle sig alderssvarende kognitivt, socialt, emotionelt og fysiologisk (Berk 2014) og kunne imødegå mange af de udfordringer, som livet bringer (Deding et al. 2016). Trivsel skabes og udvikles på tværs af dagtilbud, skole og hjem, fordi det er der, børns liv leves (Kousholt 2005).

Vi vælger i denne artikel at inddrage flere og forskellige blikke på børns trivsel for at rumme både børns hverdagsliv og professionernes opgaver heri. Såvel vores forståelse af trivsel som denne artikels analyser følger en integrativ tilgang til videnskabelse, hvor det bevidst prioriteres at inddrage flere perspektiver for at kunne forstå fænomener i deres kompleksitet og for ikke at foretage uhensigtsmæssige reduktioner (Tønnesvang 2004; Wilber 1997). Dermed anvender vi ikke en på forhånd valgt teori men søger at nuancere og forstå det undersøgte felt gennem inddragelse af flere teorier. Det betyder, at vi i artiklen indtager et

metaperspektiv på de fremtrædende diskurser inden for inklusion og udsathed, og at vi, i stedet for indledningsvist at skitsere forskningslitteraturen inden for hvert felt, præsenterer og diskuterer de to felters fremtrædende forskning og diskurser som en del af artiklens analyser.

Denne fremstilling og vores anvendelse af betegnelsen vidensfelt har til formål at understøtte artiklens metaperspektiv og understrege, at inklusion og udsathed hver for sig og tilsammen kan ses som områder med store og meget forskellige empiriske og teoretiske traditioner, der tilsammen kan bidrage til mere nuancerende professionssprog om børns trivsel. Vi er bevidste om, at der naturligvis er mange flere nuancer i og mellem inklusion og udsathed og deres sprog, end det er os muligt at indfange og fremstille i denne artikel.

I vores analyser har vi været inspireret af Adele Clarkes analysestrategi 'Situational Analysis' (2005), der udmærker sig ved at understøtte en både fælles

og innovativ analyseproces gennem udarbejdelse af visuelle (mind)maps, der kortlægger de tilknyttede diskurser og foci i det felt, der undersøges.

Analyseprocessen forløb over tre faser: Indledningsvist og på baggrund af den inddragede forskning og teori om henholdsvis inklusion og udsathed i vores afhandlinger identificerede vi først individuelt de to vidensfelters tilknyttede begreber og primære foci. Dernæst udarbejdede vi en fælles visualisering, der samlede og strukturerede de to felters tilknyttede begreber parvist omkring deres forståelser af og sprog om det væsentlige i professionernes praksis, uddannelse og forskning. Den parvise og udfoldede fremstilling skabte rammen for analysens tredje del, hvor vi samlede de identificerede begreber og den parvise fremstilling i fire overordnede temaer. Det er disse fire temaer, som omhandler de to felters forskellige fokus, analysegenstand, hovedudfordring og ønske om forandring, denne artikel præsenterer med det formål at bidrage til et mere nuancerende professionssprog om børns trivsel.

#### Fokus: Deltagelse eller udsathed?

Inden for inklusionsfeltet har deltagelsesbegrebet en central plads i forståelser af inklusion som en grundlæggende del af alle menneskers rettigheder (FN 1989, 2009; WHO 2002; EVA 2011). Deraf følger, at arbejdet med inklusion fokuserer på, hvordan alle individer får mulighed for aktivt at deltage i de omgivende fællesskaber. Det er visionen at skabe inkluderende fællesskaber, der giver alle mulighed for tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede (Farrell 2004). Selvom enkelte individer eller grupper kan

identificeres som havende særlige behov, er målet, at alle individer i et fællesskab oplever og reelt får øgede muligheder for deltagelse, læring og udvikling. I forlængelse heraf ses inklusion og udviklingen af inkluderende miljøer og fællesskaber som værende en ret og pligt for alle individer og ikke blot en arbejdsopgave for professionelle med fokus på nogle enkelte individer, der kategoriseres som specielle og med særlige behov (Nilholm & Göransson 2013).

Inden for udsathedsfeltet er fokus på individet enten som gruppe af udsatte individer eller som enkeltindivider. Når man har fokus på grupper af udsatte individer, ser man typisk på det, som den udsatte gruppe deler – sat i forhold til den større gruppe (de fleste), man kunne betegne som "normalområdet". Fokus er på betingelser for udvikling, dvs. det, som denne udsatte gruppe deler af betingelser. Når man taler om udsathed på gruppeniveau, er det ofte over tid, hvor man kigger på, hvordan en gruppe af udsatte børn klarer sig over tid, i forhold til andre børn, og hvordan deres levevilkår får betydning for deres liv og muligheder. Disse parametre afdækkes i relation til både børn og forældres livssituation og betingelser. Det er primært sociologisk forskning, som fylder, når man ser på udsathed på gruppeniveau (se fx Ottosen et al. 2018; Laustsen et al. 2010; Christoffersen 2000). Udsathed på et individorienteret niveau handler om det enkelte barns udvikling. Her vil der typisk være et her-og-nu og umiddelbar fremtidsperspektiv. Det ses fx i Servicelovens § 46, at hvis det enkelte barns udvikling er truet i en sådan grad, at barn og familie kræver hjælp og støtte udefra, så er fokus på barnets muligheder for samme personlige udvikling som

andre jævnaldrende børn, hvis udvikling ikke er truet. På dette individniveau er det ofte en psykologisk præget forskning, som fx udsiger noget om betydningen af type af forældreskab, relationer, tilknytning og psykisk sygdomsudvikling (Væver 2010; Hart 2016).

Opsamlende viser dette perspektiv, at opmærksomheden i begge felter er rettet mod at sikre alle mennesker positiv udvikling og trivsel. Inden for inklusionsfeltet er der primært fokus på retten til og en vision om alles deltagelse i samfundets fællesskaber. Dette kan ses som udtryk for en tidsånd med visioner for, hvilken type samfund man gerne vil have. Inden for udsathedsfeltet spiller tid en stor rolle. Man kan betragte udsathed i et ex ante-perspektiv (Magnussen & Leth Svendsen 2018), hvor fremtiden og udkomme er ukendt. Det ser man typisk, når der er tale om udsathed på et enkelt individniveau, da vi her ikke kender endemålet endnu. Man kan også betragte udsathed i et ex post-perspektiv, hvor udkomme er kendt. Det ser man typisk, når man kigger på udsathed på et gruppeniveau, hvor man netop kender udkomme, da man betragter udsatte gruppers bevægelser, sammenfald og endemål over tid.

#### Analysegenstand: Kontekst eller udviklingsbetingelser?

Inden for inklusionsfeltet er der sket et skift fra et psyko-medicinsk blik på individets udfordringer til et fokus på kontekstuelle og relationelle forklaringer på manglende deltagelsesmuligheder, og der tales i dag om at være *i* vanskeligheder mere end *med* vanskeligheder (Tetler 2004). Når inklusion forstås i et deltagelsesperspektiv, knyttes der an

Det er disse fire temaer, som omhandler de to felters forskellige fokus, analysegenstand, hovedudfordring og ønske om forandring, denne artikel præsenterer.



til de betingelser og muligheder, som omgivelserne giver individet, og fokus ændres hermed fra primært individorienterede forklaringer til i højere grad at inddrage kontekstuelle og relationelle forklaringer på individets (manglende) deltagelsesmuligheder. Med deltagelses- og kontekstbegrebet som centrale i forståelse af inklusion bliver det endvidere muligt at forstå inklusion som en proces, hvor individer kontinuerligt og i et komplekst samspil definerer og defineres af fællesskabet. Der tales i forlængelse heraf om at være i (evt. marginaliserede) positioner, som giver mulighed for eller som forhindrer deltagelse. Dermed erstattes en mere generelt og ofte individbunden forståelse af deltagelse til en situeret forståelse af et individs deltagelse og deltagelsesmuligheder (Dreier 2008). I praksis vil dette betyde, at de professionelle ikke blot ser på individets deltagelsesformer, men også inddrager kontekstens betydning for, hvilke positioner og dermed deltagelsesmuligheder der levnes den enkelte. I den forbindelse

understreges behovet for at forstå arbejdet med inklusion i et transformativt perspektiv (Artiles, Harris-Murri & Rostenberget 2006; Florian & Linklater 2010), hvor der fokuseres på udvikling af de underliggende kulturelle værdier og mål, der gør det muligt at udvikle et miljø, der inkluderer alle.

Inden for udsathedsfeltet er der sket en lignende udvikling, hvor man er gået fra udelukkende at se individet som et, der udviklede sig mere eller mindre kontekstløst og ofte meget faseopdelt, til i den nyere forståelse, i særligt psykologien, at forstå menneskelig udvikling som noget, der sker i de sammenhænge, hvori barnet indgår. Her er familien den mest centrale udviklingskontekst, men også fx dagtilbud, skole og fritid ses som afgørende for barnets udvikling (Dencik, Schultz Jørgensen & Sommer 2008). Fokus er stadig på udvikling, men udvikling i en kontekst. Her kan man bl.a. se et øget fokus på relationers betydning for udvikling gennem forskningen i tilknytning (Væver 2010; Hart 2016) og

den neuroaffektive udviklingspsykologi (Hart 2006a, 2006b, 2016), men også gennem historien et øget fokus på at se menneskelig udvikling som produkt af en social proces, hvor individet formes af de sociale fællesskaber, som individet har adgang til (Berk 2014).

Opsamlende finder vi, at analysegenstand og sproget om både inklusion og udsathed har ændret sig mod en større vægt på omgivelsernes og relationers betydning for trivsel. Samtidig ser vi også, at dette inden for inklusionsfeltet italesættes som kontekst, mens det inden for udsathedsfeltet italesættes som udviklingsbetingelser, hvilket får betydning for forståelser og analyser af børns trivsel.

#### Hovedudfordring: Barrierer for deltagelse eller risikofaktorer i opvæksten?

Inden for inklusionsfeltet vil arbejdet med inklusion primært handle om i fællesskab at identificere og minimere barrierer for individets deltagelse, og

# Vi får således øje på noget forskelligt, når vi følger inklusion og udsathed, hvilket kan ses som en udfordring, **men også en mulighed for professionernes sprog til at blive mere nuanceret omkring arbejdet med børns trivsel.**



det ses som en opgave for alle at udvikle inkluderende fællesskaber med plads til alle. I stedet for at tale om individer med særlige behov er fokus på hindringer for læring, udvikling og deltagelse. Disse hindringer kan identificeres på mange niveauer, hvorfor det bliver afgørende også at undersøge og reducere barrierer i bl.a. samfundets, institutionernes og grupperes organisering og normer. Overordnet handler det om at undersøge, 1) hvem der møder barrierer for deltagelse, 2) hvilke barrierer der er tale om, 3) hvordan barriererne kan reduceres, og 4) hvem og hvad der kan bidrage til øget deltagelse (Booth & Ainscow 2002, 2011). Identificeringen af barrierer for deltagelse kan både ske på baggrund af pædagogiske, psykologiske og sociologiske blikke på deltagelse og barrierer for deltagelse.

Inden for udsathedsfeltet er forskning i risiko igen præget af den mere sociologiske forskning, som foregår på gruppeniveau. Dvs. hvilke opvækstbetingelser deler børn og unge, som ikke klarer sig så godt, som man kunne ønske (i forhold til mange forskellige parametre som fx uddannelse, beskæftigelse, psykisk sundhed og trivsel) (Hestbæk 2018). Opvækstbetingelser vil inden for udsathedsfeltet altså ofte være præget af, at man ser nærmere på og finder mønstre i, hvilke betingelser en bestemt udsat gruppe lever under. Denne type af studier kigger på opvækstbetingelser i et sammenfaldsperspektiv og viser, at børn i udsatte positioner ofte vil have sammenfaldende opvækstbetingelser af en negativ karakter (se fx Ottosen et al. 2018; Laustsen et al. 2010). De er ikke forudsigende for alle børn, der

vokser op under disse betingelser, også selv kommer til at give samme opvækstbetingelser til deres børn eller klarer sig tilsvarende, men for en stor del af gruppen af udsatte børn vil det være tilfældet, at disse faktorer falder sammen med at klare sig dårligt (Hestbæk 2018). Det er dog generelt gældende, at det er ophobningen af risikofaktorer, som med størst sandsynlighed skaber udsathed (Skytte Jakobsen 2014).

Når det gælder hovedudfordringen har inklusionsfeltet ofte her et meget konkret mål om på et praktisk pædagogisk niveau at minimere barrierer for deltagelse. På udsathedsfeltet bliver fokus mere centreret om opvækstbetingelser, som kan være svære at ændre grundet det massive risikobillede og ikke handleanvisende perspektiver.

## Ønske om forandring: Udvikling af deltagelsesmuligheder eller gode udviklingsstier?

Inden for inklusionsfeltet vil man primært være optaget af at udvikle og øge alles deltagelsesmuligheder for at understøtte udvikling og trivsel. Denne opgave forstås i dag primært i en pædagogisk og didaktisk optik, hvilket bl.a. betyder et fokus på de professionelle vilje og evne til at rammesætte og udvikle udviklings- og læringsmiljøer, der imødekommer børnegruppens store diversitet. På skoleområdet kan bl.a. identificeringer af inkluderende strategier (Mitchell 2014; Dyssegaard & Larsen 2013) samt princippet om undervisningsdifferentiering ses som måder, hvorpå feltet søger at imødekomme elevernes forskellige forudsætninger. Samtidig med en udvikling af de professionelle konkrete praksis ses det endvidere som afgørende, at også samfundet og dets institutioner bygger på inkluderende strategier og en kultur, hvor mangfoldighed ses som et fællesskabs styrke og mulighed for udvikling mere end som et problem (Booth & Ainscow 2002, 2011). I forlængelse af feltets primære blik på individets deltagelsesmuligheder og eventuelle barrierer for deltagelse fokuseres på normer og værdier, der ligger til grund for et fællesskabs grænser. Hvor nogle diskussioner af inklusion bygger på undersøgelser af, hvordan alle sikres optimal deltagelse gennem bl.a. reducere af barrierer, der er båret af pædagogiske og didaktiske blikke på inklusion, bygger andre analyser på en sociologisk forståelsesramme, hvor det afgørende bliver at identificere, af hvem, hvordan og ikke mindst hvorfor grænserne for, hvad et fællesskab kan inkludere, trækkes (Hansen et al. 2018). Denne tilgang bidrager med en forstå-

else af fuld inklusion som en utopi, da et samfund, dets institutioner og fællesskaber altid vil (og må) have grænser for at kunne bestå. Samlet set kan de pædagogiske og sociologisk orienterede blikke på, hvad inklusion er, og hvordan inklusion skal forstås, tilsammen skabe viden om feltets iboende dilemma om, at alle på den ene side har ret til at være en del af fællesskab, samtidig med at alle fællesskaber ikke kan inkludere alt, da der altid må være 'et indenfor' og 'et udenfor', for at man kan tale om et fællesskab.

Inden for udsathedsfeltet, hvor det handler om at arbejde med at skabe positiv udvikling hos børn, er der potentialer gennem en forbedring af de vilkår og betingelser, som udsatte børn og unge ofte vokser op under. Dette er dog et langt stykke hen ad vejen et politisk anliggende, da ressourcer på multiple fronter er det gennemgående (Hestbæk 2018). Fokus i dette afsnit i forhold til udsathed vil i stedet være på den del, som velfærdsprofessionelle kan arbejde med i relation til barn og familie; nemlig at understøtte resiliens og positive udviklingsstier. Her er vi igen på et individniveau i forhold til det enkelte barn i den konkrete kontekst, idet forskning i resiliens handler om at se på positiv udvikling og klare sig godt til trods for risiko (Skytte Jakobsen 2014). Med 'at klare sig godt' menes der ikke nødvendigvis at klare sig lige så godt som "almindelige" børn og unge, men at klare sig bedre end andre børn og unge, som man kunne sammenligne sig med i relation til risiko og opvækstbetingelser (Rutter 2005, 2012a, 2012b). Negativ udvikling er et resultat af en kompleks myriade af positive og negative faktorer, som opererer over tid

(Sroufe 1997). Begrebet udviklingsstier hænger sammen med negative kædereaktioner. Menneskets udvikling forstås her i stier, hvor både betingelser og valg (handling/evner og forudsætninger for at handle) afgør, hvor positiv stien er. De negative kædereaktioner ses, når flere faktorer spiller sammen og tilsammen laver en kæde af reaktioner, som gør, at udvikling tager en negativ retning. Det er ofte tilfældet hos udsatte børn og unge, hvorfor det handler om at bryde de negative kædereaktioner og skabe forudsætninger for mere positive udviklingsstier. Det er væsentligt at holde sig for øje i arbejdet med at skabe positive udviklingsstier, at det er processer, der skal skabes rundt om og sammen med barnet – resiliens er ikke træk ved barnet (Villumsen 2014). Et barn kan således udvise resiliens under nogle betingelser og ikke under andre. Dette hænger også sammen med begrebet timing, hvor det ses, at det ikke kun er risikofaktorens art, men også hvornår den finder sted i barnets udvikling, der har betydning for risikoens gennemslagskraft. Forskellige risikofaktorer vil have forskellig gennemslagskraft alt efter tidspunkt og det enkelte barns forudsætninger og betingelser (Villumsen 2014). Det er derfor en kompleks opgave at skabe positiv udvikling hos et bestemt barn og samtidig en proces, som nødvendiggør et individorienteret fokus for at kunne forstå netop det barns særlige udviklingssti – og dermed også hvilke professionelle handlinger det kræver at hjælpe det særlige barn i den særlige kontekst og under de givne betingelser.

Fælles for de to felter er et fokus på de professionelle handlinger for at skabe en ønsket bevægelse mod deltagelse



eller positiv udvikling. Fælles er også, at det netop erkendes, hvor vanskeligt det er at omsætte komplekse felter af strategier og stier til konkrete professionelle handlinger i specifikke kontekster med bestemte børn.

#### Et bidrag til et mere nuancerende professionssprog

Hvis vi følger ovenstående, kan vi konkludere, at meget af den viden, der er i feltet og sproget om inklusion, har et normativt afsæt, idet det udspringer af erklæringer og konventioner om alle menneskers ret til deltagelse i samfundets fællesskaber. Udsathed har et tydeligere politisk afsæt med fokus på, at alle børn og unge klarer sig godt, og sproget er her mere risikopræget. I arbejdet med inklusion er der oftest fokus på fællesskaber i bestemte kontekster, som fx skolen eller daginstitutionen, hvor udsathedsfeltet har fokus enten på udsatte grupper eller udsatte individer, fx børn i familien. Inden for begge felter ser vi imidlertid et skift i professionernes fokus og sprog gående fra et fokus på individet til i højere grad at inddrage et fokus på kontekstens betydning og dermed flere nuancer sprogligt til at begribe genstandsfeltet og dermed opgaven.

Umiddelbart kan forskellene mellem de to felter og deres sprog muligvis synes ubetydelige, men måske får dette alligevel stor betydning, idet man på inklusionsfeltet har fokus på deltagelse i fællesskaber og ofte fællesskaber i samfundets institutioner som fx skolen, mens udsathedsfeltet i højere grad ser på udsathed i et livsbetingelsesperspektiv med stort fokus på familien og familiens betingelser både som mikrosystem og som levevilkår.

Vi får således øje på noget forskelligt, når vi følger inklusion og udsathed, hvilket kan ses som en udfordring, men også en mulighed for professionernes sprog til at blive mere nuanceret omkring arbejdet med børns trivsel. På baggrund af vores analyser finder vi, at udsathedsfeltet kan kritisere inklusionsfeltet for at miste blikket for det enkelte barn og det enkelte barns helt særlige risikofaktorer og udviklingsbetingelser. Omvendt kan inklusionsfeltet kritisere udsathedsfeltet for at have for stort fokus på individet frem for kontekstens betingelser.

De to felter kan mødes i en fælles erkendelse af, at viden om og arbejdet med henholdsvis inklusion og udsathed må tage udgangspunkt i felternes kompleksitet, hvorfor mange forskellige og til tider modstridende forståelser er i spil. Kompleksitet vil ofte fordrer et forsøg på en simplificering med målet om at gøre begribeligt og håndgribeligt, hvilket kan betyde, at grænserne mellem de to felter vedligeholdes. Her ser vi en mulighed i at lade de to vidensfelter indgå i en kritisk konstruktiv diskussion med målet om at nuancere forståelser og beskrivelser af individet og dets relation til de omgivelser, der skaber betingelserne for trivsel og udvikling. Det vil kunne understøtte en kvalificering og udvikling af det sprog, der knytter sig til de to felter – og måske skabe modet til ikke at indsnævre fokus men blive i kompleksiteten, så man ikke i hverken forskning eller praksis når frem til simplificerede forståelser og handlinger.

Inklusion og udsathed kan således mødes i et fælles men også samtidig forskelligt blik på børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. Begge felter har imidlertid en tendens til både

i sprog og handling at se på genstandsfelt (barnets trivsel) i et 'udefra/oppefra-perspektiv'. Dette kan suppleres af et eksplicit 'nedefra/indefra-perspektiv' (Varming 2011), så vi i højere grad også forstår de to felters centrale udfordring om børns trivsel fra en anden vinkel; nemlig barnets perspektiv og livsverden. Dette fordrer, at vi både inddrager barnets betingelser for trivsel og udvikling i familien og i skolen/dagtilbuddet, da børns liv leves på tværs af disse sammenhænge. Dette er en fælles opgave mere end en delt opgave.

Dermed ser vi forholdet mellem inklusion og udsathed som to felter med ulige styrker på ulige områder om forholdet mellem individ og kontekst. Sproget om inklusion og udsathed kompletterer hinanden og kan give et langt mere nuanceret professionssprog om børns trivsel, hvis man vælger at flytte blikket til et 'nedefra/indefra'-perspektiv, og – sammen med barn og forældre – ser og forstår børns trivsel og arbejde med børns trivsel fra barnets perspektiv og livsverden. Det vil samtidigt og uvægerligt skabe en anden meget central bevægelse; nemlig at professionerne og professionsforskningen kommer i direkte og afhængig dialog og samarbejde med både barn og familie. Det kan få betydning ikke kun for professionssproget, dvs. måden man taler om børn og familier på, men i særdeleshed for måden man taler med dem på. Dernæst får det betydning for måden, professionerne handler på, da barnet og forældrene bliver udgangspunkt og omdrejningspunkt i og for de professionelle handlinger. ♦

## REFERENCER

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects* 38, s. 15-34.
- Almqvist, L., Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Delaktighed i skoleaktiviteter. I: Gustavsson, A. (red.). *Delaktighetens språk*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Andersen, S.H., Jensen, B., Nielsen, B.W., Jensen, B. & Skaksen, J.R. (2017). *Hvad vi ved om udsatte unge. Historik, omfang og årsager*. København: Gyldendal. Rockwool Fondens forskningsenhed.
- Artiles, A., Harris-Murri, N. & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45 (3), 260- 268.
- Berk, L. (2014). *Child Development*. Scandinavian Publication. New Jersey (US): Pearson Education.
- Berthelsen, J. (2006). Figur og grund – to forholdemåder. *Psykolognyt* (19), 16-23.
- Bonke, J. (2003). *Dårlige økonomiske forhold som risikofaktor: Hvordan klarer børn, der vokser op i fattigdom, sig?* (Arbejdsrapport 5. Vidensopsamlingen om social arv 2003). København: SFI.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion*. Bristol, UK: CSIE.
- Christoffersen, M. (2000). *Risikofaktorer i barndommen. Langtidsvirkninger af forældres misbrug. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. No.03/2000. 257-268*.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis – Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London: SAGE.
- Deding, M., Rasmussen, I.S, Rayce, S.L.B., Sonne-Schmidt, C.S. (2016). *Notat om livsduelighed*. København: SFI.
- Dencik, L., Jørgensen, P.S. & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life* (s. 21-46). New York: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511619519.005.
- Dyssegaard, C. & Larsen, M.S. (2013). *Viden om inklusion*. AU, DPU, København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Farrell, P. (2004). School Psychologists. Making a Reality for All. *School Psychology International*, 25 (1), 5-19. DOI: 10.1177/0143034304041500.

Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.

FN (1989). *Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder*. Hentet fra [www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837](http://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837).

FN (2009). *Konvention om rettigheder for personer med handicap*. Hentet fra <https://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/handicap/handicappolitik/fn-s-konvention-om-rettigheder-for-personer-med-handicap/>.

Hansen, J., Jensen, C., Lassen, M., Molbæk, M. & Schmidt, M. (2018). Approaching Inclusion as Social Practice: Processes of Inclusion and Exclusion. *Journal of Educational and Social Research*, 8 (2), 9-19. DOI: 10.2478/jesr-2018-0011.

Hart, S. (2006a). *Betydningen af samhörighed og neuroaffektiv udviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (2006b). *Hjerne, samhörighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (2016). *Fra tilknytning til mentalisering*. København: Hans Reitzels Forlag

Hestbæk, A.D. (2018). De mest udsatte familiers levevilkår. I: Villumsen, A.M. (red.). *Helhedsorienteret socialt arbejde med udsatte familier*. København: Akademisk Forlag.

Kousholt, D. (2005). Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og familie. I: Højholt, C. (red.). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Lausten, M., Hansen, H. & Nielsen, A.A. (2010). *Udsatte børnefamilier i Danmark* (10:14). København: SFI.

Magnussen, J. & Leth Svendsen, I. (2018). Getting there: Heuristics and biases as rationing shortcuts in professional childcare judgments and decision-making – an integrative understanding. *Nordic Social Work Research*, 8 (1), 6-21. DOI: 10.1080/2156857X.2018.1427138.

## REFERENCER – FORTSAT

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.

Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus: Aarhus Universitet.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderende undervisning – vad kan man lære av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Ottosen, M.H., Andersen, D., Dahl, K.M., Hansen, A.T., Lausten, M. & Østergaard, S.V. (2014). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel* (14:30). København: SFI.

Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Hestbæk, A., Lausten, M. & Rayce, S.B. (2018). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel*. København: VIVE.

Rutter, M. (2005). Multiple meanings of a developmental perspective on psychopathology. *European Journal of developmental psychology*, 2 (3), 221-252.

Rutter, M. (2012a). Resilience: Causal Pathways and Social Ecology. I: Ungar, M. (ed.). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* (s. 33-42). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Rutter, M. (2012b). Resilience as a dynamic concept. *Developmental and Psychopathology*, 24 (2), 335-344. UK: Cambridge University press. DOI: 10.1017/S0954579412000028.

Skytte Jakobsen, I. (2014). *Resiliensprocesser – begreb, forskning og praksis*. København: Akademisk Forlag.

Sroufe, A.L. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Developmental and Psychopathology*, 9 (2), 251-268. UK: Cambridge University Press.

Tetler, S. (2004). Rummelighed i skolen – om paradokser, dilemmaer og udfordringer. I: Andersen, J. (red.). *Den Rummelige Skole – et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag.

Tønnesvang, J. (2004). Integrativ tænkning og psykologisk forskningsmetodik. *Psyke & Logos*, 25 (2), 839-847.

Villumsen, A.M. (2014). Hvorfor det ikke er så lige til med udsathed hos børn og unge. I: Gravesen, D.T. (red.). *Pædagogens grundfaglighed*. Aarhus: ViaSysteme.

Villumsen, A.M. (2015). *Fra flertydighed til fokus. Aktionsvidenskabelig organisationsudvikling mod styrket tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus: Aarhus Universitet.

Væver, M. (2010). Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel. *Psyke & Logos*, 31 (1), 531-551.

WHO (2011). *The World Report on Disability* (s. 205-232). Geneva: WHO. Hentet fra [www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf).

Wilber, K. (1997). An integral theory of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4 (1), 77-92.

# Æresrelateret social kontrol

Sofie Danneskiold-Samsøe  
Yvonne Mørck  
Bo Wagner Sørensen

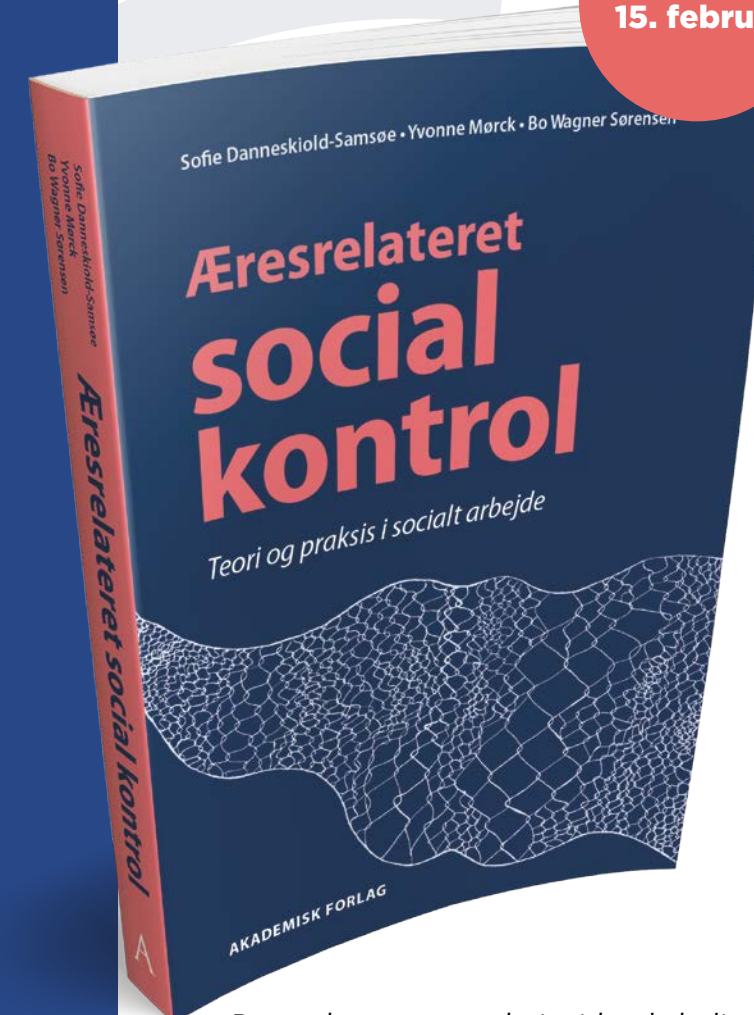
Denne bog tilbyder fagfolk et solidt ståsted, når de møder borgere, der er underlagt en æreskultur.

Det er et møde, der ofte er udfordrende, fordi æreskultur bryder med individuelle rettigheder, altså retten til at bestemme over egen krop, følelser, relationer og identitet.

Æresrelateret social kontrol bygger på antropologisk og sociologisk teori om ære, skam og vold, samtidig med at den bidrager til en mere generel forståelse af kultur, patriarkalske familieformer og forandringer i personlige liv.

[akademisk.dk](http://akademisk.dk)  
[facebook.com/akademiskforlagegmont](https://facebook.com/akademiskforlagegmont)

Udkommer  
15. februar



Bogen har et meget højt videnskabeligt niveau og refererer til de vigtigste publikationer inden for feltet. Sprog, stil og tone er fri for moralsk panik og andre følelsesmæssige indslag, hvilket skaber tillid, troværdighed og saglighed

Pernilla Ouis, Lektor i socialt arbejde

Akademisk  
Forlag  
EGMONT