

Niels Rosendal Jensen
Christian Sandbjerg Hansen

**EN SOCIALPÆDAGOGISK
TENDENS?
Festskrift til Søren Langager**

Niels Rosendal Jensen og Christian Sandbjerg Hansen

En socialpædagogisk tendens?
Festskrift til Søren Langager

En socialpædagogisk tendens? Festskrift til Søren Langager

Redigeret af
Niels Rosendal Jensen og Christian Sandbjerg Hansen

DPU, Aarhus Universitet 2022

Titel:

En socialpædagogisk tendens? Festskrift til Søren Langager

Redaktører:

Niels Rosendal Jensen og Christian Sandbjerg Hansen

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2022

© Forfatterne 2022

Layout:

Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-489-9 (trykt)

978-87-7684-488-2 (elektronisk)

DOI: 10.7146/aulsps-e.470

Forsidefoto: Colourbox.com

Indhold

GENKOMST AF SOCIALPÆDAGOGIKKENS GENKOMST <i>AF CHRISTIAN CHRISTRUP KJELDSEN</i>	6
SØREN – ET REFLEKTERENDE MENNESKE I AKADEMIA <i>AF KIRSTEN ELISA PETERSEN</i>	22
VORE BILLEDER AF SØREN SOM PROFESSIONEL <i>AF KLAUS KASPER KOFOD & LEJF MOOS</i>	32
SPECIALPÆDAGOGIK I EN NY BRYDNINGSTID <i>AF SUSAN TETLER</i>	38
DEN GODE LÆREMESTER <i>AF NIELS ROSENDAL JENSEN</i>	44
DET AFMÅLTE LIV OG PÆDAGOGIK, SOM VI PLEJER <i>AF BIRGIT KIRKEBÆK</i>	56
SYGDOMSBESTEMMELSEN OG DIAGNOSENS PRIVILEGIER <i>AF JESPER HOLST</i>	60
PÆDAGOGIKKENS RET OG VRANG – SØREN LANGAGERS BIDRAG TIL FORSKNING I PÆDAGOGIK <i>AF BJØRN FRITHIOF HAMRE</i>	69
LANGAGERSEISMOGRAFEN <i>AF CHRISTIAN SANDBJERG HANSEN</i>	76
SPECIALPÆDAGOGISKE FORNEMMELSER <i>AF TINE FRISTRUP</i> ,	80
JEG HAR PÅ FORNEMMELSEN, AT MESTRINGSSKOLEN VIL AFLØSE INKLUSIONSSKOLEN! <i>AF CLAUS HOLM, LEKTOR OG LEDER AF DPU, AARHUS UNIVERSITET</i>	91

Forord

Af Niels Rosendal Jensen og Christian Sandbjerg Hansen

Den 31/12 2021 overgik Søren Langager til den formelle status *lektor emeritus* på DPU, Aarhus Universitet. I den anledning afholdt vi et mindre seminar i august 2021 med afsæt i Sørenes forfatterskab – godt 200 publikationer af forskellig karakter: artikler, rapporter, antologier, redaktionelle indledninger og temanumre af særligt *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. De små oplæg fra seminaret har vi her samlet med andre bidrag fra kolleger for at fejre Søren, hans nye status og ikke mindst hans bidrag til socialpædagogikken som vidensfelt og praksisområde.

På valgfaget socialpædagogik lyder det tit, at "Søren ved alt om socialpædagogik" og at hvis man er optaget af den ene eller den anden detalje – fra brede samfundsmæssige og socialpolitiske tendenser til institutionelle karakteristika og metodeforskrifter – så "skal man bare spørge Søren". Et sådan spørgsmål afføder tit nysgerrige og interesserede modspørgsmål og pludselig har man en længere dialog fyldt med personlige anekdoter, skarpe iagttagelser og intellektuelle stimulanser. Vi ønsker Søren al mulig held og lykke med sin nye status. Vi ved, at det heldigvis ikke betyder, at produktionen stopper. Og at vi stadig kan spørge Søren.

Genkomst af socialpædagogikkens genkomst

Af Christian Christrup Kjeldsen

I en udgivelse fra 2011 indleder Søren Langager artiklen således: *"If my friends are there, I'll come, too ..."* (Langager, 2011, s. 222). Ifølge Langager, er der tale om et empirisk citat fra en undersøgelse af et ungdomsklubtilbud i Albertslund i 2009. Sigtet for undersøgelsen var at pege på, hvorledes der i ungdomsklubber for de 10-18 årige blev praktiseret socialpædagogik med henblik på at inkludere udsatte børn og unge. Her fremhæves, at det ikke så meget er aktiviteterne, om end de betyder noget, men derimod venskabskredsen, der er det vigtigste for, at den unge anvender klubtilbuddet. Måske ovenstående citat, i lidt ændret form, kunne overføres til Langagers mangeårige virke i forskningen i og omkring socialpædagogikken? Jeg tillader mig at påstå, at en af Langagers mange følgesvende, måske endog den mest trofaste ven blandt dem alle, har været og er socialpædagogikken. Hvor socialpædagogikken dukker op – finder vi også Langager.

Socialpædagogikken som videnskabelig disciplin

Langagers optagethed af det socialpædagogiske praksisfelt kan spores langt tilbage. Ofte akkompagneret med en finurlig overskrift. Eksempelvis *"At sejle sin egen sø - eller hvorfor de socialpædagogiske projekter sætter sejl, når det er nemmere at tage Englandsbåden"* (Langager, 1982) eller i begreber som de "vilde" socialarbejdere (Langager, 2007). Det er derfor - måske? - ikke så underligt, at Langager i 2006 slår lyd for at betragte socialpædagogikken som forskningsfelt. Ved at indstifte et selvstændigt forskningsprogram for socialpædagogik ved Institut for Pædagogisk Sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) er projektet sat i søen og klar til at sætte sejl. Et forskningsprogram Langager var leder af. Spørgsmålet er dog, om det på ny, er tid til at gen(op)finde Langagers ambition om at: *"At styrke forskningsbaseret viden om og praktisk udvikling af det socialpædagogiske felt."* (Langager, 2006, s. 65)? I et temanummer af Dansk Pædagogisk Tidsskrift (en anden af Langagers mangeårige venner) argumenterer han året efter, sågar for

en "genkomst" af socialpædagogikken med udgangspunkt i udviklingen i den daværende social- og arbejdsmarkedspolitik mod et mere individorienteret perspektiv (Langager, 2007), hvilket kan siges at være en dobbelt genkomst, idet Lars-Henrik Schmidt næsten et årti forinden, ved det første årsmøde i Dansk Forening for Socialpædagogik, fremsatte en argumentation for en genkomst af socialpædagogikken (Schmidt, 1998). Genkomstmetaforen går endog igen i flere udgivelser af forskellige forfattere på området henover årene (Hegstrup, 2005; Kristensen, 2014; Langager, 2007; Schmidt, 1998).

Ifølge Schmidt er der tale om tre årsager, eller momenter, til socialpædagogikkens mulige genkomst. Først begrunder han det med afsæt i Natorp og behovet for det praktiske vidensfelt i filosofien eller et etik-æstetisk vidensfelt. Det andet moment i socialpædagogikkens genkomst er i Schmidts optik, at:

"Socialpædagogikken har i vores samtid erobret 'pædagogikken' som sådan af den simple grund, at der ikke længere kan opretholdes en distinktion imellem et normalområde og et socialpædagogisk område, og dette kombineret med at det nu ser ud til, at alle er unormale – ja, nærmest specielle." (Schmidt, 1998)

Genkomsten består i, at socialpædagogikken igen skal få øje på det, der fortsat falder uden for det normale – om end det unormale nu er blevet okkuperet af det normale. En form for re-aktualisering af socialpædagogikkens oprindelige problemstilling om at tage vare på dem, der faldt uden for normalen, men på en ny måde. Sidste moment skyldes, ifølge Schmidt, at staten har udlagt en del af det sociale arbejde til det frivillige sociale arbejde, hvor Schmidt påpeger uligheden i, hvem der i solidaritetens navn, får gavn af det sociale frivillige arbejde, idet "[d]en glade giver er solidarisk med sine egne, hvilket indebærer, at det er de samme der er udelukket fra at nyde godt af det frivillige arbejde, som det altid har været." (Schmidt, 1998). Det er således socialpædagogikkens opgave at hjælpe dem, som ikke nyder de frivilliges solidaritet. Empirisk kan Schmidts antagelse dog udfordres, da det viser sig, at de, som har færre ressourcer, er mere tilbøjelige til at tilbyde deres ulønnede sociale arbejde. Der er således en større statistisk sandsynlighed for, at frivilligt socialt arbejde over for medborgere i udsatte livsomstændigheder udføres af mennesker, der lever i tilsvarende ugunstige livssituationer. Interessen eller solidariteten i det frivillige arbejde er således ikke alene drevet af den rationelle aktør, der i solidaritet skal have noget ud af det for sine (Kjeldsen, For reasons other than 'What's in it for me?': volunteering as citizens' interests : a perspective from the capability

approach ., 2015). Det interessante i denne sammenhæng er dog, at Schmidt peger på en forståelse af socialpædagogikken qua det sociale spørgsmål i pædagogikken, hvilket han kalder det tyske spor, i samdrægtighed med denne er der da også "*en national option et andet spor i Danmark, som jo har sin baggrund i bestemte danske traditioner og som ender med, at det sociale i socialpædagogik ikke handler om det sociale spørgsmål, men handler om det at være social.*" (Schmidt, 1998). Som det fremgår nedenfor, synes Langager at have styret ind på det sidstnævnte spor.

Her små yderligere 15 år efter at Langager beskriver et forskningsprogram i socialpædagogik, rejser der sig derfor et tillægsspørgsmål: Er det også tid til en genkomst af genkomsten af socialpædagogikken som forskningsfelt?

Som jeg skal afslutte denne artikel, så repræsenterer Langager, i mit perspektiv, en tilgang til socialpædagogikken (og det sociale arbejde) som forskningsfelt, som tåler både at blive fundet igen – en mulig genkomst - men som også bør udfordres og diskuteres. Lad os derfor starte med det sidste.

Videnskabelig disciplin og uddannelsesmuligheder

Det er velkendt, at en selvstændig videnskabelig disciplin også betyder selvstændige muligheder for at tilegne sig disciplinen på uddannelser ved universitetet. Det har vel ikke været nogen velbevaret hemmelighed, at Langager har kæmpet for først at udvikle, senere bibeholde, uddannelsesmulighederne i socialpædagogik ved DPU. Både i form af en selvstændig masteruddannelse i socialpædagogik og ved at tilbyde valgfag i socialpædagogik på kandidatuddannelsen i Pædagogisk Sociologi. Der synes således at være både et forsknings- og et uddannelsesspor i Langagers venskab med socialpædagogikken.

Udviklingen af selvstændige studiegange for socialpædagogikken og det sociale arbejde har ligeledes haft sit internationale sidestykke i Europa, med et måske lignende ønske om at konsolidere dets uddannelser og strukturer på universitetsniveau og skabe muligheder for kandidat og ph.d. studier inden for området. På trods af den europæiske ambition om et mere tydeligt uddannelseslandskab med Bologna deklARATIONEN i 1999, er titler og studiegange indenfor det sociale arbejde *vis á vis* socialpædagogikken ikke blevet mere tydelig (Lorenz, 2008). Det er med andre ord ikke en kamp kæmpet alene i

en dansk kontekst. Som profession er der sandsynligvis behov for at have sådanne uddannelser, der udbydes under et entydigt socialpædagogisk flag, altså en tydelig navngivning, for hvordan kan man ellers kende "vennerne" fra de andre. Omvendt er det ikke tilstrækkeligt, endsize nødvendigt, for at tilegne sig indsigterne fra den socialpædagogiske forskning. Dertil kan der være andre rammer og uddannelser.

Forskningsfeltets uafgrænsede udgrænsning

Og nu vi anvender flag-analogien, lad mig da tone rent flag. Ideen om at betragte socialpædagogikken i sin egen ret og som selvstændig, faglig og forskningsmæssig disciplin kunne bestemt støves af igen! Men Langagers iboende tilgang (måske ide?) om, at socialpædagogikken i bund og grund defineres ved et uafgrænset mangfoldigt praksisfelt (dog ofte etableret af skiftende politiske vinde og tiltag), altså ved den praksis, der 'ligner' socialt arbejde i pædagogiske sammenhænge, bør diskuteres. Det er denne eftersætning, som gør en forskel, og som vi skal dvæle lidt ved. Jeg opponerer således mod antagelsen om, at socialpædagogikken som videnskabelig disciplin og forskningsfelt bør udgrænses inde fra praksisfeltet selv og ud, og ikke omvendt, hvor det socialpædagogiske praksisfelt defineres ved en akademisk socialpædagogisk disciplin, der både betjener sig af eget socialpædagogisk teorilandskab og tilstødende 'hjelpevidenskaber'.

I det første scenarie bliver socialpædagogikken som forskningsfelt alene defineret ved det empiriske genstandsfelt for socialpædagogisk praksis, der endvidere dækker alle mulige kontekster, hvor der kan iagttages noget, der blot ligner socialpædagogisk arbejde. På mange måder ligner dette Pierre Bourdieus forståelse af et felt, hvis afgrænsning samtidigt er en udgrænsning, inde fra og ud, i forhold til de forhold, der har virkning i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1996). Et afgrænset genstandsfelt er dog, i mit perspektiv, alene den ene side af konstitueringen af en selvstændig socialpædagogisk forskningsdisciplin. Den anden er af mere normativ og teoretisk karakter.

Videnskabelig disciplin med eget teoretisk arbejde, eller blot socialpædagogisk praksis som genstand for forskning?

Undersøgt med en feltantropologisk tilgang kommer det socialpædagogiske forskningsfelt, ifølge Langager, blandt andet til at handle om at formidle "*en feltberetning, som udtryk for et perspektiv eller en historie om socialpædagogik og hverdagssspil*" (Langager, Robenhagen, Højmark, & Allerup, 2009, s. 138). Der synes at være tale om at definere

socialpædagogikken ved den empiriske undersøgelse af den socialpædagogiske praksis og fortælle 'historien'. Når socialpædagogikken som forskningsdisciplin tager sit afsæt i, og giver stemme til et praksisfelt, der praktiserer socialpædagogik, da har vi muligvis svaret på en ørkenløs debat om placeringen af socialpædagogikken og det sociale arbejde over for hindanden. Et forhold Langager da også viser opmærksomhed, idet udviklingen indenfor det socialpædagogiske virkefelt betyder "[e]n udvikling som øger behovet for analyser af grænsefladerne mellem socialt arbejde og socialpædagogik i deres mere traditionelle betydninger" (Langager, 2006, s. 64). Udfordringen i udgrænsningen af et selvstændigt felt, der tager sit afsæt i praksis, er da også den samme både for socialpædagogikken som for det sociale arbejde. Det sociale arbejde dækker (som socialpædagogikken) mange kontekster, målgrupper og bringer myriader af metoder i anvendelse (Adams, Dominelli, & Payne, 2002). Niels Rosendal Jensen og Jacob Kornbeck argumenterer dog for, at der er sket et skifte inden for denne dikotomi mellem det sociale arbejde og socialpædagogikken på en måde, hvor den angelsaksiske model for socialt arbejde har overtaget og efterladt mindre plads til en separat selvstændig socialpædagogik. Ifølge Jensen og Kornbeck bør der i stedet gives plads til en selvstændig socialpædagogik, hvor det sociale spørgsmål er pædagogisk (Kornbeck & Jensen, 2011).

Det er muligt, at der skal skabes selvstændig plads til socialpædagogikken, men udviklingen af socialpædagogikken som selvstændigt videnskabeligt forskningsfelt bør, i mit perspektiv, følge samme model som udviklingen af det sociale arbejde i tysk sammenhæng. Her har argumentet været, at det sociale arbejde ikke skulle begrænses til en lille gruppe af praksisser, men i stedet burde "*det sociale arbejde*" anvendes som et overordnet begreb for sociale tilbud med en pædagogisk dimension (Otto & Lorenz, 2008, s. 2). Dette ligner i nogen grad den udvikling i socialpædagogikken, vi allerede har set. Men hvor Hans-Uwe Otto i etableringen af det sociale arbejde som akademisk disciplin har insisteret på tydelighed i forholdet mellem teori og praksis, synes dette udeladt i de danske bestræbelser for en selvstændig socialpædagogik, når den tager afsæt i forskning i og om praksis alene. Med afsæt i en "*refleksiv socialpædagogik*" argumenterer Dewe & Otto i stedet for at:

"Som professionsrelateret refleksionsvidenskab består socialt arbejde [refleksiv socialpædagogik] af to sider: teoriens konstitution eller konstruktion samtidig med professionel praksis, hvorved begge sider tager udgangspunkt i deres egne relevansstrukturer. Bestemmelsen af det videnskabelige genstandsfelt og udvikling af yderligere forskningsspørgsmål er

kun mulig på baggrund af en teoretisk forståelse af socialt arbejde.” (Dewe & Otto, 2012, s. 198, [egen oversættelse])

Kan der peges på et selvstændigt praksisfelt med afsæt i professionen?

Når socialpædagogikken som forskningsfelt afgrænses af praksisfeltet, der bedriver socialpædagogik, rejser det kategoriproblemer, dersom socialpædagogikken ikke har en bestemt kontekst, målgruppe eller metode, da er det ofte professionen, der bliver en grænsemærke. Dette forhold har Langager også beskæftiget sig med i en længere udrådning, der omfatter uddannelse, fagforeninger og klassisk professionssociologi (Erlandsen & Langager, 2013), men som Bourdieu gør det klart, så er profession et "folkeligt begreb" (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 242, [Egen oversættelse]), og han argumenterer for, at anvendelse af professionen til at udgrænse et forskningsfelt ikke er uden problemer. Det skyldes det ganske banale forhold, at omend en henvisning til en bestemt profession synes værdineutral, er det ikke tilfældet, dersom professioners genstandsfelt (hvem der har adgang til at virke i professionen etc.) er historisk konstitueret af en gruppe med en interesse (Bourdieu & Wacquant, 1992), hvilket også synes tydeligt i Erlandsen og Langagers gennemgang af 'hvem', der kan kalde sig socialpædagoger. Hvis man alene tager udgangspunkt i professionen, når genstandsfeltet for forskningen i socialpædagogik skal bestemmes, overtager man således bag om ryggen udfaldene af de positionelle kampe om at definere hvad og ikke mindst hvem, der indeholdes af professionen. Dette sker eksempelvis, hvis man tager udgangspunkt i dem, der er medlem af en særlig fagforening for socialpædagogik, har en særlig uddannelsesbaggrund eller arbejder i særlige institutionelle rammer, hvilket på mange måder er det forhold Langager får øje på "*hvor karakteristiken af socialpædagogik som afgrænselig fagprofession med institutionerne som typisk virksomhedsfelt ikke længere rækker*" (Langager, 2006, s. 64).

Kan der peges på en genuin socialpædagogisk egenart?

Langager peger således på at socialpædagogikken ikke længere kan afgrænses til de klassiske institutioner, der bedrev socialpædagogisk arbejde, da denne praksis kan findes i en række andre områder indenfor skole, arbejdsmarked, pasning m.v. og han giver da også en liste af politikområder som eksempler herpå (Langager, 2007; Langager, 2009;

Erlandsen & Langager, 2013). Som vi skal se nedenfor, er denne mangfoldighed et kendetegn, der også findes i den internationale beskrivelse af socialpædagogikken, men her opstår der, i min læsning, et problem med de logiske slutninger og kategorier. For hvis det ikke er muligt at beskrive hvad, der er særligt socialpædagogisk ved andet end beskrivelser, der umiddelbart nyder 'face validity' (Mosier, 1947), altså umiddelbart "ser ud til" at være socialpædagogik, hvad er da demarkationen mellem socialpædagogik og andet velfærdsarbejde? Sat lidt på spidsen og for at skærpe pointen, hvad bygger Erlandsen & Langager eksempelvis slutningen om, at "*forskellige former for fleks- og skånejob, som suppleres med diverse personliggjorte individuelle støtteformer under navne som 'individuel support'*" anvender den "*sociale pædagogiske tilgang*" (Erlandsen & Langager, 2013, s. 231), når en sådan særlig socialpædagogisk tilgang ikke entydigt kan beskrives eller afgrænses? Det tætteste vi kommer i de nævnte udgivelser er, at disse nye praksisfelter for det socialpædagogiske arbejde indeholder det 'sociale' eller "*den sociale dimension*" (Erlandsen & Langager, 2013; Langager, 2009, s. 4). At skabe en demarkation af socialpædagogikken over for almen pædagogikken eller velfærdsarbejde i bred forstand ved det sociale alene er, i mit perspektiv, trivielt og skaber ikke yderligere tydelighed for forskningen, dersom vi som mennesker i en aristotelisk og marxistisk forståelse grundlæggende er politiske og sociale væsener (Nussbaum, 2006) – da opløses socialpædagogikken fuldstændigt. Ikke blot opløses almenpædagogikken af socialpædagogikken, sådan som Lars Henrik Schmidt i 1998 argumenterer for, men når (social)pædagogikken derefter defineres ved det sociale vil al menneskeligt virke være socialpædagogik. Spørgsmålet er om denne logiske fejlslutning er enestående for Langagers arbejde eller et mere grundlæggende problem i det faglige felt, der beskæftiger sig med socialpædagogikken. I givet fald, hvorvidt der kan udpeges løsninger, således at socialpædagogikken ikke defineres ved sig selv?

Man skal høre sandheden fra børn og ...

Tillad mig i denne sammenhæng at dele en kort anekdote fra Social Pedagogy Association's første "*International Social Pedagogy Conference*", der blev afholdt i Puebla, Mexico i 2018. Jeg tænker dette empiriske fragment fra konferencen kan illustrere problemet. Ligesom analogien til Langager og vennerne igen kan bringes ind. Således var en stor del af netværket omkring socialpædagogikken og det sociale arbejde i Europa draget afsted til Mexico for at deltage i den første internationale conference, der skulle samle både forskere, praktikker og modtagere af socialt arbejde – man fristes til at sige, at alt

godtfolk indenfor det socialpædagogiske var inviteret, herunder Langager og jeg selv. Forventningerne til det faglige indhold var dog, modsat udgangspunkt i klubtilbuddet, ganske høje.

Jeg havde for første gang familie med til konference. Min kone og yngste søn på dengang 15 år. Min søn nød i høj grad Langagers selvskab og deltog i konferencens aktiviteter og oplæg, herunder i Langagers og mit oplæg. Vores oplæg var i den grad præget af tekniske udfordringer. Mod forventning var der hverken projektor eller computer i den ellers smukke forelæsningsaal, hvilket afstedkom et ødelagt white board, da Langager kom til at anvende permanente tudser på tavlen for at illustrere vores mange pointer fra forskningsprojektet 'Lær for Live'. Så også i Mexico har Langager med sin forskning sat varige spor.

Og nu til pointen: Konferencens hovedtaler handlede i forskellige afskygninger om socialpædagogikkens egenart, hvilket nok var naturligt for den første internationale konference med nogle grundlagsrefleksioner. To dage inde i konferencen til frokost siger min søn "Aahh, nu ved jeg hvad socialpædagogik er", hvilket fik Rudi Roose fra Belgien til at udbryde "Jamen, så tror jeg sgu, du er den eneste her på konferencen". På vej hjem i flyveren kommer temaet op igen og min søn konkluderer kort: "Nu forstår jeg, hvorfor jeg ikke har kunnet finde ud af, hvad du arbejdede med ... I ved jo ikke engang selv, hvad socialpædagogik er".

Når mangfoldighed begrænser og skaber udfordringer

Socialpædagogikkens egenart som selvstændigt forskningsfelt, er da også et spørgsmål, som har været en international udfordring at bestemme. Et tilbagevendende problem har været diversiteten i det socialpædagogiske fagfelt. Eller som Xavier Úcar bemærker, så er der forskel på, hvorledes socialpædagogikken fungerer i praksis, og hvad socialpædagogik kunne være (som disciplin). Socialpædagogikken er på en gang et hybridbegreb, en hybriddisciplin og en hybridpraksis (Úcar, 2011).

Det synes at ende i en nærmest uendelig klagesang over vanskelighederne ved at afgrænse og bestemme socialpædagogikkens egenart, og hvor grænserne går for dets praksisområde: *"Når socialpædagogik ikke er en særlig uddannelse eller et særligt fag, og der ikke er etableret en almen anerkendt definition af "socialpædagogik", rejses spørgsmålet, hvad der egentlig konstituerer social pædagogikkens faglighed?"* (Erlandsen & Langager, 2013, s. 229).

De specialpædagogiske kærneproblematikker lader sig, ifølge Langager, heller ikke indkredse eller bestemme, og når de væsentlige specialpædagogiske udfordringer lærerne står overfor er sociale og emotionelle, da argumenterer Langager for, at der iagttages en socialpædagogisk drejning i det specialpædagogiske arbejde. Komplexiteten synes blot at vokse og har ingen ydre grænse, men måske har vi ikke behov for at kunne bestemme socialpædagogikkens genuine egenart? Eller som Úcar beskriver det:

”Set fra mit synspunkt er der for meget tvivl, uoverensstemmelser og problemer til at samle i et begreb, en disciplin eller en praksis som socialpædagogik. Jeg fornemmer, at vi står over for en meget kompleks sag og beskriver [denne] ud fra simple perspektiver og med lige så simple værktøjer. Du kan ikke forsøge at begrænse, hvad der i sagens natur ikke har nogen grænser, eller påstå at få et øjebliksbillede af, hvad der også i sin natur er dynamisk og foranderligt” (Úcar, 2011, s. 148, [Egen oversættelse]).

Langager – socialpædagogikkens lykkelige Sisyfos

Det synes således, i dette perspektiv, at være stejlt op ad bakke for et projekt om en socialpædagogik som selvstændig afgrænset forskningsfelt á la selvstændig akademisk disciplin, hvis dennes egenart eller omfang ikke lader sig nogenlunde bestemme. Langagers indvarsling af forskningsfeltet, i dansk sammenhæng, synes således at være en ganske tung sten han skubber op ad en voldsom stejl bakke. Det kræver sit at tage denne evindelige kamp op ad bakke (eksempelvis kampen for socialpædagogiske uddannelseselementer på universitetet).

Ifølge Rudi Roose, Griet Roets og Maria Bouverne-De Bie er det da også et åbent spørgsmål, om der, i stedet for at bekæmpe kompleksiteten, i virkeligheden er behov for at omfavne denne mangfoldighed og tvetydighed i socialpædagogikken som forsknings- og praksisfelt. Roose et al. argumenterer i denne sammenhæng for at anlægge en ironisk distance, hvilket skulle kunne levne plads, for at socialpædagogikken kan være åben og ubestemt i sin grundlæggende essens. Dette ses decideret som en forudsætningen for en åbenhed og sensitivitet for feltets kompleksitet. Med afsæt i Camus’ ”The Myth of Sisyphus” hævder Roose et al., at når Sisyfos erkender det formålsløse i sin opgave og visheden om sin skæbne, bliver han befriet gennem erkendelsen af det absurde i sin situation, og er derfor i stand til at nå en tilstand af accept af sin situation. Da bliver Sisyfos den lykkelige Sisyfos, som glædeligt tager kampen med sten og bakke igen og igen. Om

end det er dømt til at mislykkes og må gøres på ny dagen efter, kræver den socialpædagogiske praksis således også en ironisk distance – en lykkelig Sisyfos (Roose, Roets, & Bie, 2012). Lad mig til nævnte analyse tilføje: måske er den ironiske distance helt grundlæggende nødvendigt for den socialpædagogiske praktikker, for ikke at gå til grunde i det absurde ved dagligt at gå på arbejde og forsøge at løse strukturelle samfundsudfordringer med individorienterede løsninger.

Måske er Langager i virkeligheden allerede den lykkelige Sisyfos, der refereres til, og som, trods udfordringer med at sikre en uddannelsesmæssig tydelig forankring af socialpædagogikken ved DPU og et selvstændigt forskningsfelt, vender tilbage igen og igen med denne fordring.

Reduktion af fagfeltets kompleksitet ved skilsmisse og delebørn i lyset af den pædagogiske sociologi

De mange udfordringer ved at bestemme den socialpædagogiske egenart og derved også sætte rammen om forskningen kalder i stedet på et opgør, en beslutning måske, der kan reducere kompleksiteten. I mit perspektiv handler udfordringerne i høj grad om, hvorvidt der tales om socialpædagogisk praksis i form af socialt arbejde som praksisfelt, altså et empirisk genstandsfelt for forskning, eller socialpædagogik som afgrænset akademisk disciplin. I stedet for at omfavne diversiteten, mangfoldigheden, det hybride i mangel på bedre, vil jeg pege på en anden måde at reducere kompleksiteten på, ved at skille feltet i en produktiv treklang mellem empirisk forskning, det sociale spørgsmål i pædagogikken og anvisninger til praksisfeltet.

Langager rejser for så vidt selv, om end implicit, spørgsmålet om vejene bør skilles, idet han iagttager:

”At socialpædagogikken aldrig har haft det bedre, mens Socialpædagogerne svækkes kan lyde paradoksalt. Det accentuerer endnu engang spørgsmålet om social pædagogikkens genstandsfelt og dermed dens historiske grundlagsproblematik – afgrænselig fagprofession eller almen samfundsfunction? Et mellemværende mellem to fløje, der har kæmpet om definitionsretten til begrebet med varierende succes alt efter de konjunkturrelle politiske, sociale og pædagogiske samfundskonditioner.”

Langager vil måske nu indvende, at dette bidrag derved selv bliver en position i kampen om de to fløje, men vi har nu set, hvorledes socialpædagogikken, som forsknings- og

praksisfelt nærmest har udført en utrættelig runddans om dets videnskabelig egenart, empirisk genstandsfelt og praksis. Det er altså på tide at puste ud – at tage stilling. I en analyse af den pædagogiske sociologiske egenart og beskrivelsen af en mulig tilgang indenfor denne i 2016, når jeg frem til en model – en treklang - hvilket er noget andet og mere end en arbejdsdeling mellem den normative teoretiske videnskab (pædagogikkens "bør"-side), empirisk forskningsfelt (pædagogikkens "er"-side) og praksis, da disse skal forstås og bringes i indbyrdes samspil – en relationel epistemologisk tilgang (Kjeldsen, 2014; Kjeldsen, 2016; Kjeldsen, 2016). Lad mig begrunde, hvorfor jeg ser dette som en mulighed for, at socialpædagogikken som forskningsfelt kan puste ud og få en pause i runddansen. Det sociale spørgsmål i pædagogikken, sådan som Schmidt blandt andet fremhæver, er ligeledes starten på den pædagogiske sociologi som selvstændig videnskab. Det sociale spørgsmål bringer den empiriske pædagogik på banen, dersom det bliver tydeligt, at samfund, herunder socialisering til samfundet, er vigtigt at bringe ind i pædagogikken og ikke alene tage afsæt i normative diskussioner af pædagogikkens opgave. I Tyskland var der tale om en udvikling af en selvstændig sociologisk videnskab med afsæt i pædagogikken under titlen: "pädagogische Soziologie" (Brinkmann, 1986; Böhnisch, 1996). Det interessante i nærværende sammenhæng er, at den tyske pædagogiske sociologi ikke udsprang som en bindestregssociologi med pædagogikken som empirisk genstandsfelt, men derimod af det samme sociale spørgsmål i pædagogikken, som har rundet socialpædagogikken. Den pædagogiske sociologi som selvstændig disciplin udviklede sig på baggrund af de spørgsmål, socialpædagogikken rejste (Dollinger, 2006, s. 367). Dersom man følger vejen til den pædagogiske sociologi med udspring i socialpædagogikken, går denne tilbage til 1860'erne (Brinkmann, 1986) og helhedstænkningen (holistisk tilgang), som vi i dag kender fra den socialpædagogiske selvforståelse genfindes da også i form af et "Ganzheitsbegriff" (Dollinger, 2006; Weiss, 1958).

Med udviklingen af en pædagogisk sociologi som empirisk videnskab med afsæt i socialpædagogikken, skabtes mulighed for at diskutere samfundsrelevante uddannelsesproblemer løsrevet fra praksis, dersom der kunne opretholdes en deling mellem samfundsvidenskabelige analyser og disses normative implikationer (Dollinger, 2006). Blandt de tidlige fortalere for en selvstændig pædagogisk sociologisk videnskab var Aloys Fischer, der skabte en sondring mellem "Tatsache" og "Aufgabe", altså mellem faktualitet og opgave (Niemeyer, 1998). Opgaverne var et normativt anliggende, mens faktualiteten var et empirisk spørgsmål. På mange måder er anledningen for Fischer

genkendelig, når socialpædagogikkens kompleksitet i dens mange praksisformer iagttages, hvilket allerede på dette tidspunkt i 1914 bekymrede Fischer og fik ham til at kritisere (social)pædagogikkens praksis for at udvikle sig til *"naiv instinktiv handling"* (Fischer, 1950 [1914], s. 6, [Egen oversættelse]), hvor den pædagogiske praksis til stadighed manglede teoretiske og empiriske erkendelser og indsigter (Fischer, *Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. Veröffentlichungen des Aloys-Fischer-Arbeitskreises*, 1950 [1914]).

Således peger Fischer senere i en artikel igen på forholdet mellem opgave og faktualitet og argumenterer for, at det er nødvendigt både med en eksplicit normativ forankring (opgaven) og en forståelse for, hvorledes det faktisk står til (faktualitet), idet:

"Sociologi ikke er normativ for pædagogikken, fordi hver interaktion er neutral i forhold til en mulig opgave, formelt. Det følger også, at opdragelsens mål og formål, såvel som midlerne og procedurerne for samme, kriterier for god og dårlig opdragelse ikke kan udledes af deres karakter som sociale forhold." (Fischer, 1950 [1933], s. 118, [Egen oversættelse]).

Man kan således ikke gå fra, hvordan tingenes tilstand "er" til, hvordan de "bør" være. Derfor er det tvingende nødvendigt for at undersøge de socialpædagogiske praksisfelter videnskabeligt og ikke ende i blot at være talerør for praksis, som Otto pointerer, at have en selvstændig teoridannelse, således at relevante empiriske spørgsmål rejses og undersøges. Uagtet hele mangfoldighedsproblematikken er der behov for at skille færene fra bukkene med et tydelig "[s]kel mellem en videnskabelig og en praktisk teori" (Otto, 1971, s. 89, [Egen oversættelse]), da der er behov for forskellige vidensformer.

Nærværende løser ikke spørgsmålet om, hvad dette utydelige begreb om det "sociale" er eller kunne være, men hvis det sociale spørgsmål i pædagogikken genbesøges som et spørgsmål om pædagogikkens relation til samfund og individ, da bliver det sociale et empirisk spørgsmål om socialisering til og i samfundet i bred forstand – opdragelse og dannelse. På denne vis tilbydes i stedet et arsenal af teoretiske ansatser, indsigter og mulige begreber lige fra Durkheims beskrivelse af pædagogikkens og socialisationens funktion i samfundet (Durkheim, 1964 [1895]; Durkheim, 1973 [1922]) til nyere teoridannelser.

Socialpædagogikken og den pædagogiske sociologi er således søskende i den forstand, at det, Langager kalder en moderne socialpædagogik, beskæftiger sig med *"Sociologiske*

grundtemaer i dag, som finder deres konkrete og empirisk analyserbare udtryk i den førte sociale politik i videste forstand." (Langager, 2006, s. 63).

Vi er nu klar til at slå en sløjfe på dette indlæg i en konkluderende sammenfatning:

- Så - er der på ny behov for at sætte sejl og flage ambitionen om at styrke forskningsbaseret viden om og praktisk udvikling af det socialpædagogiske felt? Ja og nej. Der er fortsat behov for forskning i bred forstand i socialpædagogikkens praksisfelt, hvilket tilbyder én blandt flere konkurrerende vidensformer. Men det er ikke tilstrækkeligt at tilbyde beskrivelser af det socialpædagogiske felts praksisser. En genkomst af socialpædagogikken som disciplin kræver en akademisk/teoretisk socialpædagogisk dimension, der bygger bro mellem pædagogikkens "er" og "bør" side i et eksplicit samfundsperspektiv og informere de spørgsmål profession og policy ikke selv har øje for.
- Dette kunne være en genkomst af socialpædagogikken som akademisk disciplin, men er i virkeligheden allerede en naturlig del af den klassiske pædagogiske sociologi, hvorfor denne disciplin synes at tilbyde en mere farbar arbejdsdeling mellem forskning og praksisfelt.
- Som praksisfelt synes socialpædagogikken ikke at svinde ud i glemslen, slet ikke i lyset af den fortsatte individualisering af det "sociale" i de velværdsprofessionelles arbejde - der søger at imødekomme ethvert behov (særligt middelklassens og i mindre grad de nye udstødte, som ikke nyder de herskendes solidaritet), men som selvstændigt forskningsfelt kan det se anderledes ud. Skulle det ske, er jeg ganske sikker på, at Langager vil tage en "venskabelig samtale" med vennerne.
- Uagtet om Humes kløft overskrides ved et relationelt forskningssamarbejde mellem praksisfelt og academia (henover den pædagogiske sociologi), kræver det nok fortsat en tilgang som den lykkelige Sisyfos, at sikre at socialpædagogikken ikke forsvinder ud i glemslen. Hvis vennerne er der, så er jeg sikker på at Langager også kigger ind og skubber på.

Referencer

- Adams, R., Dominelli, L., & Payne, M. (2002). *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*. New York: Palgrave.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1996). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, W. (1986). *Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland: Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung*. Würzburg: Verlag Dr. Johannes Königshausen + Dr. Thomas Neumann.
- Böhnisch, L. (1996). *Pädagogische Soziologi: Eine Einführung, Grundlagentexte Pädagogik*. München: Juventa Verlag.
- Dewe, B., & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. I W. T. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch: 4. Auflage* (s. 197-218). Springer Verlag.
- Dollinger, B. (2006). *Die Pädagogik der Sozialen Frage: (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Durkheim, E. (1964 [1895]). *The Rules of Sociological Method*. London: Collier-Macmillan Limited.
- Durkheim, E. (1973 [1922]). *Moral Education: A Study in the Theory & Application of the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Erlandsen, T., & Langager, S. (2013). Socialpædagogik som velfærdsprofession. I T. E. (red.), *Socialpædagogik: - En grundbog* (s. 223-235). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fischer, A. (1950 [1914]). *Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. Veröffentlichungen des Aloys-Fischer-Arbeitskreises*. München: Bayerischer Schulbuch-Verl. .
- Fischer, A. (1950 [1933]). *Pädagogische Soziologi*.

- Hegstrup, S. (2005). Socialpædagogikkens forsvinden og mulige genkomst: Om socialpædagogikkens åbne og lukkede paradigmatisk kredsløb. *Tidsskrift for Socialpædagogik*(16).
- Kjeldsen, C. C. (2014). *Capabilities and Special Needs: An Educational Foundation* (Årg. 31, Sozialpaedagogik in Forschung und Praxis). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kjeldsen, C. C. (2015). For reasons other than 'What's in it for me?': volunteering as citizens' interests : a perspective from the capability approach . I N. R. Jensen, *Voluntary Work And Youth Unemployment: -Contributions From the Conference on VERSO (Cursiv nr. 15)* (s. 65-98). København: Department of Education (DPU).
- Kjeldsen, C. C. (2016). Hvad er det særlige ved pædagogisk sociologi? I N. R. Jensen, & H. Dorf, *Studier i pædagogisk sociologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kjeldsen, C. C. (2016). Ulighed blandt substantielle friheder. I N. R. Jensen, & H. Dorf, *Studier i pædagogisk sociologi* (s. 433-460). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kornbeck, J., & Jensen, N. R. (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan: Volume I*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Kristensen, J. E. (2014). Socialpædagogik og forebyggelse . I T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager, & K. E. Petersen, *Socialpædagogik: - En grundbog* (s. 55-74). København: Hans Reitzels Forlag.
- Langager, S. (1982). At sejle sin egen sø - eller hvorfor de socialpædagogiske projekter sætter sejl, når det er nemmere at tage Englandsbåden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(30), s. 338-345.
- Langager, S. (2006). Socialpædagogik: - Som forskningsfelt. *Tidsskrift for Socialpædagogik*(18), s. 62-65.
- Langager, S. (2007). Socialpædagogik på gadeplanet: 'vilde' socialarbejdere og pædagogiske netværkskulturer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, s. 34-41.
- Langager, S. (2007). Socialpædagogikkens genkomst. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, s. 2-7.
- Langager, S. (2009). Specialpædagogik - spillet om ressourcer, organisering og målgrupper. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(2), s. 6-13.
- Langager, S. (2011). 'If my friends are there, I'll come too...': Social pedagogy, youth clubs, and social inclusion processes. I J. Kornbeck, & N. R. Jensen, *Social Pedagogy for the*

Entire Lifespan, Volume 1 (s. 222-241). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

Langager, S., Robenhagen, O., Højmark, A., & Allerup, P. (2009). *Socialpædagogik i botilbud for voksne med varig nedsat psykisk funktionsevne*. København: DPU, Aarhus Universitet.

Lorenz, W. (Juni 2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *The British Journal of Social Work*, 38(4), s. 625-644.

Mosier, C. I. (1947). A Critical Examination of the Concepts of Face Validity. *Educational and psychological measurement*, s. 191-205.

Niemeyer, C. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. München: Juventa Verlag.

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability Nationality Species Membership*. London: The Belknap Press.

Otto, H.-U. (1971). Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit. I H.-U. Otto, & K. Utermann, *Sozialarbeit als Beruf: Auf dem Weg zur Professionalisierung?* (s. 87-98). München: Juventa Verlag.

Otto, H.-U., & Lorenz, W. (2008). Editorial: The new journal for the social professions in Europe. *European Journal of Social Work*, 1:1, 1-4.

Roose, R., Roets, G., & Bie, M. B.-D. (December 2012). Irony and Social Work: In Search of the Happy Sisyphus. *The British Journal of Social Work*, 42(8), s. 1592-1607.

Schmidt, L. H. (1998). Socialpædagogikkens genkomst. *Tidsskrift for Socialpædagogik*(1).

Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? I J. Kornbeck, & N. R. Jensen, *Social Pedagogy for the entire human lifespan* (s. 125-156). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Weiss, C. (1958). *Abriss der Pädagogischen Soziologie: Teil 1a Allgemeine pädagogische Soziologie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Søren – Et reflekterende menneske i academia

Af Kirsten Elisa Petersen

Søren går på pension – introduktion

I forbindelse med, at Søren nu går på pension, har jeg foretaget en del tanker over mit mangeårige samarbejde og samvær med Søren, som jeg i det følgende vil folde ud med afsæt i to forbundne forhold; henholdsvis Søren som menneske og kollega, og Søren som forsker i hans tænkende og handlende forskningsarbejde.

Disse to forhold synes uadskillige, når det handler om Søren; det ene forhold giver egentligt slet ikke mening, uden det andet. I mine tanker omkring Sørens forskningsarbejde gennem årene og om Søren som menneske og kollega, knyttes disse to sammen til et samlet hele. Meget ofte – i festskrifter og lignende – præsenteres kollegaers omfattende teoretiske og metodiske arbejde med dette & hint, som om deres arbejde er foregået i en art isoleret rum, hvor mennesket synes at forsvinde, og kun forskerens arbejde og præstationer træder frem. Dette, hvor meget vedkommende har præsteret, hvilke teoretiske begreber, der er kommet frem, nye brud i tilgange og forståelser, er naturligvis vigtigt i academia, ingen tvivl herom. Hvordan vedkommende har fungeret som menneske i verden, har tænkt og følt og handlet, samarbejdet med andre og indgået i relationer, synes ofte at være fraværende, eller i bedste fald oplistet som en række implicite forhold, der nødvendigvis også må nævnes. Når det handler om Søren, og tanker over Sørens akademiske arbejde gennem årene, bindes disse to forhold imidlertid tæt sammen. Det synes ikke at være muligt, at tale om Sørens forskningsarbejde, uden også at kunne tale om Søren som menneske og kollega gennem mange år. Centralt synes Sørens tilgang til både forskning, såvel som til samarbejde og samvær med kollegaer, at være præget af hans måde at tænke på. En måde der er præget af konstante refleksioner, en åbenhed over for flere og samtidige perspektiver og ståsteder, og hvor Sørens måde at tænke på, om samfundsmæssige forhold og strukturer, om institutionelle betingelser og

menneskers muligheder for at komme til deltagelse heri, hele tiden reflekteres ind i Sørens forskningsarbejde.

En lille baggrundsfortælling

Søren og jeg mødte hinanden, da jeg som ph.d.-studerende påbegyndte mit ph.d.-forløb tilbage i 2005, hvor vi var i samme forskningsprojekt. Herfra udviklede vores kollegiale samarbejde sig til, at vi dels havde flere undervisningsforløb sammen, men også at vi begge var tilknyttet det samme forskningsprogram, hvor vi delte og diskuterede vores teoretiske og metodiske arbejde, såvel som et utal af konferencer sammen rundt om i verden. Vi havde ligeledes i mange år kontor på samme gang, tæt ved hinanden, og benyttede dette til lange samtaler. Søren's dør var altid åben, når der var behov for at vende store og små betragtninger, og samtaler med Søren blev altid behandlet med fortrolighed og omhu, ligesom emner blev løftet op og ud af sammenhænge, og ind igen på nye måder.

Søren og jeg har også fulgt ad gennem forskellige forskningsorganiseringer, i et tilbageblik på de sidste 17 år særligt i de såkaldte forskningsprogrammer, der over tid har skiftet overskrift og fokus, men hele tiden har fastholdt et afsæt på sårbare, marginaliserede og udsatte gruppers livforhold i samfundet; i en periode med fokus på special- og socialpædagogik, til en periode med fokus på in- og eksklusion, og nu i de senere år med et fokus på social eksklusion og pædagogik i velfærdsstaten. I disse forskningsorganiseringer har vi samarbejdet – på tværs af teoretiske og empiriske tilgange – med forskellige blikke ind i forskningsfelter, med fælles publikationer i form af fx temanumre til tidskrifter, grundbøger til uddannelsesfeltet såvel som antologier over aktuelle tematiske nedslag.

Vi har også gennem mange år rejst på konferencer sammen, ligeledes i selskab med flere af vores meget gode kollegaer, hvor aftnerne har været præget af hyggeligt samvær og gode snakke; under åben himmel på en lille restaurant i Istanbul, som vi først sluttede sent på natten, da vi opdagede, at tjeneren sad og sov på en taburet, eller i Trondhjem, hvor vi i al vores hyggelige samvær glemte, at vi skulle deltage i en fest. Vi fik skabt vores egen lille fest og opdagede først meget sent, at vi for længst skulle have været et andet sted.

To tematiske nedslag over Søren's arbejde

I en gennemgang af de sidste 17 års samarbejde med Søren, er der særligt to tematiske nedslag, der forekommer betydningsfulde, og som Søren's teoretiske og empiriske arbejde har bidraget til som inspiration i mit eget forskningsarbejde, men som også har medvirket til en række publikationer, som vi har udfærdiget sammen og ofte i tæt samarbejde med flere af vores kollegaer fra forskningsprogrammet.

Først og fremmest Søren's arbejde med socialpædagogik, og dernæst Søren's store arbejde med fokus på in- og eksklusion i både specialpædagogik og skolens praksis. Disse to tematiske nedslag er udvalgt blandt andre, da Søren gennem sit lange forskningsarbejde har været optaget af flere tematikker, forskningsfelter og områder. Når disse to er udvalgt i denne sammenhæng, er det, fordi de pågældende tematikker dels afspejler Søren's store spændvidde i hans forskningsmæssige tilgang, og dels afspejler Søren som menneske og kollega. Søren's spændvidde i hans forskningsarbejde breder sig over blikke på forskellige grupper i samfundet. Grupper der ofte udpeges, kategoriseres og ofte også stigmatiseres, som fx mennesker med handicap, unge, der ikke "passer ind" i skole- og uddannelsessystemet, og børn og unge der ekskluderes til segregerede undervisningsforløb, fx som følge af diagnoser.

Centralt for Søren i hans måde at tænke og handle på i hans forskningsarbejde, synes en åbenhed overfor forskellige teoretiske og metodiske tilgange. Søren forholder sig hele tiden åben og kritisk reflekterende over for nye/andre teoretiske perspektiver og har ikke placeret sig inden for ét perspektiv, hvorfra alt læses og forstås igennem. Netop her træder mennesket og kollegaen Søren frem, idet han også, med afsæt i sin egen forskningsmæssige åbenhed, forbliver åben og reflekterende i sit samarbejde og samvær med kollegaer. Der fremføres ikke bestemte rigtige måder at forstå verden på eller udelukkelse af dem, der ikke deler de samme teoretiske perspektiver. Søren har gennem alle årene formået at være åben i sin tilgang og sine forståelser, der først og fremmest synes at have fungeret som en form for motor til at udfordre hans egen tænkning, og samtidig hente respektfuld inspiration fra andres måder at tænke på. Samvær med Søren er altid præget af dette; samtaler folder sig ud, og Søren løfter, vender og drejer emner fra forskellige vinkler, så nye blikke kommer i spil. Når den slags samtaler har fundet sted, tænker Søren ofte (længe) videre og kommer tilbage med nye vinkler og måder at forstå på, der ofte løfter emnet ind i nye sammenhænge. Søren's måde at reflektere på, åbner ofte for dels en analyse af det pågældende fænomen, set fra flere forskellige vinkler, og dernæst

en fremadrettet tænkning over, hvordan disse fænomener formodes at ville udvikle sig – for børn, unge og voksne, deres livsforhold, betingelser og muligheder.

Første tematiske nedslag – at tænke socialpædagogik

Søren har i mange år været optaget af socialpædagogik, både i teori, i forskning og i praktisk socialpædagogisk arbejde, som det udfoldede sig ude i forskellige områder med børn, unge og familier i sårbare og udsatte livsforhold. Han etablerede tilbage i 2005 et nordisk netværk med fokus på socialpædagogik, hvor jeg blev inviteret med ind. Sørenes refleksioner over socialpædagogik blev også en stærk inspiration i mit eget ph.d.-arbejde og medvirkede til et særligt fokus på socialpædagogik som pædagogisk arbejde, der ikke kun finder sted i de dertil traditionelt og historisk indrettede institutionelle sammenhænge, men som gennem forskellige socialpolitiske love og vedtagelser har bevæget sig ind i andre og bredere samfundsmæssige tilrettelagte institutioner i velfærdsstaten.

Langager & Vonsild betonedede dette perspektiv i 2008 i et temanummer om socialpædagogik i Dansk Pædagogisk Tidsskrift, idet de påpegede, hvorledes den socialpædagogiske tænkning ikke længere kun kan fastholdes i de traditionelle socialpædagogiske rammer i døgninstitutioner, bofællesskaber og med marginaliserede grupper i samfundet:

”Socialpædagogik er kommet i fokus i indsatser inden for dag- og fritidsinstitutioner, skole, uddannelse og arbejdsmarked, lokalmiljø og socialt arbejde. Ofte under andre betegnelser end socialpædagogik, men med den sociale dimension og socialt inkluderende mål som pædagogisk omdrejningspunkt” (Langager & Vonsild, 2008, p. 4).

Netop dette arbejde sammen med Søren i tidsskriftets temanummer, såvel som Sørenes arbejde med at etablere et Nordisk Netværk, blev uventet en stærk inspiration til mit eget ph.d.-projekt og bevirkede, at mine analyser af pædagogisk arbejde i dagtilbud med fokus på børn i udsatte positioner blev forbundet til en nordisk socialpædagogisk tilgang – og analyserne af pædagogernes arbejde, deres faglighed og pædagogikken i hverdagen med både de små børn og deres familier blev forstået ind i en socialpædagogisk ramme.

Sørenes arbejde med det socialpædagogiske forskningsfelt førte også i 2013 til et samarbejde mellem Søren, Niels Rosendal Jensen, Torsten Erlandsen og jeg, da vi sammen var redaktører på grundbogen om socialpædagogik. Her arbejdede vi med diskussioner om socialpædagogik som en særlig professionsretning, som kun uddannede pædagoger kan

bestride, men også med diskussioner om socialpædagogik som en særlig retning eller særlige måder at tænke på forbundet til mennesker i almindelighed, og sårbare, udsatte og marginaliserede grupper i særdeleshed. Praxis, teori og målgruppe blev diskuteret og foldet ud blandt bogens mange bidragsydere.

I indledningen til grundbogen præciseres, hvorledes netop traditionerne inden for socialpædagogik og forståelserne heraf er udvidet gennem tiden, og der synes at være en tendens til "socialpædagogisering", der meget vel kan optræde under andre betegnelser end "socialpædagogik", men som "ikke desto mindre rummer den sociale dimension og det socialt inkluderende mål som pædagogisk omdrejningspunkt" (Erlandsen et al., 2013, p. 15).

Med dette afsæt skriver Søren også et kapitel i grundbogen med særligt fokus på diagnosekultur, socialpsykiatri og socialpædagogik – med afsæt i unge- og voksenområdet, og særligt med afsæt i de såkaldte "ikke-psykotiske lidelser" som fx ADHD og autismespektrumforstyrrelser (ASD).

Søren havde her gennem flere år beskæftiget sig med diagnoser i en lang række publikationer (se fx Langager, 2008, 2012; Langager og Jørgensen, 2013), men peger i dette kapitel på, hvorledes diagnoser og psykiatri inden for få år for alvor er kommet i fokus i samfund og socialpolitik, og hvordan dette fokus medfører nye udfordringer og opgaver for det socialpædagogiske arbejdsfelt, fx gennem tendenser til en øget individualiseringsforståelse af – i dette tilfælde – udsatte og handicappede unge og voksne, såvel som nye måder at udmåle ydelser til borgere i samfundet.

Søren indrammer sit kapitel med en beskrivelse af den (dengang!) voldsomme stigning i antallet af diagnoser på 40 pct. i perioden 2000-2008, der omfatter antallet af nye borgere i kontakt med den regionale psykiatri. At denne stigning i diagnoser fandt sted i denne tidsperiode, virker måske med dagens aktuelle viden ikke bemærkelsesværdig. I dag synes alle tal at pege på, at der er tale om fortsatte stigninger; andelen af børn og unge, der henvises til diagnostisk udredning i 2022, vedbliver med at stige. Nyere tal fra bl.a. Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed viser i deres rapport fra 2020, at på landsplan havde omkring 57.100 børn og unge en psykiatrisk diagnose pr. 1. januar 2019. Mere specifikt indkredses, at ud af 1.000 børn og unge havde omkring 10 af de 0-5-årige en diagnose i 2019, mens det tilsvarende var næsten 100 blandt de 15-17-årige. Det svarer til, at cirka to elever fra hver 9. klasse har en psykiatrisk diagnose i dag (Social- og Indenrigsministeriets rapport, 2020, p. 3). Ligeledes viser en række af analyserne fra

rapporten, at de primære psykiatriske diagnoser, som gives til børn og unge, er ADHD, autisme, belastnings- og tilpasningsreaktioner (stress), specifikke udviklingsforstyrrelser vedrørende sprog, tale og indlæringsvanskeligheder samt angst og OCD (herunder fobier). Forekomst af fire af de fem hyppigste diagnoser er mere end fordoblet over perioden 2009-2019. I 2019 havde 18 ud af 1.000 0-17-årige ADHD, mens dette var tilfældet for 8 ud af 1.000 tilbage i 2009. Den største stigning over den 10-årige periode ses i forekomsten af autisme med over 150 pct. Det er værd at bemærke, at et barn eller en ung person kan have flere forskellige psykiatriske diagnoser, og her ser vi ligeledes, at andelen af børn og unge med psykisk sygdom, der har mere end én diagnose, er steget fra 26 pct. i 2009 til 40 pct. i 2019.

Men centralt for Søren's kapitel, skrevet i perioden 2012-2013, er hans refleksioner over, hvorfor denne fortsatte stigning i antallet af diagnoser, og hvordan diagnoser vil blive forstået fremadrettet. Med inspiration fra Nikolas Rose peger Søren dels på medicinalindustriens økonomiske interesser, der allerede er betonet af Rose (2009), udviklingen af diagnosemanualer, og at diagnoser er begyndt at blive et folkeligt begreb, og altså ikke længere kun "en sag for klinikere og lægefaglige tidsskrifter". Forhold der – naturligvis blandt mange – medvirker til en fortsat stigning i diagnoser. Hjernevidenskaben, med skanningsteknologiens udvikling, peges særligt frem af Søren som en betydningsfuld forklaringsramme, der har åbnet for nye muligheder for at iagttage bevægelser, felter og aktiviteter i hjernebarken, som igen kan medvirke til, at vi kan forstå, hvordan vores viden har bevæget sig fra, at "man enten har eller ikke har" til, "at man i nogen eller mindre grad" har en diagnose. Som Søren betoner, er skanningsteknologierne og hjernevidenskaben optaget af at se efter variationer og grader af hjerneaktivitet – en udvikling der har medvirket til, at vores forståelser af diagnoser ikke længere omhandler et enten eller, men til at man i mere eller mindre grad kan have fx en autismeforstyrrelse inden for et *spektrum* (Langager, 2013, p. 154).

Med afsæt i disse pointer peger Søren på, hvordan det kommer til at se ud i fremtiden i forhold til anvendelsen af diagnoser som forklaringer på både børn, unge og voksnes adfærd. Her betoner han, hvorledes han forventer, at der kan iagttages et skifte fra forståelser af social retfærdighed, argumenteret ind i sociologiske teorier, til i højere grad et fokus på individuel udredning og såkaldt biologisk skæbne, hvor hjernevidenskaben og psykiatrien dominerer vores forståelser af menneskers udfordringer i et samfundsmæssigt levet liv.

Andet tematiske nedslag – Inklusion og eksklusion

I 2019 arbejdede vi i forskningsprogrammet på udgivelse af en større antologi med fokus på inklusion og eksklusion. Bogens fokus på inklusion og eksklusion afspejlede forskningsprogrammets flerårige arbejde med netop dette emne i al sin bredde og variation. Denne antologi rummede en lang række bidrag både fra kollegaer i forskningsprogrammet såvel som kollegaer, der særligt blev inviteret med ind til at give bidrag over inklusions- og eksklusionsprocesser i teori og i praksisfelter. Søren bidrog her med et kapitel, der fik titlen *Efter inklusionen – skitser* (Petersen & Hansen, 2019, kap. 11).

Søren skriver her i indledningen til sit kapitel, hvorledes ... *tiden synes inde til overvejelser over nye skitser under overskriften "Efter inklusionen". Tendenser i dag peger i retning af, at begrebet inklusion er ved at komme ud af cirkulation, i hvert fald inden for skolens verden, og spørgsmålet er, hvad der ser ud til at være på vej i de kommende år"* (Langager, 2019, p. 180).

Da Søren bidrager med dette kapitel i grundbogen, har han allerede i flere år beskæftiget sig med begrebet inklusion, både i sin forskning med mennesker med handicap såvel som i relation til specialpædagogik og skolepraksis. Søren har således omfattende forskningsarbejde og publikationer på dette område (se fx Langager, 2004, 2009, 2014, 2016; Langager & Sørensen, 2011), da han påtager sig opgaven med at fokusere på inklusion – med en særlig optagethed af tanker om, hvor inklusionsbegrebet, forståelserne af begrebet og det praktiske arbejde synes at bevæge sig hen i *fremtiden*.

Gennem kapitlet diskuterer Søren, hvordan begrebet inklusion er ved at forsvinde, og han ser tendenser til, at der i langt højere grad lægges et fokus over på det enkelte barn eller unges "mestring", eller "at mestre", som udtryk for at kunne håndtere skolen såvel som samfundsmæssige krav og opgaver.

"En mulig markør for "mestring" som et nøgleord for de kommende år med fokus på, hvad den enkelte elev i skolefaglige vanskeligheder skal bedømmes på – altså et skifte fra fokus på det "inkluderende miljø" til individuel mestringstræning, og bredere som et muligt signal om et nyt fokus på elever med behov for særlig hjælp og støtte de kommende år" (Langager, 2019, p. 190). Her betoner Søren, hvorledes der synes at være et skifte på vej fra politisk, forskningsmæssig og praksishåndtering af inklusion af alle elever til skolens fælles læringsfællesskaber til eksklusion af nogle elever i kortere perioder

i segregerede læringstilbud – som så skal gøre dem "parate" til at komme tilbage til skolens fællesskab, formuleret som supplerende undervisning og anden faglig støtte i almindeligt skoleregi og i særlige tilbud.

Søren peger på, hvorledes fx Undervisningsministeriet i højere grad har sat fokus på socialt og/eller skolefagligt udsatte elever, bl.a. gennem tildeling af 20 millioner fra satspuljemidlerne, som ellers traditionelt tildeles særlige indsatser inden for socialområdet, men som nu også skal forvaltes i form af såkaldte turboforløb for fagligt udfordrede elever i perioden 2016-2019. Heri argumenterer Søren for, at der kommer et skifte – fra et fokus på arbejde med fællesskaberne til at arbejde med at få det enkelte individ, det være sig børn, unge eller voksne, til at indgå i fællesskabet.

I sine analyser trækker Søren her en parallel til arbejdsmarkedspolitikken, der i bekendtgørelser beskrives som det såkaldt rummelige arbejdsmarked. Søren peger på, at det ikke drejer sig om, at alle skal være lige værdige, trives eller nødvendigvis opleve sig som en del af et fællesskab.

"Tilstedeværelsen på "den rette hylde" som den, der fejer gulv, mens direktøren er til møde, er en gyldig karakteristik i forhold til at være inkluderet" (Langager, 2019, p. 188).

Netop dette kapitelbidrag fra Søren medvirker til at vise, hvorledes han, mens vi alle arbejder med udforskning af inklusions- og eksklusionsprocesser i relation til børn, unge og voksne, i skolepraksis, dagtilbud, ungdomsuddannelser og i samfundet, allerede er på vej ind i nye refleksioner. Nye refleksioner over, hvor vores forståelser – og tæt forbundet hertil uddannelsesmæssige indsatser – bevæger sig hen over tid, og hvad disse bevægelser betyder for børn, unge og voksne i deres deltagelse i institutionelle sammenhænge, i fællesskaber og for deres hverdagsliv fremadrettet.

Afsluttende bemærkninger til et reflekterende menneske i akademia

Søren er nu på vej på pension, men heldigvis forbliver han i akademia som lektor emeritus, og det betyder, at vi kan håbe på, at der nu bliver mere tid og ro i Søren's arbejdsliv til fortsat at reflektere, skrive og deltage i forskningsprogrammets arbejde sammen med alle hans gode kollegaer, hvoraf mange jo har været tætte kollegaer med Søren i flere årtier.

Sørens mangeårige forskningsarbejde tæller omfattende projekter, publikationer og formidlingsopgaver, hvoraf kun et fåtal er nævnt her. Særligt Sørens arbejde med socialpædagogik og inklusion og eksklusion har været en stærk inspirationskilde i de forskningsprogrammer, hvor vi har arbejdet sammen såvel som i vores kollegiale samvær, der altid er præget af Sørens åbenhed for en flerhed af vinkler og perspektiver, som ofte bliver bragt med ind i hans egen tænkning og særligt fører til analyser af, hvordan forskellige sociale fænomener kommer *til at se ud i fremtiden*.

Det helt særlige ved Søren som forsker og menneske skal fremhæves; dels hans evne til at tænke over forskellige fænomener, begreber og tematikker, så hans refleksioner hele tiden bliver løftet ind og ud af forskellige kontekster og forståelser, og skaber nye tanker, og dels hans meget rummelige og inkluderende måde at være kollega og menneske på. Disse to forhold synes ikke at kunne adskilles hos Søren; hans rummelige og inkluderende måde at være menneske på synes tæt forbundet til hans måder at tænke over hans forskningsarbejde og de måder, hvorpå han hele tiden løfter sine tanker og refleksioner ud af vante sammenhænge og ind i nye.

Derfor ved jeg også, at jeg på hele forskningsprogrammets vegne håber på, at vi *i fremtiden* kan glædes over Sørens tænkning og refleksion, og Sørens måde at være menneske og kollega på; altid åben og inkluderende, altid med lyst, og nu måske med mere tid til samtaler, og altid til stede, når der er mulighed for hyggeligt samvær under mere afslappede former.

Referencer

- Erlandsen, T., Jensen, N. R., Langager, S., & Petersen, K. E. (red.) (2013). *Socialpædagogik: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Langager, S. (2004). Socialpsykiatri og undervisningstilbud til sindslidende. I K. Høgsbro (red.), *Socialpsykiatriens kompleksitet*. København: Samfundslitteratur.
- Langager, S. (2009). Socialt udsatte børn og unge og inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen. *Specialpædagogik, årgang 29(2)*.
- Langager, S. (2013). *Perspektiver på pædagogisk faglighed i botilbud for voksne med udviklingshæmning – en QualiKomBo antologi*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

- Langager, S. (2014). Velfærdsteknologi og handicap: øget frihed til mindre samvær. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3).
- Langager, S. (2016). Turbo på drengen – tidens pædagogiske hit. *Unge Pædagoger*, årgang 77 (4).
- Langager, S. (2019). Efter inklusionen – skitser. I K.E. Petersen & J.H. Hansen (red.), *Inklusion og eksklusion: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Langager, S., & Vonsild, W. (2008). Socialpædagogikkens genkomst. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, september 2007(3), 3-7.
- Langager, S. & Sørensen, L.H. (2011). *Samarbejdets kunst – Arbejdsfællesskaber og samarbejdsrelationer på specialskoler*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Petersen, K. E., & Hansen, J. H. (red.) (2019). *Inklusion og eksklusion: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rose, N. (2009). *Livets politik. Biomedicin, magt og subjektivitet i det 21. århundrede*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Social- og Indenrigsministeriet (2020). *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser. Rapport august 2020*. Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed.

Vore billeder af Søren som professionel

Af Klaus Kasper Kofod & Leif Moos

Del 1, Klaus Kasper Kofod

Det er ikke altid lige nemt, når man skal karakterisere en person, man synes, man kender godt, men heller ikke så godt, at man med sandhed kan sige, at man har et indgående kendskab til vedkommende. Det er ofte den situation, man er i med kolleger. Det er jo kun nogle sider af kollegapersonen, man kender. Når man så skal skrive et portræt af kollegaen, hvilke sider skal man så trække frem i lyset, hvis der skal være nogen retfærdighed til? Og skal det være retfærdigt? Skal det være sjovt? Fra hvis side skal det ses? Et svar kunne være, at en sådan karakteristik af en person vel dækkes ganske godt af den franske forfatter Emil Zolas definition af kunst som 'et hjørne af naturen set gennem et temperament', uden at portrættet af den grund nødvendigvis bliver til kunst.

Portrættet er og bliver en andens beskrivelse, netop set igennem denne andens temperament. Portrættet bliver den beskrivendes eklektiske beskrivelse, ud fra fælles erfaringer i bred forstand mellem den beskrevne og den beskrivende. Beskrivelserne kommer til at stå tilbage som portrættet af den portrætterede, på grundlag af de ting og de begivenheder, som vækkes til opmærksomhed hos den beskrivende, når portrættet skal formuleres. Det er det, som Marcel Proust's 'På sporet af den tabte tid' handler om, erindringsprocessen og hvad det er, den fremkalder. Den danske historiker Erik Arup beskrev det sådan, at man skal digte over kilderne, med kilderne, aldrig imod dem, hvis man skal beskrive den historiske 'sandhed'. Det gælder også for beskrivelsen af en anden person. Kilderne er her helheden af de fælles erfaringer og øvrige kendskab til den anden person, den portrætterede person. Beskrivelsen er det udvalg af viden om personen, som beskriveren vælger at fremdrage.

Der er mange Søren'er. Der er *'Søren privat'*: 'Søren søn', 'Søren far', 'Søren bedstefar', 'Søren ægteemand', 'Søren ven' og mange flere. Så er der *'Søren professionel'*: 'Søren underviser', 'Søren vejleder', 'Søren kollega', 'Søren forsker', 'Søren forfatter', 'Søren organisator' for bare at nævne nogle. Alle, som kender Søren eller en eller flere 'Søren'er, kan selv føje ekstra beskrivelser på, alt efter deres temperamenter.

Jeg vil forsøge at beskrive 'Søren professionel' eller de aspekter af 'Søren professionel', der nu falder ind, hvis jeg skulle forklare, 'hvordan Søren er', og hvad der har betydet noget, som er blevet vigtigt for mig i min omgang med Søren. Ud fra den viden om Søren jeg nu engang har. 'Søren professionel' er den side af Søren, jeg kender bedst, og som jeg kan genkalde mig, ligesom hovedpersonen i 'På sporet af den tabte tid', Marcel (der hedder det samme til fornavn som forfatteren Proust), fuldstændig levende i detaljer kan genkalde sig begivenheder, der ligger mange år tilbage i tiden, når han spiser et stykke Madelainekage, dyppet i te'en. Er det rent faktisk en efterrationaliseret fortælling af 'Marcel forfatter' (Proust) eller er det en fortælling af og om 'Marcel fortæller', formidlet gennem 'forfatter Marcel'? Portrætter af Søren er ligesom i romanen også begge dele, forfatterens fortælling om Søren, set med forfatterens temperament og forfatterens forsøg på at indfange en eller flere af de Søren'er, som portrættøren vælger at beskrive, 'i virkeligheden'.

Jeg kender Søren som kollega, fordi vi havde kontorer tæt ved siden af hinanden, i den del af DPU, som jeg nogle gange kaldte 'elefantkirkegården', fordi vi var 3 ældre lektorer i alderen 60+, så at sige seniorer, der som de ronkedorer, vi var, havde kontor på stribe som naboer efter hinanden. Men jeg har også som kollega arbejdet sammen med Søren i nogle relativt få tilfælde, hvor vi sammen lavede forskningsansøgninger og i et længerevarende forsknings- og udviklingsprojekt, som fik det lidt ejendommelige akronym KVALIKOMBO (KVALItet og KOMMunikation i BOTilbud). Det endte med, at de involverede tog akronymet 100% til sig alligevel. I disse sammenhænge var det 'Søren organisator', der havde tråden og det store overblik og holdt sammen på og så mulighederne i projektet, og fik os klappet 'på plads' på hans typiske imødekommende, venlige og humoristiske måde, hvis vi andre skejede for meget ud.

I det hele taget kendetegner det Søren, at han er et meget venligt empatisk og omsorgsfuldt menneske, hvad enten det drejer sig om kollegaer, studerende eller andre samarbejdspartnere. Han er ikke nærig, han er generøs, når det drejer sig om at promovere andre for deres indsats i fælles projekter. Man føler sig tryk ved ham som kollega og

forskningsmakker. Det betyder ikke, at han ikke kan have en 'kant' - men 'kanten' er af en særlig afvæbnende art og facon. Søren har holdninger og meninger, som han ikke holder sig tilbage med at forfægte på sin egen venlige og undertiden finurlige måde. Han vil noget med sin faglighed. Derfor har han været engageret i universitetets styrende organer i diverse råd og udvalg. Derfor er han også mangeårig redaktør af Dansk pædagogisk Tidsskrift og i øvrigt involveret, og bredt anerkendt, især inden for det sociale område.

Det er meget typisk, at han, hvad enten det drejer sig om studerende eller kolleger, giver chancer. Studerende, som han kan se potentialer i, bliver 'skubbet ind' i egne forskningsprojekter, og kolleger får al den plads, de kan ønske i fælles projekter. 'Søren vejleder' har et rigtig godt blik for og et genuint ønske om at give 'sine' studerende chancer for at prøve kræfter med 'forskningsvirkeligheden' i praksis allerede mens de er specialestuderende. De får åbnet deres øjne på en praktisk og meget jordnær måde for det, de som studerende læser om i fore eksempel disciplinerne videnskabsteori og metode. Jeg ved ikke hvor mange det drejer sig om, eller hvor ofte det går for sig, men jeg har oplevet det adskillige gange, hvor de studerende er vokset ved det, har fået kvalificeret deres kunnen og viden og fået en dybere indsigt i den virkelighed, som er forskningens.

'Søren forsker' er en god forsker, som er grundig og opmærksom på ikke altid iøjnespringende detaljer, der ofte viser sig at have stor betydning, når der indsamles data til empiri. Han har blik for sammenhænge. Han tænker godt, han har evnen til at tænke i andre baner end de gængse, han tænker utraditionelt og udogmatisk. Her kan man genkende hans humaniorabaggrund.

Men Søren er også forsigtig. Han skal tænke tingene ordentlig igennem, før han kaster sig ud i de store eksperimenter eller skal betræde ukendt grund. Han skal se, om isen kan bære, før han begiver sig alt for langt ud på den. Han improviserer ikke så meget, selvom han med sin viden og erfaring sagtens fagligt set kunne 'spille efter gehør'. Det hænger måske sammen med, at jeg oplever ham som en lidt pessimistisk natur. Måske ud fra Murphy's lov: 'Hvad der kan gå galt, går galt'. Jeg *ved* ikke, om det hænger sådan sammen, 'objektivt set', men det kan godt virke på den måde engang imellem - set gennem mit temperament.

Søren har også sans for prægnante formuleringer, der har det med at bide sig fast som billeddannende begreber, når forskningen skal formidles. Søren er for eksempel opfin-

deren af begrebet 'vilde læreprocesser'. Prøv at smag på ordene. Men kan næsten visualisere, hvad det drejer sig om, ligesom med Mao's udsagn om at 'lade 1000 blomster blomstre' i 'Den lille røde', der udkom og var ret udbredt i 1960'erne (og som i parentes bemærket formodentlig var med til at finansiere 'Blekingegadebanden'). Jeg er sikker på, at Søren også har læst i den eller læst den i sin tid.

De prægnante formuleringer leder over i Søren som formidler og underviser. Søren er en fremragende formidler som underviser eller foredragsholder. Hans naturlige venlighed, hans imødekommenhed, hans lydhørhed, hans store faglige viden og udprægede humoristiske sans, kombineret med hans evne til at tænke utraditionelt, gør ham til en ganske udogmatisk og ind imellem til en showpræget eller i hvert tilfælde en underholdende og medrivende underviser, der i den grad er i stand til at vække og fastholde folks opmærksomhed om sine budskaber. Tilhørerne, er til stede med og i deres opmærksomhed. På kanten af stolen, fordi de, helt forståeligt, bliver revet med af Sørens begejstring, store viden og blik for formidlingen.

Som forsker og forfatter formår Søren at bringe sin store faglige viden i spil, uden at det bliver teori- eller tanketungt men tværtimod kommer til at stå klart og letforståeligt. Som 'Søren forsker' er Søren grundig men dog ikke så grundig, at han ikke får noget fra hånden. Søren er flittig, hvad man let kan forvise sig om ved et simpelt opslag i DPU's database, PURE, over DPU-medarbejdernes skriftlige produktion.

Det var så én fortælling om 'Søren professionel', som kunne være faldet anderledes ud, hvis det havde været et andet temperament, som havde fortalt historien. Jeg kunne også have valgt at inddrage andre erindringer, foretaget et andet erindringsudvalg. Det har jeg ikke gjort, fordi mit udvalg syntes mig at fortælle det, jeg gerne ville om Søren.

Erindringen er en nødvendig forudsætning for at kunne foretage en personlig portrættering af et menneske, man har arbejdet sammen med. Det er ikke altid let at vide, hvor meget det resulterende portræt er et portræt forfatterens 'temperament' eller hvor meget, der kan deles med og kan genkendes af andre, kort sagt hvor meget der er intersubjektivt genkendeligt eller overlappende med andres beskrivelser. Hvis det ikke er rent digt, og det er det ikke, vil der være elementer af begge dele, som det efterfølgende vil vise.

Del 2, Lejf Moos

Søren er en god kollega og en god forsker. På mange måder er det de samme træk, der gør ham god på disse felter. Han er opmærksom, åben og diskuterende. Som forsker og kollega lærte jeg ham at kende i et STU-projekt for en halv snes år siden.

Uddannelsen arbejdede med unge med ASD-diagnoser, som i andre uddannelser blev isolerede bag afskærmninger, så de derved blev skærmet fra forstyrrelser. På denne uddannelse havde man specialiseret sig i at lytte til og betragte de unge individuelt og så sætte ind med aktiviteter, som de var særligt gode til, f.eks. at udføre rutineprægede opgaver igen og igen og med stor præcision. Det var et forskningsprojekt som lå i fin forlængelse af Sørens mangeårige interesse i de mennesker, som ikke helt passede ind i uddannelsessystemet.

Søren var med i alle dele af undersøgelserne og han kommunikerede glimrende med både de unge og deres lærere, så han oparbejdede en fantastisk indsigt i deres ønsker og praksis. Han brugte også sin empati, evner til at fatte og forstå andre og interesse i at lytte til os alle. Han er virkelig stærk i feltarbejderne, hvor det er vigtigt at observere og lytte til dem, det drejer sig om. Han bruger analyserne til at finde og nuancere sammenhænge og konflikter mellem de enkelte, situationerne og institutionerne. Således kan han også granske de ungers udsagn og stemninger igennem deres handlinger og fortællinger. Han analyserer sine informationer med brug af klare begreber og teorier, og konstruktive diskussioner. Han viser både de unge og sine kolleger respekt ved at lytte og diskutere.

De to fortællinger om Søren er meget forskellige i deres tilgang til Søren. Men der er dog en del overlap med henblik på, hvilke egenskaber vi hver især fremhæver, vi har lært at kende hos Søren i forbindelse med vore samarbejder med ham.

Begge fortællinger fokuserer på 'Søren professionel', ikke 'Søren privat'. Det sker al den stund, at indlægget fortrinsvis bygger på vore arbejdsmæssige relationer med Søren. Indlægget indgår i en fejring af Sørens professionelle liv, hvorfor det har været naturligt, at fokusere på det, selvom der naturligvis er en vekselvirkning mellem det private og professionelle liv, som vi så ikke får med.

Vi, som har skrevet indlægget, har det til fælles, at vi begge kommer med en ledelsesmæssig baggrund, og det er på den baggrund, at vores samarbejder med Søren har udfoldet sig. Det er der, hvor vores fokus har været, og det er det, som har farvet vores

respektive erindringer om Søren. Vi har så at sige fagligt set Søren udefra og set ind i Sørens faglige verden, som er forskellig fra vores. Det har så været det blik på Søren, vi er kommet med.

Specialpædagogik i en ny brydningstid

Af Susan Tetler

I anledning af Søren Langagers overgang til emeritus

Jeg vil forsøge mig med en essaylignende tekst i anledning af, at du nu har valgt at overgå til en emeritus position. Selve ordet essay kan oversættes til enten 'forsøge' eller 'afprøve', og den tilgang til de faglige problemstillinger, du igennem årene har arbejdet med, karakteriserer for mig at se ganske godt mange af dine tekster i tidsskrifter og antologier.

Og her er jeg ved kernen af, hvorfor jeg gang på gang i årenes løb er blevet inspireret af dig ... Du turde nemlig hengive dig til 'fornemmelser', 'skitseringer', 'konturer' m.m. ... i en tid, hvor evidens havde og stadig har størst værdi i det videnskabelige univers, og som også DPU i den grad havde og har ambitioner om være førende indenfor. Nogle vil formentlig kalde det spekulativt, upassende i en videnskabelig verden; jeg vil snarere kalde det en reflekteret søgen efter, hvad der er på spil i samtidens tendenser. Under alle omstændigheder har du evnet at fungere som øjenåbner for mig, så jeg i min egen (nok mere traditionelle) forskning fik blik for meget af det, der ellers meget let kunne gå bag om ryggen på mig, når jeg forsker i praksis. Du fik ikke mindst skærpet mit blik på de samfundsmæssige vilkår og tendenser, som specialpædagogikken nødvendigvis var forankret i ... og samtidig måtte forandres i!

Jeg kunne pege på mange af dine tekster, som jeg er blevet inspireret af i mit eget virke, men skal jeg vælge én ud i denne sammenhæng, må det blive den tekst, som du skrev i forbindelse med vores samarbejde omkring redigering og publicering af bogen "Specialpædagogik i en brydningstid", som udkom i 2000. Vi var nogle stykker, som dengang var stærkt inspirerede af de tanker, værdier og refleksioner, som kom til udtryk i Finn Lambert og Sven Ellehammers bøger "Specialpædagogik - Almene synspunkter 1 og 2" fra 1972/1976. I forordet til bogen "Specialpædagogik i en brydningstid" over 20 år senere skrev vi: "En tid for mere end to årtier siden, hvor en kritisk men konstruktiv debat

om specialpædagogikkens faglige grundlag og tankegang var på dagsordenen. En tid hvor individualdiagnostiske og udviklingspsykologiske forklaringsmodeller og handleanvisninger kom under pres fra andre forklaringsmåder: sociologiske, pædagogiske, kulturanalytiske – hvilken funktion spiller specialpædagogikken i samfundet?" (Holst, Langager og Tetler, 2000 s. 6).

Bogen 'Specialpædagogik i en brydningstid' skulle således ses som et bidrag til at styrke en revitaliseret kritisk og pædagogisk debat omkring specialpædagogikkens faglige grundlag og udvikling. Bogen indeholdt 12 artikler skrevet af vores kollegaer, men jeg vil nu i denne sammenhæng hæfte mig ved din egen artikel, Søren ... inden for tematikken 'Fremtidsperspektiver', hvor du i "Specialpædagogik efter 'Gutenberg Æraen'" har fokus på de samfundsmæssige transformationer hen imod det digitale og individualiserede samfund. Du beskriver selv, at disse forandringsprocessers mulige betydning for udviklingen af specialpædagogikken skitseres i en række 'fornemmelser' ... (ibid. s. 9).

Specialpædagogik anno 2000

I artiklen reflekterer du bl.a. over tre 'specialpædagogiske fornemmelser', som vedrører specialpædagogikkens fremtidige funktion i samfundet, idet du sonderer mellem forandring og forankring i forhold til tidens samfundsmæssige tendenser. De tre fornemmelser karakteriserer du som 1) Den sociale transformation, 2) Efter integrationen og 3) Det digitale samfunds grundlæggende kundskaber og færdigheder. Du argumenterer for, at en af de vanskeligste almene problematikker bliver forholdet mellem det sociale og det individuelle. Samfundets kontingens kræver, at det enkelte individ er henvist til at definere sig selv ud fra sig selv – og ikke ud fra tilhørsforhold til en social klasse eller gruppe (som tidligere). "Det er disse samfundsmæssige tendenser der er med til at ændre såvel skolens opgaver som specialpædagogiske perspektiv" (s. 179).

Det fører dig frem til din anden fornemmelse 'Efterintegrationen', hvor de nye inklusionsidealer kommer til udtryk. Du antager, at "det pædagogiske miljø er så rummeligt, at ingen behøver at udskilles fra miljøet, blot der differentieres tilstrækkeligt i miljøet" (s. 179). "Den faglige opmærksomhed flyttes fra systematiske beskrivelser af individers anderledeshed med afsæt i diagnostisk præcision til mere almene pædagogiske overvejelser over etablering af læringsrum med så høj grad af differentierende muligheder for alle elever, at det ikke er nødvendigt at sætte ind med særlig opmærksomhed på bestemte børn og unge" (s. 179).

Det indebærer til gengæld, skriver du, at inklusionsidealet må følges op af en ny eksklusionspraksis for grupper af handicappede, hvor indsatsen mere vil gå i retning af at skabe eksklusive fællesskaber med tolerance for det meget anderledes (defineret som positiv eksklusion). Du præciserer, at de specialpædagogiske mål ikke er funderet i en integrationsbestræbelse, men på alternative levemiljøer med inspiration fra Niels Christies 'Til forsvar for ghettoen'. Det er her, at dit stærke engagement i socialpædagogikken kommer til udtryk, idet din forskningsinteresse retter sig mod alternative miljøer såsom Landsbyfællesskaberne i Midtjylland, socialøkonomiske fællesskaber, Akademiet for Utæmmet Kreativitet (AFUK), Fontænehusene m.fl. Her forekommer det mig, at du indirekte lægger kimen til din begravelse af specialpædagogikken; den gøres overflødig til fordel for socialpædagogikken og almenpædagogikken.

Sat på spidsen argumenterer du for, at inklusionsidealet kan realiseres med en 'god' almenpædagogik som fx mere differentiering, bedre muligheder for udvikling af musisk-kreative kompetencer, nye læringsveje, en mere rummelig skolekultur etc. ... for nogle! Men for en mindre gruppe med livsindgribende fysiske og psykiske funktionsvanskeligheder går opgaven ud på 'positiv eksklusion'.

Du afslutter med følgende, hvad angår specialpædagogikkens faglige fundament, opgaveforståelse og elevkarakteristik "... så vil de traditionelle tolkninger, som gav rimelig god mening i det 20. århundredes sidste årtier ikke være dækkende for de problemstillinger, som kommer til at karakterisere de første årtier af det 21. århundrede" (s. 187).

Specialpædagogik i en brydningstid ... ja sådan lød titlen på vores bogprojekt, vi sammen med Jesper Holst kastede os ud i ved overgangen til 2000-tallet ... og to årtier senere er det også den tematik, jeg igen vil bringe på bane ... for befinder specialpædagogikken sig ikke atter i en brydningstid?

Specialpædagogik to årtier senere

Men det særlige ved den inspiration, jeg har fået af dig, har heldigvis haft den kant ... at du også har provokeret mig gennem dine tekster.

To årtier senere skrev du et kapitel i "Inklusion – Eksklusion" (Petersen og Hedegaard Hansen, 2019); du gav det titlen "Efter inklusionen – skitser", idet du fandt tiden inde til en inklusionsdiagnostisk analyse af de danske inklusionsbestræbelser, set i en skolepolitisk optik. Heri giver du udtryk for, at "tendenser i dag peger i retning af, at begrebet

inklusion er ved at komme ud af cirkulation, i hvert fald inden for skolens verden, og spørgsmålet er, hvad der ser ud til at være på vej i de kommende år" (ibid. s.180). Med andre ord: Hvad skal der sættes i stedet for inklusion /inkludering?

Du gør i din analyse gældende, at "de nære bånd mellem inklusion og specialpædagogik i skolepolitisk henseende er kappet over, og de nye realiteter er enten almen pædagogik i normalklassen eller specialpædagogik uden for normalskolen" (s. 181); dermed indikerer du en forskydning af grænsedragningerne mellem undervisningsministeriets og socialministeriets ressortområder, således at meget specialiserede indsatser og vidtgående specialundervisning og anden specialpædagogisk hjælp og støtte er på vej ind i socialministerielt regi (s. 187).

Du antyder her skarpere grænser mellem almenpædagogikken og specialpædagogikken – og dermed mellem almenpædagogikkens børn og specialpædagogikkens børn (som du i artiklen karakteriserer som anderledes). Det er her, jeg provokeres ... for det opgør med den traditionelle specialpædagogik, vi så i 70'erne, udgrænses i din analyse (som jeg ellers langt hen ad vejen godt kan følge). Og forspildes dermed ikke samtidig mulighederne for at udvikle en specialpædagogik, der kan forankres inden for uddannelsesregi ... i stedet for at blive udskilt til socialt regi

Du argumenterer videre for, at vi er på vej ind i, hvad der kan kaldes 'den tredje inklusionsbølge' karakteriseret ved, at når alle potentielt mulige elever er med i almenskolens 'store læringsfællesskab' giver inklusion som begreb ingen specialpædagogisk skolepolitisk mening (s. 182). Jeg kan følge dig, hvis vi ser inklusionsbegrebet i et ultimativt ideologisk perspektiv; men hvis det ses i et mere pragmatisk skolepolitisk perspektiv, er det så ikke spørgsmålet, om det ikke er på allerhøjeste tid at udvikle en inkluderende specialpædagogik, netop som følgesvend til inklusionslovgivningen.

I din analyse identificerer du tre grundlæggende inklusions/eksklusionsvarianter som tilstedeværende i den aktuelle skole- og samfundsudvikling: 1) Inklusion eller eksklusion (forskellige steder, fx enten almenskolen eller specialskolen), 2) Ekskluderende inklusion (samme sted, fx den inkluderende skoles forskellige marginaliseringsformer) og 3) Inkluderende eksklusion (vekselvirkning mellem forskellige steder, fx kortvarige kursusforløb) (ibid.). Jeg vil i det følgende reflektere over 'Ekskluderende inklusion', sat i relation til specialpædagogikkens mulige funktion og rolle.

Specialpædagogik i en ny brydningstid?

Pragmatiske bestræbelser på at udvikle en inkluderende skole har ikke i udgangspunktet været ensbetydende med at smide specialpædagogikken ud med badevandet. Snarere at udvikle specialpædagogiske metoder, strategier og tænkning, som kunne understøtte læringsmuligheder for skolens mangfoldighed af børn. På den baggrund må det vel siges at være udtryk for rigtig dårlig timing ... at minimere det specialpædagogiske fagområde i læreruddannelsen, at lukke masteruddannelsen i specialpædagogik på DPU og kraftigt at reducere forskningen i inkluderende specialpædagogik.

Spørgsmålet er på den baggrund, om indholdet i skolens indsatser er af tilstrækkelig høj kvalitet og bliver fulgt op af fagpersoner med specialpædagogisk uddannelse og inklusionspædagogiske kompetencer? Eller om nogle børns særlige læringsudfordringer negligeres? Hvis det sker, så indfinder udskillens ulidelige lethed sig som normaltilstand – også i den inkluderende skole – på trods af alle retoriske skåltaler og smukke hensigts-erklæringer!

Mon ikke, at det er denne tilstand, der igen giver anledning til en anbefaling af ændringer af Læreruddannelsen. I "Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse" foreslås det således at genindføre Specialpædagogik og Dansk som andet sprog – som selvstændige undervisningsfag, idet der i dag er en stor efterspørgsel efter lærere til folkeskolen med mere specialiserede kompetencer i de to fag. Det anbefales dog, at de to fag dimensioneres, da der tidligere har været tendens til, at et meget stort antal studerende valgte især specialpædagogik (s. 47). Det springende punkt bliver, hvordan det nye undervisningsfag indholdsbestemmes. Bliver det en tilbagevendende til en traditionel specialpædagogisk tilgang, eller tages der skridt til at udvikle specialpædagogiske metoder, strategier og tænkning, som understøtter børns læringsmuligheder i et inkluderende elevfællesskab!

Udfordringen bliver ikke mindst at forstå den inkluderende specialpædagogiks iboende dilemmaer som konstruktive – fx elevernes forskellighed og kravet om standardisering; hensynet til både det særlige og det almene; fokus på såvel tilpasning som dannelse; samordning af skolens kundskabsorienterede og sociale dimension. Det kræver, at vi holder dilemmaerne åbne og levende, så vi kan få øje på alt det, der går bag om ryggen på os i en hektisk skolehverdag – og så vi kan forholde os reflekteret og bevidst til de iværksatte inklusions- og specialpædagogiske indsatser.

Måske vil du hævde, Søren ... at jeg har fejllæst dine tekster; tja, måske, men inspirationen fejler nu ikke noget!

Referencer:

Langager, S. (2000). Specialpædagogik efter "Gutenberg Æraen". I: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.) *Specialpædagogik i en brydningstid*. Aarhus: Systime

Langager, S (2019). Efter inklusionen – skitser. I: K.E. Petersen & J. Hedegaard Hansen (red.) *Inklusion og eksklusion – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse (2021). [Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse \(xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk\)](https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk)

Den gode lærermester

Af Niels Rosendal Jensen

I mange af dine artikler sporer læseren en utrættelig Søren Langager, der advokerer for retfærdighed ved at pege på de mange paradokser, tilværelsen består af, og som således også giver ammunition til dem, der tager sagen i egne hænder for at skabe et bedre liv. Du har på mange måder været "skoleholder". Ikke i en traditionel forstand, men som antropologisk og etnografisk vejviser ind i et landskab af og for unge, som mange voksne har haft vanskeligt ved at begribe. Jeg havde studerende både på Socialpædagogisk Højskole og Videreuddannelsen for Pædagoger og senere Pædagoghøjskolen, som havde fået noget at tænke over på de mange kurser, hvor du optrådte med foredrag om, hvorfor de unge ikke satte den pris på de professionelle, som de professionelle mente, at de burde. Det var en øjenåbner, påstod de, og jeg er tilbøjelig til at give dem ret.

Jeg havde som du fået en på opleveren ved at læse Nils Christies arbejder. Det gav virkeligt noget at tænke over: Hvis skolen ikke fandtes eller Christies tanker om konfliktløsning. Men du gav den inspiration videre til os andre. Da jeg var i gang med Goffmans totalinstitution, først i den korte danske udgave og derpå i den længere originale version, faldt jeg over en af dine artikler, som satte ting på plads for mig på den ene side, men som samtidig også insisterede på indsigelse og diskussion. Jeg henviser her til dine effektfulde tanker i artiklen "Omsorgsfabrikker? – den modsætningsfyldte dagligdag i døgninstitutioner" fra Socialpædagogiske Tekster 6 udgivet i 1996 på Socialpædagogisk Højskole. Hvad er en omsorgsfabrik? Ja, det er vel et sted, hvor der gives omsorg i det omfang, det passer ind i arkitekturen og vagtplanerne. Tilhør, tilknytning og andre centrale identitetsmarkører nedtones, fordi min kontaktpædagog Hanne kommer onsdag og torsdag, men ikke fredag og lørdag. Har jeg mit eget værelse, min privathed? Ikke altid. Vi kan af empirisk forskning lære, at hensynet til og respekten for det private (mit værelse) sjældent realiseres. Der er regler for brugen af fællesarealer og for personalets tilholdssted, kontoret, og disse regler synes også at gøre sig gældende for værelserne. Selv i et af mine seneste projekter var det åbenlyst, at privatheden ikke blev respekteret. Man behøvede ikke at banke på døren og vente på et "kom ind".

Tillige er en omsorgsfabrik et sted, hvor den indsattes livskvalitet forvaltes. Den subjektive trivsel bygger på flere komponenter. Disse omfatter både mere glædelige og mindre fornøjelige sider, gående fra glæde, tilfredshed, stolthed, lykke osv. til skyld og skam, bedrøvelse, bekymring, vrede, stress, depression m.v. Hvad der giver tilfredshed i livet, udgør endnu en kæde: tilfredshed med livet, ønske om at forandre tilværelsen, tilfredshed med fortiden eller fremtiden og signifikante andres syn på ens liv. Desuden kan tilfredsheden variere fra domæne til domæne: nogle finder tilfredshed i arbejdet, andre i familien eller fritiden, atter andre i sundhed eller økonomisk sikkerhed eller for den sags skyld i ens gruppe af jævnaldrende eller bofæller.

At have, at elske og at være

Tre år inden jeres udgivelse fra Socialpædagogisk Højskole affattede Erik Allardt en interessant og relevant artikel om at have, elske og være (Allardt 1993). Det er i grunden en banebrydende forståelse, Allardt lægger for dagen, nemlig en fornem kombination af objektive og subjektive indikatorer til at vurdere livskvalitet. At *have* relateres til materielle og upersonlige behov som indkomst, bolig, arbejde, sundhed og uddannelse; at *elske* knyttes til sociale behov så som affektivitet og sociale relationer, mens at *være* forbindes med behov for personlig trivsel så som et menneskes rolle i samfundet og nabolaget, politisk aktivitet, fritid mulighed for at nyde naturen osv. Disse tre brede temaer må nødvendigvis vurderes ud fra både subjektive og objektive indikatorer. I modsat fald kan man ikke præsentere en fuldstændig vurdering af livskvalitet. Senere har Harrison (2014) foreslået en rammesætning, som skelner mellem objektive og subjektive foranstaltninger såvel som mellem individuel og samfundsmæssig trivsel og velbefindende. Det fører frem til fire forskellige sektorer til analyse af velbefindende: levevilkår, lykke, samfundsopfattelse og oplevelser af samfundets kvalitet. Dvs., at Harrison skelner mellem oplevelse (holdning) og realitet (resultater). På individuelt plan handler perception om lykke, tilfredshed med tilværelsen, meninger om områder af livserfaring; på samfundsplan handler det oplevelsen af samfundskvalitet eller socialt velbefindende. Vender vi os til realiteterne, betyder det på individplan levevilkår, uddannelse, kvalitet i jobbet, indkomst, adgang til ressourcer m.v., mens det på samfundsplan handler om oplevelsen af samfundet f.eks. andel af kriminelle, indkomstfordeling, kvalitet i uddannelse eller sundhed m.v.

Jeg skal ikke trætte den ærede læser med mere af samme skuffe, men blot benytte disse overvejelser som en mulig vej til at forstå omsorgsfabrikkenes betydning for den enkelte.

Det betalte venskab

I din artikel kredser du - finurligt som altid - omkring de paradokser, som betalt venskab og professionel involvering rummer. Det er, som du skriver i artiklen, ufrugtbare spekulationer at mande/kvinde sig op til at være lige så kærlig og følelsesmæssig givende over for beboerne på et botilbud som over for sin egen familie. Du peger også på, hvordan den slags kan ende i hulhed. Spørgsmålet er, hvornår den professionelle distances grænser er nået, fordi det er den, der sætter grænsen for den emotionelle involvering. Det betyder også, som du ganske præcist gør opmærksom på, at socialpædagoger med nødvendighed må lære at forvalte deres følelser: "Man "skal" (påbuddet) ikke nære "kærlige følelser" over for klienterne, men man "kan" være følelsesmæssigt involveret, og enhver oplevelse af et pædagogisk forankret påbud til en kollega om mere varme over for enkelte klienter må imødegås, fordi det ikke kan andet end at forstærke klientens oplevelse af "kulde". At være i stand til at nære varme følelser over for klienterne kan ikke udvikles på et fagligt pædagogisk niveau, men må tage sit udgangspunkt i øget sensitivitet over for det at være sammen i al almindelighed - som en mellem menneskelig relation" (Langager 1996: 82). Denne skillelinje udvikler du ved at pege på, at pædagogiske forhold er saglige forhold. Forskellen mellem det personlige og det professionelle fremstiller du som: "en personlig og ikke generaliserbar relation, karakteriseret ved ord som spontan, situationsbestemt, nærværende og individuel. Heroverfor er den professionelle pædagogik et fælles anliggende, karakteriseret ved ord som planlagt, situationsuafhængig (generaliserbar), distanceret og kollektiv" (ibid.: 84-85). Dette fører du til dørs i en afrundende diskussion om forholdet, modsætningen mellem individuelt handlerum og døgninstitutionens effektivitet. Det forekommer mig stadig at være aktuelt.

Alt dette har betydet noget for mig, og vore linjer krydsede hinanden i de mange år, hvor vi "hang på" valgfaget i socialpædagogik og fik overladt 15-20 specialeskrivende hver gang. Det var muntre tider - anstrengende, men også herlige. Vi fik studerende med i forskningsprojekter og opgaver af den ene og anden art. Det lader sig ikke længere gøre.

Vi forstår ikke nødvendigvis socialpædagogik på identisk vis. Men diversiteten, som det hedder på ny-århusiansk, blev en fin anledning for de studerende til at reflektere over

tingene. Den ene tilgang gik i en retning, den anden i en anden. Det er ikke det værste, man kan finde på. Her låner jeg fra italienske kommunist Palmiro Togliatti, som talte om 'enhed i mangfoldighed'. Den græske dialektiks ideal? Men uanset dette: De studerende var meget glade for din undervisning, Søren.

68, frihed og lighed

Måske minder, hvad jeg fremmaner her, om de gamle paroler fra '68: "Vær realist – krævet det umulige". Det har vi fortsat brug for. Muligvis endda mere end før. Grebet er at skelne mellem politik og det politiske og tilsvarende mellem pædagogik og det pædagogiske. Hvor det politiske handler om overgribende dimensioner som retfærdighed, ligestilling, frihed, solidaritet, magt, demokrati m.v., så handler det pædagogiske om mulighedsbetingelserne for pædagogikken – eksempelvis magt, frihed, lighed, forholdet mellem uddannelse og reproduktion m.v. Politik forstås som daglig praksis i folketing osv., mens pædagogik hælder til en traditionel opfattelse af teorier om opdragelse, dannelse og uddannelse. Det betyder, at pædagogik er afhængig af det sociale og det epistemologiske (jf. den empiriske vending i pædagogisk forskning), mens det pædagogiske går i retning mod det politiske. Pointen er, at 68 introducerede en bestemt forståelse af lighed og frihed, som blev et dominerende ideal inden for både det pædagogiske og politiske felt. Det har Étienne Balibar kaldt *égaliberté* – ligfrihed på dansk. 68 indebar, at der ikke længere kan tales om, at frihed og lighed udelukker hinanden. Den landvinning er ikke det værste, man har, og vi kan stadig inspireres af den. Naturligvis ikke uden at tænke videre i det omvendte, nemlig *libégalité*, dvs. forståelsen af at mennesker også har en frihed til at vælge mellem flere goder og ikke at forglemme onder. Derved kommer vi ind i forholdet mellem det kulturelle og det sociale. Det kulturelle er forstået som de rammer, regler, værdier osv., som bæres oppe af institutionens kultur. Medarbejderne vil mere eller mindre helhjertet følge institutionens kutymer, regler og andre former. Uanset deres praksis støder de samtidig altid på nogle sociale forhold, nemlig at det arbejdende kollektiv, når det skal vælge, foretrækker at vælge ud fra sociale faktorer. Det kan godt være, at institutionskulturen antyder dette eller hint, men i sandhedens time er spørgsmålet helt banalt: følger den kommende medarbejder de samme regler som jeg? Det handler igen helt banalt om, hvorvidt hun er til at samarbejde med, eller om hun forskruet kigger på, hvad institutionen skriver på sin hjemmeside om de officielle og anerkendte omgangsformer og handlemønstre. Kort sagt er det forholdet mellem profession og person, der udgør problemet. Alle vore empiriske arbejder peger på, at

man ikke kan skelne mellem de to. Vi ser, at det er umuligt at suspendere det personlige og erstatte det med et professionelt forhold.

Et blindt punkt?

Hvis jeg kan tillade mig at inddrage et andet aspekt, må det være netop det blinde punkt, altså professionerne. Her står vi over for en uoverensstemmelse eller direkte kamp mellem de personlige værdier (ville jeg behandle min gamle mor eller far på den måde?) og de professionelle vilkår, vi arbejder under. Hvordan tager jeg som professionel hensyn, hvordan viser jeg medfølelse, og hvordan kan jeg handle medmenneskeligt? Og hvordan forholder jeg mig til de politiske fastsatte rammer, der muligvis ikke sikrer tilstrækkelige ressourcer til de svageste i samfundet? Dertil kommer så yderligere nogle vanskeligheder, nemlig dem, der er forbundet med evindelige organisatoriske ændringer og nedskæringer på områder som personale på plejehjem, hjemmehjælp, tilskud til medicin og deraf følgende (?) underminering af retssikkerheden for de svage medborgere osv.

Vi har set, hvordan der har fundet et skred sted fra den universelle velfærdsstat til en forståelse af, at nogle er værdige modtagere, mens andre ikke er det (længere). Tidligere lå handicappede relativt højt på rankingen sammen med kvinder, børn og pensionister. Det er tilsyneladende ikke tilfældet længere.

Den store mangel eller det ikke-oplyste punkt i Søren's produktion er en tilbøjelighed til metodologisk nationalisme i din tilgang, ikke i dit menneskesyn. Den blinde plet vil jeg udfolde over de næste sider. Lad os tage nogle aktuelle fænomener til belysning. Berøringspunkterne mellem socialpædagogik og klimaforandring, omsorg under pandemien og den sociale 'glocalisation'. Det lægger jeg ikke dig til last, fordi vi jo i f.eks. evalueringen af Fountain House fremhævede EUs dagsorden om 'work first'. Det var altså ikke glemt, men pakket ned under mange lag af tæpper.'

Emeritus og hvad kan man finde på den hele udslagne dag?

Til din emeritus-tid venter der mange opgaver. Dels har du selv nogle "sager", der skal færdiggøres. Dels kunne du både i forbindelse med forskningsprogrammet og forskningsmiljøet omkring socialpædagogik, marginalisering og velfærd bidrage til den fortsatte diskussion om en moderne socialpædagogik. Og hvorfor nu bruge tid på det? Fordi socialpædagogikkens identitet tilsyneladende er en ikke-identitet: Den har ikke en entydig plads i praksis, ingen samlet profil i uddannelsen, intet selvfølgeligt disciplinært

hjemsted og ingen stabile teoretiske, videnskabelige og professionelle grundantagelser. Vi er heller ikke tilstrækkeligt afklarede, når diskussionen handler om hvilken form for teori, socialpædagogikken har brug for. Både som disciplin og profession er den fortsat en genstand, der skal afklares.

Man kan henvise til, at der historisk har været perioder, hvor klassikerne kunne definere socialpædagogikken nogenlunde klart. Det gjaldt f. eks. Carl Mager (1844), Paul Natorp (1899), Herman Nohl (1927), Gertrud Bäumer (1929) og Klaus Mollenhauer (1959) i den tyske tradition. Mager gav faktisk et relativt entydigt svar: socialpædagogikken er en syntese af individuel- og kollektivpædagogik. Ligeså konkret sammenfattede Natorp sin forståelse: socialpædagogik er en teori om viljesdannelse på grundlag af fællesskabet. Herman Nohl betragtede socialpædagogik som en teori for ungdomsarbejde. Bäumer så socialpædagogik som alt, hvad der er opdragelse, bortset fra skolen og familien. Mollenhauer anskuede socialpædagogik som barn af industrialiseringen og kunne på den tid tegne et differentieret rolle- og handlingsteoretisk model af socialpædagogikken, hvor han kunne eftervise, at socialpædagogiske institutioner opstod som følge af reaktioner på sociale nødsituationer, som for det første er udsprunget i kølvandet på den industrielle revolution og for det andet i kraft af samfundets uddifferentiering medfører en lignende uddifferentiering af de socialpædagogiske praksisser.

Siden 1960'erne finder vi ikke storstilede forsøg på at definere socialpædagogik, muligvis et tegn på nøgternhed. I hvert fald kunne den her i landet meget kendte Hermann Giesecke i 1965 konstatere, at der næppe havde været et begreb i den daværende, tyske pædagogiske diskussion, som i den grad var præget af flertydighed.

Dermed står vi over for en faglig udfordring: Den, som taler om socialpædagogik, kan ikke forvente, at hans/hendes samtalepartner også forstår det samme ved begrebet, som han/hun selv gør. Det har afstedkommet flere opråb og wake-up-calls. De har på varierende måder spillet ud med, om dette (mis)forhold skyldes, at det har været og fortsat vil være et hundredeårs projekt eller et tilfælde af uskadelighed, og om det enten skyldes teoretisk utilstrækkelighed eller snarere er en følge af "moderniseringseffekter", som medfører en diffus socialpædagogik.

Alle de her gængsne forandringer, som i dette festskrift kun har kunnet vises brudstykkeagtigt, lader det spørgsmål vokse frem: Hvor står socialpædagogikken i dag, og hvordan kan den videreudvikles?

Det betyder, at en række spørgsmål eller temahorisonter må besøges eller genbesøges, nemlig:

- Disciplinens aktuelle tilstand, form og identitet
- Hvad vi mere nøjagtigt eller bedst så eksakt som muligt forstår ved socialpædagogik?
- Hvad det særlige er ved socialpædagogik?
- Hvilke vidensområder, genstandsfelter, teorier m.v. repræsenterer socialpædagogik historisk og aktuelt?

Men ikke nok med, at vi skal arbejde med disse spørgsmål, for i tilgift skal vi også tage stilling til, om verdens redning egentlig er et socialpædagogisk projekt. Kan man i det hele taget formulere socialpædagogik uden at forbinde det med debatten om bæredygtighed?

Bæredygtighed i socialpædagogisk arbejde

Lad os begynde med klimaproblemet. Set med Langager-briller er der rigtig meget mad for mons at hente her. Regningen skal betales, og som vi allerede ved, bliver den opkrævet hos de mindrebedemidlede, der ikke har investeret i eget klimavenligt hus med kraftigt skattefradrag. Men derudover skal den betales af de kommende generationer og af kvinderne – måske ikke så markant i Danmark som i udviklingslandene. Men FNs klimapanel har øje for det, og det burde også fylde mere hos os i forskning og uddannelse. Derfor ni udfordringer, ikke kun til Søren, men til os alle.

Ni udfordringer for de tænksomme stunder – hvad må der gøres?

Uligheder

For det første en skærpelse af *uligheder i chancer for at leve og overleve*. De rige lande på den nordlige halvkugle er langt bedre stillet end det globale Syd. Hvis regnen udebliver i Afrika, kan bønderne ikke dække behovet for fødevarer, mens de i Danmark kan få hjælp fra staten.

1. Postkolonialisme

For det andet finder vi en stigende, hvad man muligvis i mangel af bedre kan kalde, *postkolonialisme*. De fattigste lande i verden, som har mindst ansvar for klimaforandringerne, udsættes for de største klimaforandringsbetingede risici. Dette forhold skal ikke naturaliseres i stil med, at bestemte lande af naturlige grunde er fattige, mens andre ikke er. Den ulige fordeling af armod og rigdom er en konsekvens af samfundsmæssige processer både før i tiden og i nutiden. Det rige Europa har i århundreder legitimeret plyndring og udbytning: slavehandel, folkedrab, uretfærdig tilegnelse af naturlige ressourcer. Europa har gennem kolonialisme produceret fattigdom. Den europæiske kolonialisme og tidlige kapitalisme skabte så at sige en "imperial levevis", dvs. normer for produktion, distribution og konsumtion, som er dybt indlejrede i de politiske, økonomiske og kulturelle hverdagsstrukturer og hverdagspraksisser i befolkningerne i det globale Nord. Europa fik ubegrænset adgang til arbejds- og naturressourcer. Den ubegrænsede adgang realiseres langs forskellige linjer af ulighed: klasse, køn, racisme og i særlig grad via neokoloniale Nord-Syd-forhold.

2. Klimaracisme

For det tredje ses en voksende *klimaracisme*. F.eks. forklares befolkningstilvækst ud fra racistiske forestillinger og følelser: hvis nu ikke afrikanerne fik så mange børn. Tilsvarende findes eksempler på kritik af de landbrugsmetoder, der bruges af lokalbefolkningen i udviklingslandene – produktionsmetoderne er klimafjendtlige, hedder det sig. Forklaringen skal nok findes i den "imperiale levevis", som nærmest binder racisme sammen med klimaforandring, idet den skabes og udvikles ved hjælp af strukturel racisme og neokolonialisme, som manifesteres i nedvurdering af arbejdskraft i det globale Syd. Ligeledes retfærdiggør den udbytning og undertrykkelse og fremmer en overlegenhedsfølelse i landene i det globale Nord. Endvidere ses en tendens til klimaracisme, dvs. en form for specificering af begrebet "miljöracisme" eller anderledes udtrykt en miljørelateret diskrimination på grund af hudfarve. Begrebet "environmental racism" beskriver en form for samfundsmæssig fordeling af miljøbelastningerne, som i hovedsagen rammer minoriteternes livsrum (det være sig inuitter i Grønland, indianere i Canada, norske samer eller andre).

3. Klimamigration

For det fjerde vokser tendensen til *klimamigration* og *klimaflugt*. Allerede i 2006 begyndte begrebet klimaflugtninge at blive taget i brug. Det sås bl.a. i de små østater i Stillehavet, hvor oversvømmelser og stormfloder drev mennesker på flugt. Ligeledes sås det i Bangladesh, Mali og Kenya. Også i Kina gjorde fænomenet sig gældende, men alene som flugt inden for landets grænser. Mennesker fordrives fra deres hjemegn på grund af klimaforandringer. På daværende tidspunkt opgjordes tallet til ca. 20 mio. I 2030 forventes op til 200 mio. mennesker at blive klimaflugtninge. Det er (naturligvis) farligt at omtale alle, der ønsker at flytte til et andet land, som klimamigranter. Er klimaflugt overhovedet dækkende, når det udelukkende placeres i det globale Syd? Det er korrekt, at en del tvinges ud af deres hjemegn på grund af voldsomme ændringer i klimaet. Men det skal ikke overses, at andre tiltrækkes af livet i USA eller Europa. Der er også her en skillelinje at trække mellem de bedre stillede, der rejser bort, og de underprivilegerede uden ressourcer, der bliver tilbage. Endvidere rejser dette forhold nogle spørgsmål vedrørende selve flygtningebegrebet: en snæver fortolkning knytter an til konventionen om menneskerettigheder, som kort sagt drejer sig om politisk forfulgte. I en bredere fortolkning kan klimaflugt inddrages, til trods for at det er vanskeligt at definere, hvad en klimaflugtning er. Skal årsagerne findes i selve klimaforandringerne og kun dér, eller skyldes de i stigende grad også en forandret international klimapolitik, dvs. en klimapolitisk produceret migration? Faren er også, at hele sagen reduceres til et sikkerhedsproblem. VI kan være glade for, at klimaflugtninge i kraft af egen aktivisme er lykkedes med at knytte temaerne flugt, migration og asyl sammen med global ulighed og udbytning, med Europas samlede kolonihistorie, imperialistisk politik i forhold til Afrika m.v.

4. Kampe om magten og retten

For det femte støder vi på *magtkonflikter*. Følgerne af klimaforandringer kan ses som en årsag til konflikt og magtanvendelse. Der findes ikke en direkte årsags-virkningskæde, men forandringer i klimaet (f.eks. tørke) kan indirekte øge risikoen for konflikter, fordi forandringerne kan forstærke fattigdom og økonomiske rystelser. Desuden kan sådanne forandringer mangedoble forskellige trusler, altså det forhold, at mange samfund ikke kan leve op til en tilpas tilpasningsevne. Tilpasning betyder her, at både humane og naturlige systemer søger at tilpasse sig klimaændringer og tillige inddrager forventede ændringer. Ofte forbindes tilpasning med mitigation (afbødning), som handler om sociale,

kulturelle, tekniske og politiske forholdsregler for at reducere drivhusgasemission. Mulige konfliktkonstellationer er f. eks. forringelse af drikkevandsressourcerne, markante fald i næringsmiddelproduktionen, mere hyppige og intensive storm- og stormflodskatastrofer såvel som miljøbetinget migration. Man kan også betragte fænomenet klimaforandring som en historie om magt og konflikt. 2-gradersmålet opfattes f.eks. som dødsstraffen over nogle østater og store dele af Afrika syd for Sahara. Altså en perfekt forbrydelse? Delvist ja, fordi man ikke kan levere det afgørende bevis for, at netop dette eller hint var årsagen til akkurat denne katastrofe, og fordi antallet af gerningsmænd er omfattende. De kan således ikke drages til direkte regnskab. Hvordan vurderer vi den ringe politiske vilje til at løse problemerne – det må være som en kriminell handling? Det er en historie om vold mod kvinder og natur. Endelig findes også magtkampe om fordelingskonflikter mellem det globale Nord og det globale Syd. F.eks. i relation til 'Climate Engineering' (klimabeskyttelsesstrategi), hvor erfaringen viser, at nye teknologier udvikler nye magtmidler.

5. Sundheden

For det sjette tales om *sundhedsmæssige følger*. Her tænkes i hedeølger og brande, men der kunne også erindres om malaria og dengue-feber. Dette og mere til – f.eks. Corona – forstærkes, fordi sundhedsvæsenet har været udsat for en systematisk nedskæring, og at det i øvrigt ikke har været forberedt på den slags. Her kan vi iagttage både en vertikal social ulighed (de rige lande kontra de fattige), men også i hvert land horisontale sociale og kulturelle faktorer så som klasse, køn, alder, postadresse og nationalitet.

6. Menneskerettighederne

For det syvende kan der peges på *overtrædelse af menneskerettighederne*. Det gælder i forhold til retten til ernæring, retten til sundhed og også retten til selvbestemmelse. Inuitterne kan være et eksempel her: Inuitterne kan ikke længere benytte sig af deres traditionelle jagtruter over indlandsisen, fordi den ikke kan bære mere. De kan ikke skaffe sig den ernæring, de har været vant til. Mht. sundhed kan afrikanske lande eksemplificere sagen: infektionssygdomme som malaria udbredes og forstærkes af oversvømmelser. Endelig retten til selvbestemmelse kunne der peges på Trumps famøse forsøg på at købe Grønland.

7. Forskelle mellem kønnene

For det ottende ses *kønsretfærdighed*. Det grundlæggende synspunkt er og må være, at klimaforandringer ikke er kønsneutrale hverken i deres oprindelse eller deres virkninger. For det første skal vi fokusere på de ulige ansvarligheder for klimaændringer såvel for de ulige måder at blive ramt på. Mænd forårsager mere drivhusgasemission end kvinder. Der er tale om, at mændene tilbagelægger flere kilometre i bil end kvinderne, og at kvinder spiser mindre kød og mere frugt og grøntsager. Samtidig er der en højere andel af kvinder, der støtter krav om fartbegrænsning og produktion af biler, der udstøder mindre CO₂. For det andet er der kønsspecifikke forskelle i forhold til, hvem der rammes af klimaforværringer. Hedeølgen i Europa i 2003 viste, at 'dødsraten' for kvinder var 75% højere end for mænd i samme aldersgruppe. I flere regioner verden over er kvinderne ansvarlige for produktionen af næringsmidler, og de rammes derved i højere grad end mænd. Igen handler det også om fattigdom, idet 70 % af verdens fattige er kvinder. Her kan der også trækkes på økofeminismen, som oprindeligt tog afsæt i anti-atom-, økologi- og fredsbevægelsen.

8. Hvad med generationerne?

For det niende finder vi *spørgsmålet om generationerne*. Dvs. det, der tit samles under den misvisende overskrift 'generationstyveriet'. Udsagnet: "der er ikke en planet B", taler for en generation af unge, der medvirker i Fridays-for-Future, den transnationale ungdomsbevægelse. De råber: vi er her, vi kan høres, fordi I har stjålet vores fremtid for os. Det er generationsansvaret, der appelleres til. Fremtiden er stjålet, fordi klimapolitikken er utilstrækkelig. Vi kunne tale om et "radikalt fremtidstab" i det globale Nord. Nutidens fortsættelse af fossil kapitalisme og vækst- og forbrugsstræben indebærer, at den så at sige spiser sit eget økologiske grundlag. Hvordan sørger vi for, at de yngre og efterfølgende generationer inkluderes i princippet om social retfærdighed. Fremtiden skal (naturligvis) skabes sammen med deltagelse af forskellige generationer.

Afrundende

Dette er ikke et pålagt emeritusprogram, men først og fremmest en appel til os alle om at diskutere med venner og bekendte, tænke videre og medvirke til at formulere og aktivt gennemkæmpe samfundsmæssige forandringer. Dermed er det helt i tråd med FNs langsigtede mål: at bidrage til en overgang til et samfundssystem, der har retning mod at afskaffe uligheder i samfundet og erstatte uligheder med social retfærdighed.

Referencer:

Allardt, E. (1993) 'Having, loving, being: an alternative to the Swedish model of welfare research', in M. C. Nussbaum and A. Sen (eds), *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press

Harrison, E. (2014) 'More than the sum of the parts? Individual well-being and quality of society as research paradigms in Europe', presentation at conference, Social Monitoring and Reporting in Europe: The Quality of Society and Individual Quality of Life – How do they relate?, Villa Vigoni, 23-25 June

Langager, S. C. (1996). Omsorgsfabrikker? – den modsætningsfulde dagligdag i døgninstitutioner, i *Følelseseksperter? – om etik og engagement i socialpædagogisk arbejde*. *Socialpædagogiske Tekster 6*, redigeret af Inge M. Bryderup og Søren C. Langager, pp. 79-89. København: Socialpædagogisk Højskole

Det afmålte liv og pædagogik, som vi plejer

Af Birgit Kirkebæk

”Pædagogik må professionsfagligt anskues som indsatser, der har det overskridende som mål”, skriver Søren Langager i bogen *Handicapforståelser*, og han fortsætter: ”Her er tale om udviklings- eller forandringsmål, der rækker ud over det, der allerede er [...]” (s. 277). Det, Søren Langager kredser om, er, om vi er gået så vidt i en individualiseret forståelse af den socialpædagogiske opgave, at vi ikke længere tør opstille fælles mål. Har den servicerende hjælperolle afløst den empowerment-orienterede? Er der ikke længere tale om ”det gode liv”, men om det ”afmålte” liv, hvor den enkelte bruger er henvist til det, der italesættes som hans eller hendes subjektive ønske. ”Hvis udgangspunktet er, at hvad der er godt for én borger ikke nødvendigvis er godt for en anden, kan der ikke arbejdes ud fra almene forståelser af, hvad livskvalitet er, eller at erfaringsmuliggørende aktiviteter og oplevelser er et grundlæggende mål. Sagsorientering (det der arbejdes for) viger for personorientering (den, der arbejdes med)”, skriver han (s. 278). Dette resulterer ifølge Langager i en utilsigtet forandringstræghed, men også i en ulyst til at diskutere fælles visioner af overskridende karakter. Det har ikke alene betydning for pædagogikken, men for hele tilgangen til samfundets svage grupper. ”Fokus skifter tendentielt fra velfærdspolitiske optikker (det gode liv for samfundets svage grupper) til nøgterne udmålinger af økonomisk nødvendige ydelsestildelinger (det afmålte liv for den enkelte borger)” (s. 285). Langager efterlyser en socialpædagogik ”der ser sig selv som andet og mere end personrettet tjenstvillighed [...], og som derfor må hente inspiration, viden og træfsikkerhed uden for den direkte relation til den enkelte borger, men som i sagens natur har den enkelte borger som den, der kan profitere heraf” (s. 292-293).

Det afmålte liv kan genfindes handicaphistorisk som det liv, der blev de anbragte udviklingshandicappede beskåret, når de gruppevis blev placeret som henholdsvis udviklingsdygtige, arbejdsføre og idioter. Håbet om udvikling var hierarkisk funderet.

Fagligheden gik på at få den enkelte placeret i den rigtige gruppe og faglig set agere derefter. Den gang gik det ikke ud på at opstille fælles mål for det individuelle gode liv. Tværtimod var det fælles mål at redde samfundet fra individer, der adfærdsmæssigt, intellektuelt og ydelsesmæssigt faldt udenfor. Kort sagt: Hvem skulle udskilles, kontrolleres og interneres – for slet ikke at tale om steriliseres – ud fra et fælles ønske om, at det gode liv kunne bevares for de, der besad den rette arv og de rette arbejdsmæssige dyder.

Nu går fagligheden mere specificeret på at indkredse det enkelte individs behov, så serviceringen bliver rigtig. Det går ud på at afkode adfærden, stille diagnosen og kortlægge hjernens muligheder individuelt, så det, den enkelte synes at foretrække, bliver gentaget i al evighed – eller i hvert fald livslangt.

Hvor sagsorienteringen ifølge Søren opstiller fælles mål ud fra tanken om det gode liv, og hvor der arbejdes med erfaringsmulige aktiviteter ud fra en fælles vision om velfærd for alle, styres personorienteringen af det, der opfattes som subjektive ønsker og allerede fastlagte hjernemæssige muligheder. Det ender i afmålte liv, ingen fælles visioner og de absolut nødvendige økonomiske tildelinger.

Hvordan kan det være, at to så forskellige faglige tilgange som degenerationsteoriens anstaltstankesæt op gennem 1900 tallets første halvdel og nutidens specificerede specialpædagogiske tilgang ender det samme sted: I en afskæring af egentlig pædagogisk tænkning?

Der findes også i dag nogle, der udfolder en pædagogik, der minder om idegrundlaget i det, der blandt andet skete indenfor specialpædagogikken i 1970'erne og de næste årtier frem. Jeg har mødt det i et tilbud rettet mod indvandrere og flygtninge og andre sårbare grupper i det nordvestlige område af Nørrebro. Tilbuddet er et socialpædagogisk værested ledet af en mand fra Iran og en fra Palæstina. "Helt fra koncepterne. Om Sjakkets inkluderende pædagogik" hedder et lille skrift, som den forskergruppe, jeg er medlem af, netop har udgivet om dette sted.

Det, der som forskningsprojekt i forhold til Sjakket startede med at være sociologisk i sin tilgang og forståelse endte med for os at være øjenåbnende pædagogisk. Vi så pludselig, hvad den gængse danske socialpædagogiske og specialpædagogiske tilgang havde mistet.

I Sjakket er der ingen færdige metoder, men der er et fælles værdigrundlag og fælles målsætninger, der skal lette vejen ind i det danske samfund for dem, der af en eller anden grund står udenfor. "Helt fra koncepterne" er en rammende beskrivelse af Sjakkets pædagogik, der netop ikke bygger på færdiglavede koncepter, men er funderet i en enighed om målsætning og rammer, hvorudfra Sjakket hele tiden med inddragelse af forældre og frivillige udfolder og udvikler pædagogikken processuelt ud fra de udfordringer, der opstår (jf. Alder 2021).

Inspireret af Sørenes tanker om det afmålte liv, har jeg skrevet et digt med samme titel. Det er tilegnet dig og din inspiration Søren, og det lyder sådan:

Det afmålte liv

*Håbet jages ikke.
Faget udvikles ikke.
Pædagog og borger er, som de defineres.
Der leveres vane uden tro på forandring.
Et håbløshedens univers af gode viljer og afrettede holdninger.
I individualiseringens navn henvises vi til det, vi var
og vil blive ved med at være på en bestemt måde.
Hjernen, adfærden, ønsket.*

*Vi har mødt det hele
mest omvendt kan man sige.
Dengang i anstalterne var fravalget af håb
gruppevist placeret. Her tænkes der i vane.
Her var ingen individualitet, kun gruppevise fravalg.
Adfærd, arv, degeneration, ubrugelighed og diagnosers evighed.
Viden erstattede håb om udvikling for de svage.
Arven satte grænsen.*

*Det afmålte liv,
den fravalgte udvikling.
Vi ved, hvad der er muligt og handler derefter.
Hælder vores hoveder til andres metoder.*

*De har evidens, og de måler det allerede vedtagne formåls mangel
på håb, iklædt ny og tilmålt sikkerhed for succesen:
Alt forbliver som det er. Vi skal gøre, som vi plejer
blot bedre standarden.*

*Det absolut fælles
og nødvendige er håb,
som overskrider nuet, prøver nyt og vover
springet for liv, som kan opmuntres til at leve i
det ukendte. Fælles mål, gode liv, erfaringsmulige aktiviteter,
fælles vision, tanker om velfærd for alle, normalisering,
som vi engang tænkte det som velfærdssolidaritet
Lad os finde tilbage!*

Referencer:

Bonfils, Inge Storgaard, Kirkebæk, Birgit, Olsen, Leif, Tetler, Susan (red.)(2013): Handicapforståelser. Mellem teori, erfaring og virkelighed. Akademisk Forlag.

Elvang, Birgit, Hvid, Helge, Kirkebæk, Birgit, Møller, Iver Hornemann, Nielsen, Lise Drewes, Nielsen, Peter (2021): Helt fra koncepterne. Om sjakkets inkluderende pædagogik. Forlaget Alder, København.

Sygdomsbestemmelsen og diagnosens privilegier

Af Jesper Holst

I forbindelse med det seminar, der blev afholdt i august 2021 i anledning af Søren Langagers beslutning om snarligt at gå på pension, blev jeg stillet over for den opgave, at kommentere en tekst af Søren Langager, som særligt har inspireret mig.

Det var svært at vælge, hvilken af Sørenes tekster, jeg skulle kaste mig over. Sørenes første artikel i DPT (Langager, 1982), der havde titlen: "At sejle sin egen sø" var et opgør med den tids mange socialpædagogiske skibsprojekter blandt andet med henvisning til tidligere tiders behandling af udstødte i form af narre- og fangeskibe. Artiklen gjorde mig opmærksom på, at der med Søren var kommet en ny spændende pædagogisk debattør samtidig med at artiklen vakte til eftertanke, da jeg var glad for at være skipper på et vikingskib, der også tog på socialpædagogiske ture med truede unge, samt studerende fra Esbjerg Socialpædagogiske Seminarium.

Sidenhen er jeg blevet inspireret af mange af Sørenes tekster om ungdom, læreprocesser og ny teknologi. Men det er nok teksterne om inklusion, samt bud på socialpædagogikkens og specialpædagogikkens identitet, udvikling og problemstillinger i fortid, nutid og fremtid, der har haft min særlige interesse.

Mit valg endte derfor med at blive artiklen: "Inklusionens paradokser: normalitetsopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier" (Langager, 2008).

Begrundelsen for valget er for det første den overraskelse og den inspiration jeg fik, da Søren præsenterede mig for differentieringen mellem "diagnosebørn" og "gråzonebørn", efter at jeg endnu engang havde arbejdet nogle år væk fra den danske virkelighed. For det andet det forhold, at nogle af de tanker, der præsenteres i artiklen, stadig udfordrer mig og giver anledning til overvejelser.

Lad mig her blot fokusere på to af artiklens temaer:

- Udviklingen af det mere diffuse skel mellem det normale og det patologiske

I artiklen skriver Søren:

"Der er fortsat skel mellem normale og anormale tilstande, men grænserne brydes ned og flyttes og der kommer i stigende grad variationer som altså gør det muligt at have ADHD i mere eller mindre grad."

Den almindelige opfattelse af skellet mellem det normale og det patologiske er temmelig absolut. Enten er man syg eller også er man rask. Lægen skulle gerne kunne fortælle om man fejler noget eller ej. Den mulige syge, der har søgt læge, stiller sig sjældent tilfreds med en lægelig udredning, der resulterer i, at man får at vide, at man måske er delvis syg. Nej man vil gerne have at vide, hvad man fejler og have den diagnose, der kan danne udgangspunkt for en fremtidig behandling.

På den baggrund fik artiklen mig til at fundere over, hvad der medvirker til, at grænsen mellem det normale og det patologiske bliver stadig mere diffus.

Lad mig her pege på følgende:

- Spektrum diagnoser: Som Søren gør opmærksom på i artiklen, kan man med spektrum diagnoser være mere eller mindre syg. Der kan så at sige tales om forskellige grader af sygdom. Fra at vi har haft flere autismediagnoser som Asperger, Infantil autisme og atypisk autisme er vi med de fremherskende diagnostiske systemer DSM 5 og ICD 11 gået over til en autisme spektrum diagnose, hvor man populært sagt kan gradbøje autisme. Man kan altså have en patologisk forstyrrelse i mere eller mindre grad. Ja, man taler om autisme spektrum forstyrrelse af 1, 2 og 3 grad. Der er således glidende overgange mellem det normale og det patologiske.

- Diagnoser og skøn: Autismespektrum forstyrrelse og ADHD diagnoser bygger f.eks. ikke primært på facts, man kan se i form af virus og bakterier eller ved hjælp af scanning af hjerne eller gener. De bygger på samtaler og adfærdsiagttagelser. Så vidt jeg husker, er der 8 centrale indikatorer, der skal iagttages i forbindelse med en ADHD udredning. Heraf skal de 5 være til stede i mindst 6 måneder før diagnosen ADHD kan stilles. Det bliver iagttagerens skøn, der bliver afgørende, om der er en patologisk lidelse eller ej. Skellet mellem det normale og det patologiske kommer her til hvile på et skøn.

- Forhandling om det raske og det patologiske: Den udredningsproces mellem læge/psykiater og den muligt syge person, der kan føre frem til en diagnose, har forskere som

sociologen Thomas Scheff (Scheff, 1966) og andre labelling theory forskere (Becker, 2005) set på som en forhandlingsproces. I dette perspektiv fastsættes diagnosen gennem en forhandling mellem sundhedseksperter og den muligt "syge". På en måde ved vi godt, at vi indtager forskellige forhandlingspositioner, når vi konsulterer en læge. Vi indtager f.eks. en position, når vi går til lægen for et få en lægeerklæring i forbindelse med fravær fra vores arbejdsplads og en anden, når vi går til lægen for et få en helbredsattest til vores forsikringsselskab. Spændende i denne sammenhæng er Thomas Scheffs studie af henholdsvis medicinske og juridiske overordnede forhandlingsregler. I den juridiske forhandling er den værste fejl at komme til at erklære et uskyldigt menneske for skyldigt. Dommeren vil hellere lade 10 skyldige gå end at komme til at erklære et uskyldigt menneske for skyldigt. Modsat er den værste fejl i den medicinske forhandling at komme til at erklære et sygt menneske for raskt. Lægen vil ved tvivlstilfælde hellere erklære den mulige patient for syg end at risikere at komme til at erklære en syg patient rask.

Jeg kan ikke lade være med at nævne praktiserende læge Knud Jacobsens lille bog: Sygdom er vi sammen om – om den demokratiske konsultation (Jacobsen, 1984), der gør opmærksom på, at også den almindelige konsultation hos en læge består i en demokratisk forhandling, hvor læge og patient sammen finder frem til en passende sygdom og behandling.

Skellet mellem det normale og det patologiske hviler også på en forhandlingsproces rammesat af nogle overordnede forhandlingsregler.

- *Mulige diagnoser og profylakse:* Man kan vel også spørge, om ikke det patologiske på mange måder er blevet styrende for de almindelige livsudfoldelser. Med stadige risikovurderinger, screeninger og sundhedskampagner lever vi vel alle enten med sygdom eller i skyggen af mulig sygdom. Sygdom kræver behandling og forebyggelse af sygdom kræver bestemte former for adfærd og handlinger. Helt aktuelt kan corona pandemien trækkes frem. Her er det tydeligt, at vi alle rammes af sygdommen enten i form af at vi bliver syge eller i form af forebyggelsesrestriktioners begrænsende indflydelse på vor livsudfoldelse og muligheder. Hermed ikke være sagt, at sygdommen rammer den "syge" og den "raske" lige hårdt eller at vi ikke skal forebygge. Pointen er blot, at med de omfattende forebyggelsesbestrebelsers rammes vi alle på en eller anden måde af sygdom.

Også herved mister skellet mellem det normale og det patologiske betydning og mening.

- **Sundhed og sygdom:** Et sidste forhold der her kan trækkes frem er medicinens stadige udvidelse af sygdomsbestemmelsens anvendelsesområder (Rose, 2009). Lad mig blot henvise til, at der kom 14 nye psykiatriske diagnoser i den sidste revision af DSM 5 (Holst, 2017) og endvidere til den noget omdiskuterede sorgdiagnose "Prolonged Grief Disorder" der indgår i ICD 11 (Brinkman, 2018). Grundlæggende er der en bevægelse henimod at betragte usædvanlig eller "forkert" adfærd som tegn på sygdom.

Med WHO's forståelse af sundhed, der lyder: "Sundhed er en tilstand af fuldstændig fysisk, psykisk og socialt velvære, og ikke blot fravær af sygdom", er der vel kun meget få af os, der kan erklære sig fri for at være en del af sundhedsvæsenets målgruppe.

Med denne udvikling, hvor forskellen på det normale og det patologiske på mange måder brydes ned, bør der vel stilles spørgsmål ved diagnosen som adgangsbillet til støtte og resurser, ligesom der igen bør stilles spørgsmål ved de diagnostiske kategorier, som værende et udgangspunkt for special- og socialpædagogisk viden og handlen.

De "privilegerede" diagnosebørn og de "tabende" gråzonebørn

I artiklen skriver Søren:

"Fulgt af en ny differentiering mellem de 'privilegerede' børn og unge med diagnosens forklarende udsagnskraft, mens de andre –gråzonebørnene og deres forældre bliver tabere i spillet om resurser og mere eller mindre direkte gøres 'selvforskyldte' for den situation de har sat sig i."

Som tidligere nævnt blev jeg præsenteret for differentieringen mellem diagnosebørn og gråzonebørn, da jeg vendte hjem efter et længere tids arbejde udenfor Danmark.

Jeg måtte sande at denne differentiering faktisk på mange måder var relevant og beskrev en virkelighed, der overraskede og udfordrede mine egne oplevelser og min tilgang til special- og socialpædagogikken. Differentieringen inspirerede mig derfor til spørgsmål og overvejelser, som især kredser om det at se diagnosen mere som et privilegie end som en negativ stigmatisering. Det drejer sig om overvejelser som blandt andet:

Diagnosernes himmelflugt. Hvem efterspørger diagnosen?

Som Søren i artiklen gør opmærksom på, var det at blive diagnosticeret efterspurgt.

Væksten i antallet af børn og unge, der blev diagnosticeret var voldsomt stigende. Diagnoserne himmelflugt var uomtvistelig, som Mogens Hansen beskriver i artiklen: "Diagnoser og specialpædagogik" (Hansen, 2000),

Men hvem var det egentlig, der efterspurgte en diagnose, et sygdomsstempel?

En oplevelse fra min tid som skoleleder på en observationsskole sidst i 1970'erne kan måske kaste lidt lys over dette spørgsmål. En af de psykologer, der havde visiteret børn til observationsskolen fortalte, at hun var særdeles glad for MBD diagnosen. Her skal lige indføjes, at MBD diagnosen oprindeligt betød Minimal Brain Damage. Dette blev ændret til Minimal Brain Dysfunction, da det var svært at finde en egentlig skade af hjernen. MBD diagnosen blev i Danmark afløst af, først den i Göteborg opståede DAMP diagnose og senere af ADHD diagnosen.

Psykologen forklarede, at hun ofte brugte MBD diagnosen, simpelthen fordi diagnosen åbnede pengekasserne, det vil sige åbnede for tilførsel af de nødvendige faglige og økonomiske resurser, samt gjorde det lettere at arbejde med forældrene, da det fjernede mulige følelser af skyld og svigt i forhold til barnet. Diagnosen blev således stillet med henblik på at tilvejebringe resurser og fritage de nærmeste omgivelser for skyld og skam. Diagnosen gør noget iboende barnet/den unge, nemlig sygdommen og ikke omgivelserne til problemet. Det var og er vel stadig mere forældre og andre voksne omkring børn og unge end børn og unge selv, der efterspørger diagnoser. I denne sammenhæng er børn og unge tendentielt magtesløse.

Det er her værd at bemærke, at grupper af voksne, der tidligere har været indskrevet i en medicinsk forståelse lad mig blot nævne mennesker med handicap og mennesker med LGBT+ kønsidentiteter har kæmpet og kæmper stadig rundt om i verden for at slippe ud af at blive forstået som syge.

Adskillelsen mellem diagnosebørn og gråzonebørn er et nyt fokus, men er det en ny problemstilling?

Da jeg startede mit arbejde i 1971 som lærer i B. og U. forsorgen, var forsorgen præget af behandlingstanken og en høj grad af specialisering. Visiteringen var central og der kunne visiteres til behandlingshjem, der havde specialiseret sig i forhold til den tids diagnoser. Der var behandlingshjem for tidligt skadede børn, (Himmelbjerggården m.fl.)

behandlingshjem for neurotiske børn (Udby behandlingshjem m.fl.) samt behandlingshjem for psykotiske børn (Himmelev børnehjem m.fl.) og der var skolehjem for svagtbegavede børn (Værebroskolehjem m.fl.) samt skolehjem for almindeligt begavede børn og unge (Godbavnskolehjem m.fl.). Det var børnehjem og spædbørnehjem.

De fine og de dyre behandlingssteder var behandlingshjemmene. Her var tidens ekspertise og her var resurserne. Her var diagnosebørnene, medens andre børn, der havde behov for støtte og hjælp var gråzonebørn på skolehjem, på børnehjem, i pleje eller slet ikke anbragt. Det er værd at bemærke, at den diagnostiske specialisering af behandlingsstederne og dermed noget af skellet mellem diagnosebørn og gråzonebørn blev nedtonet, da det centrale statslige ansvar for og hermed visiteringen til B og U forsorgen institutioner blev overtaget af amter og kommuner i kølvandet på Bistandsloven og Udlægningsloven i 1980. Det var simpelthen umuligt at bevare en diagnosespecialiseret forsorg i hvert enkelt amt.

Diagnosen som pædagogisk handlingsvejledende.

Som tidligere nævnt arbejdede jeg som nyuddannet lærer på et skolehjem. Også der blev børnene diagnosticeret på baggrund af kliniske samtaler og tests foretaget af en psykiater, der kom på skolehjemmet med jævne mellemrum. Jeg husker stadig hvordan børnene i mit hoved skiftede fra at være Poul, Ernst, Michael og Rene til at blive et hjerne-skadet barn, et tidlig skadet barn, et neurotisk barn eller et grænsepsykotisk barn, der skulle behandles efter de forskrifter, man havde for at behandle børn, med netop deres diagnose.

Social- og specialpædagogikken blev diagnostisk styret. Pædagogikken blev til behandling. Poul, der var diagnosticeret som et tidligt skadet barn måtte pædagogen/læreren ikke vise følelser eller følelsesmæssigt involvere sig i. Det var, sagde man, at sætte Poul i en situation han ikke kunne svare på. Poul skulle gennem konsekvenser lære, hvilken adfærd der kunne og ikke kunne betale sig. Om behandlingen af Michael, som psykiateren mente led af MBD skrev Inger Frank følgende i bogen: "Undervisning af hjerneskadede børn": *"Af hensyn til den konsekvente optræden og de faste regler, der bør være, vil det være uhensigtsmæssigt med flere lærere i klassen". Og videre: "Læreren må tale med dæmpet stemme og i langsom rytme". Og endelig: "Læreren klædedragt er også en del af børnenes miljø. Det er til ringe nytte at fjerne irrelevante stimuli i undervisningslokalet, hvis læreren går rundt og er meget opsigtsvækkende". (Frank, 1970. s. 19)*

Med en pædagogik styret af diagnosen og behandlingstanken oplevede jeg dengang bestemt ikke diagnosebørnene som privilegerede og stillede mig også tvivlende, hvad angår diagnosebørnenes "privilegerede" status, da jeg læste Søren's artikel. En tvivl jeg stadig har.

Patologi, behandling, ansvar og pædagogik.

Jeg vil slutte med en lille autentisk historie, fra da jeg var skoleleder på Sofiedal skole, der var Sønderjyllands Amts observationsskole. Preben var en elev med en hjernesvulst under stadig udvikling. Han fik sommetider epileptisk anfald og tog epilepsimedicin. Han kom til Sofiedal, fordi den folkeskole han gik i, samt moderen, der var alene med Preben, havde opgivet at have forventninger og stille krav til Preben. Han var jo syg, så hvad kunne man forvente og forlange. Preben lå for det meste hjemme på sofaen og kom kun sjældent i skolen.

Jeg kan huske, at Preben fik et epileptisk anfald under middagsmåltidet, hvilket medførte at sovs, kartofler og kødstykker fløj rundt i lokalet. De voksne (lærer og pædagog) tog sig selvfølgelig af Preben og fik sørget for, at der blev ryddet op.

Næste dag gentog vor 8 årige elev Peter seancen. Han syntes, det havde set sjovt ud, så igen fløj maden rundt i lokalet. Peter, der ikke helt havde fundet ud af, at sygdom medfører, at man ikke kan holdes ansvarlig for, hvad man gør på grund af sygdommen, blev noget overrasket over, at han måtte igennem en korrigerende "samtale" og selv rydde op efter sig. For mig blev det en påmindelse om, at sygdom medfører behandling og tab af ansvarlighed. Pædagogik forudsætter, at ens handlinger ikke blot bestemmes af en sygdom, men at man rent faktisk har et valg, at man kan handle anderledes, at man kan tilegne sig nye handlemuligheder, hvis man vil. Støtten til Preben kom til at bestå i, at vi forsøgte at adskille adfærd, som vi på grund af sygdommen ikke kunne holde Preben ansvarlig for som f.eks. de epileptiske anfald m.m., fra adfærd, som vi sammen med Preben kunne arbejde med, fordi her kunne og skulle Preben behandles som en ung, der kunne stilles krav og forventninger til, som f.eks. at møde op i skolen, deltage i det sociale liv på skolen osv. Vi prøvede at afgrænse sygdommen og diagnosen, så Preben ikke blot blev forstået og behandlet som en syg ung, men også som en almindelig ung, der på lang tid de fleste områder kunne nås og udvikles via socialpædagogiske indsatser.

Vi prøvede at afgrænse sygdomsforståelsen, så det ikke kun blev i lyset af den, at Preben blev forstået. Med andre ord, vi prøvede at modvirke den tendens Erwin Goffman (Goffman, 1975) gør opmærksom på, når han skriver, at vi har en tendens til at råbe til de blinde, som om de også var døve.

Igen er jeg i tvivl om det "privilegerede" i at blive diagnosticeret med en sygdom og hermed blive delvis uansvarliggjort.

Tak Søren, for diskussionerne, inspiration og den faglige tvivl du til stadighed bragte mig i.

Referencer

Becker, H. S. (2005): *Outsidere*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2018): *det sørgende dyr*. Forlaget Klim.

Frank, I. (1970): *Undervisning af hjerneskadede børn*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.

Goffman, E. (1975): *Stigma*. Gyldendals Samfundsbibliotek.

Hansen, M. (2000): *Diagnoser og specialpædagogik*. Art. i: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. (Red.): *Specialpædagogik i ben brydningstid*. Systime Academic (s. 55 – 65).

Holst, J. (2017) *Det normale og det afvigende*. Art. i Østergaard Andersen, P. & Ellegaard, T. (Red.): *Klassisk og moderne pædagogiske teori*. Hans Reitzels Forlag 3. udgave, (s. 305 – 329).

Jacobsen, K. (1984): *Sygdom er vi sammen om*. Gerlev Idrætshøjskole. Forlaget Bavnebanke.

Langager, S. (1982): *At sejle sin egen sø – eller hvorfor de socialpædagogiske projekter sætter sejl, når det er nemmere at tage Englandsbåden*. Art. i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 9 (s. 338 – 345).

Langager, S. (2008): *Inklusionens paradokser: normalitetsoopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier*. Art. i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3 (s. 6 – 13).

Rose, N. (2009): *Livets Politik, -biomedicin, magt og subjektivitet i det 21. århundrede*. Dansk Psykologisk Forlag.

Scheff, T. J. (1975): Psykisk syg -en sociologisk teori. Gyldendals Samfundsbibliotek.

Pædagogikkens ret og vrang – Søren Langagers bidrag til forskning i pædagogik

Af Bjørn Frithiof Hamre

Skyrocketing diagnosis – titlen på en ny skræfilm? Nej, del af en overskrift på en artikel af Søren Langager (Langager 2014). Blot et eksempel på det billedrige og ofte underfundige sprog i Søren Langagers tekster, som også omfatter: A Hot Potato, de ikke-diagnosticerede anderledes, det afmålte liv (Langager 1996; 2008; 2013), billeder der ofte dækker over social- og specialpædagogiske problemstillinger, og som vidner om en forsker der i særlig grad evner at formidle komplicerede pointer gennem brug af metaforer. Pointer der oftest handler om pædagogikkens vrangside.

I slutningen af 1990erne hørte jeg første gang Søren Langager som oplægsholder, der i en samtidsdiagnostik gjorde status over forholdene efter de seneste årtiers bestræbelser på integration af elever med særlige behov. Her var der ifølge Langager tre positioner man kunne befinde sig i: "inde i cirklen, ude på hjørnet eller nede langs linien", der blev illustreret med en særlig model (Langager 1998). *Inde i cirklen* skal forstås som den position, hvor eleven befandt sig i trygge rammer der implicerede en accept af handicapet, et rummeligt fællesskab for dem, der har svært ved at være andre steder. *Hjørnet* derimod refererede til en mere individualiseret position, i en kontakt og en kommunikation med omverden. "Et udsat sted, som forudsætter tillid til sig selv og at man har lyst til at gøre opmærksom på sin egen eksistens" (Langager 1998:54). Den sidste position fandtes nede langs linien, et sted der involverer ensomhed, anonymitet og passivitet. "Som for eksempel eleven, der sjældent skaber opmærksomhed om sin person i klassen, og som nok er til stede dag efter dag, men uden at nogen – hverken de andre elever eller lærerne – egentlig lægger mærke til det" (Langager 1998:54). I samtidsdiagnosen er de første po-

sitioner mest efterspurgt, hvorimod den sidste, linjen, er det mest anonyme og udsigtsløse sted at være, et passivt sted, hvor eleven efterlades i ubemærkethed i læringsmiljøet. En position der var vanskelig i tidens individualiseringstvang og råb om synlighed. Dette billede af at befinde sig på hjørnet eller ude på sidelinjen er stadig helt aktuelt i blikket på barnet i social- og specialpædagogikken.

Hvor mange uddannelsesforskere beskæftiger sig med pædagogikkens retside, er det vrangsiderne der har haft Søren Langager opmærksomhed. I sin forskning- og i sine tekster har han skildret børn, unge eller voksne på randen af samfundet, eller for nu at blive i metaforikken, ude på hjørnet eller langs linjen. Der er i alle de nævnte tilfælde tale om billeder, eller metaforer, der blot bliver hængende som tråde til forståelsen af de mennesker, uden for normalitetens grænse, som genstande for social- eller specialpædagogiske indsatser. Som antydnet har forskningen især drejet sig om de anderledes både de diagnosticerede – og de ikke-diagnosticerede anderledes. Pædagogik defineres gerne som læren om opdragelse, undervisning og uddannelse, det at ville noget med nogen. Med Søren Langagers forskning kan man sige pædagogikkens og uddannelsessystemets skyggesider er blevet sat effektivt under lup. Skyggesiderne viser, at det at ville noget med nogen, også kan have omkostninger i form af øget belastning, sårbarhed, diagnosticering og udstødelse til følge. Dette blev blandt andet belyst i en artikel til bogen: Læring i konkurrencestaten, hvor netop de diagnosticeredes vilkår i optimeringen og konkurrencen var i fokus (Langager 2014).

I Søren Langagers forskning er pointen således også en samtidskritik af de ekskluderende mekanismer. Samfundet udstøder, diagnosticerer, marginaliserer og individualiserer, og det er den pædagogiske forsknings anliggende at kaste lys over vrangsiderne frem. Strukturelle og sociale problemer er blevet individualiseret med den konsekvens, at individuelle ansvar er blevet forskudt. Det ses fx når diagnose med afsæt i udviklingen i hjernevidenskaben er blevet omgærdet af en ny form for positivitet, der kan medføre at de diagnosticerede og deres forældre fralægges et individuelt ansvar, idet det at få en diagnose kan blive noget eksklusivt, som udløser støtte og ressourcer (Langager 2008; Langager og Sand Jørgensen 2011). Samtidig skete der en ny type klientgørelse og pålæg om selvnormalisering i forhold til børn med sociale og faglige problemer (og deres forældre), dvs. de ikke-diagnosticerede anderledes. "De nyligt diagnosticerede er potentielt kommet "ind i varmen", mens taberne i spillet om ressourcer og imødekomende hjælp og støtte frem for sanktioner og krav om "at tage sig sammen" er blevet

”de næst yderste” i spektret mellem de ”helt normale” og de traditionelt ”yderst” placerede, dem der bærer en diagnose.” (Langager og Sand Jørgensen 2011, 33). Dvs. en form for selvansvar for sociale problemer.

Analyserne minder om tilsvarende analyser af de individualiseringskrav som mennesker med handicap mødes med. Søren Langagers replikker og analyser er på mange måder ses som en synliggørelse af de marginaliseringsmekanismer, som mennesker i social- og specialpædagogik er underlagt i en velfærdsstat, der ellers burde garantere dem en plads i cirklen (Langager 2013). Disse mennesker synliggøres som anderledes gennem diagnoser og ekskluderes til særlige institutioner, for siden at blive inkluderet som tilpassede, eller for at blive i metaforerne – ude på sidelinjen. På denne måde er fokus i Søren Langagers forfatterskab en undersøgelse af et af de helt centrale paradokser i velfærdsstaten, et forfatterskab der har været drevet af en etisk og frigørende bestræbelse på større grad af autonomi for det enkelte menneske og ligeværdighed i behandlingen af de til enhver tid marginaliserede.

Dette projekt deles af de tre gennem årene tætte kolleger og våbenfæller Birgit Kirkebæk, Jesper Holst og Susan Tetler. I bogen *Specialpædagogik i en brydningstid* (Holst, Langager & Tetler 2000) stod paradokserne på række når det gjaldt Danmarks forpligtelse til at efterleve idealerne fra Salamanca Erklæringen og Handicapkonventionen; trods idealerne om inklusion og ligeværdighed i behandlingen af handicappede, ekskluderedes stadig flere til specialinstitutioner. Bogen udgjorde på mange måder et vendepunkt i en forskningsmæssig erkendelse af de samfundsmæssige eksklusionsmekanismer i velfærdsstaten, og en foreløbig kulmination på afdækningen af de helt centrale paradokser i samfundet måde at behandle de anderledes. På det tidspunkt var kritikken af normaliserings- og segregeringsiveren toppet, og inklusion blev fra da det nye mål i de social- og specialpædagogiske indsatser. Denne kritik var blevet formuleret i en årrække. Men med *Specialpædagogik i en brydningstid*, stod det helt klart, at velfærdsstaten og uddannelsessystemet selv i sig selv indeholdt paradokser, der fik en segregerende betydning for mennesker med handicap. Bogen adresserede pædagogikkens og uddannelsessystemets vrangside, og synliggjorde socialpolitikken og uddannelsespolitikken som et grundlæggende modsætningsfyldt anliggende.

Pædagogisk forskning bør heller ikke lade sig reducere til at følge en politiske vilje til at ville det gode og rigtige i form af normative forestillinger om den rigtige borger, den ønskværdige elever, eller gøre forskningen til et spørgsmål om at finde bedste midler.

At forske i pædagogik er heller ikke udelukkende et projekt, der tager vare på at formulere analyser af hvordan den enkelte dannes eller socialiseres som borger. Med Søren Langagers bidrag in mente kunne forskning i pædagogik opgraderes til i højeres grad adressere de paradokser, der findes mellem intentioner og praksis i socialpolitikken og i uddannelsessystemet.

Udover et virke som bl.a. ansvarshavende redaktør for Dansk Pædagogisk Tidsskrift har Søren Langager har gennem mange år befundet sig i forskningsgruppen for inklusion og eksklusion på DPU. I denne kontekst har Langagers forskningsmæssige bidrag har i særlig grad bestået at analysere velfærdsstatens paradokser, når der gjaldt pædagogik for dem, der er blevet forstået som de særlige og på kanten, og i særlig grad de social- og specialpædagogiske dilemmaer som denne gruppe har befundet sig i centrum af. Hvor andre i nævnte forskningsgruppe kan ses som inklusionens forskere, kan Langagers bidrag som forskning i eksklusion. En kritiske forskning der fortsat er nødvendig i når der danses om inklusion som pædagogisk guldkalv i konkurrencestaten. Således forstået at det oprindelige kritiske potentiale der lå i inklusionstanken udvandedes og erstattes af samfundsmæssig optimeringslogik, hvor inklusion reduceres til middel til at få alle med på optimeringsvognen.

Den forståelse af inklusion, der eksempelvis kom til udtryk i *Specialpædagogik i en brydningstid*, rummede en sociologisk forståelse og kritik af eksklusionens sociale karakter. At adressere eksklusionens dilemmaer rummede en strukturel kritik af marginaliseringen af de anderledes, der tog afsæt i en sociologiske forståelse af handicap. I denne kontekst skal Langagers bidrag til pædagogisk praksis forstås. Som Bjerre har mindet os om (Bjerre 2015), er visionen om den inkluderende skole, eller det inkluderende samfund en performativ selvmodsigelse, da både institutioner og samfund pr. definition er civiliserende og derfor også ekskluderende. Det er således heller ikke et spørgsmål, at inklusion kan opnås som endegyldigt mål, eller at børn og borgere kan gøres inklusionsparate, men at forskere, praktikere og politikere vedblivende insisterer på at adressere paradokserne mellem almenpædagogiske idealer om opdragelse og de social- og specialpædagogiske undtagelser, der kommer til syne gennem umyndiggørelse, diagnosticering og behandling. I dette perspektiv udgør Søren Langagers forskning et afgørende pejlemærke for en pædagogisk forskning, der har modet til at adressere dilemmaerne i velfærdsstaten og dens professionelle.

Pædagogik som disciplin defineres gerne som læren om opdragelse, undervisning og uddannelse. I pædagogiske lærebøger refereres gerne til klassiske definitioner såsom historien en slave, der var en drengefører. Disciplinen pædagogik kan således risikere stå som en lidt tandløs og ufarlig beskæftigelse, der på den ene side normativt handler om at føre nogle idealer ud i en praksis, og på den anden side deskriptivt at analysere sammenhængen mellem idealerne og praksis. Sådanne forståelser af pædagogik har siden Oplysningstiden fundet sin vej ind i politik, praksis og i den pædagogiske forskning. Den amerikanske uddannelsesforsker Thomas S. Popkewitz har forslået begrebet kosmopolitanisme om måden, hvorpå pædagogik som en videnskab, der er blevet institutionaliseret og praktiseret i uddannelsessystemernes siden Oplysningstiden (Popkewitz 2011). Termen kosmopolitanisme bruges af Popkewitz til at forklare hvordan idealet om fornuft og det fornuftige subjekt har domineret uddannelsessystemer, tænke måder og praksisser i århundreder. Tilsvarende peges af Popkewitz på, at netop dette ideal, har produceret eksklusion eller *abjektion* af dem, der ikke har kunnet leve op til idealet.

Pædagogik er i dette perspektiv ses som et anliggende, der både normerer bestemte idealtyper, men samtidig producerer undtagelser, der efterfølgende abjektgøres og mødes af samfundsmæssige undtagelsesmekanismer såsom special- og socialpædagogik. Følger man Popkewitz i hans ræsonnement, kan man sige, at pædagogisk forskning må være et tosidet anliggende, der både må adressere analyser af de forestillinger samfundet til enhver tid gør sig om menneskets opdragelse og dannelse, og tilsvarende analyser af den praksis, der producerer undtagelser og abjektion. I dette perspektiv kan Langagers bidrag ses som analyser af pædagogikkens undtagelsespraksisser.

Normer, som fx *Individualiseringstvungen* er ikke blevet mindre her mere end 20 år efter Langagers samtidsdiagnose, hvor mange elever stadig befinder sig på hjørnet, eller på sidelinjen. Her er der fortsat behov for forskning i pædagogik, der ikke blot følger i optimeringens golde spor, når der fx tales om at gøre elever lærings- eller inklusionsparate, men også er indstillet på forskning i de strukturelle vilkår for eksklusionen, samt professionelle, der er kritisk indstillede over for de politiske dagsordner, og samfundets modsatrettede logikker. Denne modsatrettethed kan forstås med det som af den svenske professor Claes Nilholm blev kaldt for dilemmaperspektivet, hvilket betyder at der er nødvendigt at forstå uddannelsessystemet som grundlæggende kompleksitet og modsigelsesfuldt, hvilket indebærer en erkendelse af at kategoriseringer ikke kan undgås, men er en del af pædagogikkens og skolesystemet modus operandi. En erkendelse, der er et

fundament for overhovedet at være i stand til at håndtere problemstillinger i almen- og specialpædagogisk praksis (Nilholm 2010, 23; Clark et al. 1998). For at forstå de modstridende logikkers marginaliserende effekter er Søren Langagers forfatterskab et af de bedste steder at begynde.

Referencer

- Bjerre, J. (2015). Inklusion fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse, in *CURSIV, Perspektiver på inklusion* (Bjerg Petersen red.). København: DPU Aarhus Universitet.
- Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Holst, J., Langager S., & Tetler, S. (red.) (2000). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime.
- Langager, S. (1996). A hot potato. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. nr. 6.
- Langager, S. (2014) Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19:3, 284-295, DOI: 10.1080/13632752.2014.883785
- Langager, S. (1998). Efter integrationen – ude på hjørnet eller inde i cirklen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. nr. 6.
- Langager, S. (1998). Ventiler og indelukkedhed. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. nr. 6.
- Langager, Søren (2008). Inklusionens paradokser – normalitetsoopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3.
- Langager, S. (2014). Specialpædagogikkens børn – inklusionspolitik, diagnosekultur og læringsmiljøer, I: *Lærings i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed* (Illeris red.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Langager, S. (2013). Det afmålte liv – socialpolitik og socialpædagogisk faglighed i tilbud til voksne med udviklingshæmning, I: *Handicapforståelser – mellem teori, erfaring og virkelighed* (Storgaard Bonfils, Kirkebæk, Olsen & Tetler red.). København: Akademisk Forlag.

Langager, Søren & Sand Jørgensen, Anthon (2011). Diagnoser i udvikling – tendenser og konsekvenser i forhold til social- og specialpædagogik. I: *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. (Bryderup red.) København: Hans Reitzels Forlag.

Nilholm, Claes (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. Århus: Klim.

Popkewitz, Thomas S. (2011). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. NY: Routledge.

Langagerseismografen

Af Christian Sandbjerg Hansen

Ved en mindre sammenkomst diskuterede vi på DPU i august 2021 dele af Søren Langagers arbejde. Vi var bedt om at finde en tekst af Søren og med udgangspunkt den holde et mindre oplæg. Følgende tekst er en skreven version af mit mundtlige oplæg.

Jeg valgte en lidt ældre tekst, som jeg synes har en stadig aktuel pointe eller undren, og som jeg også synes er meget karakteristisk, for mange af de tekster, som Søren har skrevet. Den hedder "Grænser for forebyggelse? Nogle kritiske perspektiver på forebyggelsesiveren inden for den sociale sektor som følge af skiftet fra en behandlingstradition til en profylaktisk fornuft", fra Social Kritik 1991, nr. 16, s. 36-45.

Teksten har tre formmæssige karakteristika, som jeg synes kendetegner mange af Søren's tekster. Den er essayistisk og bevæger sig fra store filosofiske spørgsmål til mikroskopiske empiriske detaljer med det formål at indfange en aktuel tendens. Den er undrende, spørgende, reflekterende mere end klar og færdigt konkluderende. Og så er den grundlæggende kritisk indstillet.

Indholdet og pointen i artiklen er en afsøgning af en grundproblematik forstået som forholdet mellem individ og samfund, her mellem integritet og frihedsrettigheder på den ene side og på den anden side intervention og formynderi. Man kan også sige, at artiklen kredser om forholdet mellem det ønskværdige liv og det ideale samfund.

Essayets argumentation falder i tre dele. For det første indkredses "det store opdragelsesprojekt". Med udgangspunkt i forskellige sundhedspolitikker kredser Søren om den medicinske forebyggelsestænkning og sundhedsfremme, og om forholdet mellem den enkeltes indsats for sit eget gode liv og samfundets indsats for det gode miljø. Søren skriver: "at overbevise den enkelte borger om at det er hans/hendes egen indsats for sit eget gode liv, som er vigtigst" (s. 38). Ikke blot information, men holdningspåvirkning på bekostning af indsats mod fx forurening, slum, stress, dvs. der påvises en sundhedspolitisk balanceforskydning fra samfundets til den enkeltes ansvar.

Fra dette sundhedspolitiske opdragelsesprojekt nærmer essayet sig socialområdet gennem inddragelse Lars-Henrik Schmidt og Jens Erik Kristensens bog *Lys, luft og renlighed* (1986) og deres diskussion af forebyggelsestænkningen i socialpolitikken og skelnen mellem diagnose (beskrivelse, tilskrivelse, som fører til omsorg), prognose (forklaring, foregribelse, som fører til behandling) og profylakse (forståelse, forebyggelse, som fører til miljøkontrol). Forebyggelsestanken i det medicinske område tager afsæt i logikken om, at de sygdomme, der ikke kan "entydigt årsagsdiagnosticeres", men som har "komplekse mulige årsagsforløb" og som består af et "samspil af faktorer i selve vor livsform", kan ikke behandles væk. I stedet må man arbejde på at de ikke opstår, hvilket indebærer, at grænserne for forebyggelse forsvinder – som måske på socialområdet.

I essayets anden del undersøger Søren, hvordan den profylaktiske fornuft viser sig på to måder i det sociale felt: For det første som en manglende interesse for at behandle eller yde en tilstrækkelig indsats for mennesker, som *er* kommet i sociale afvigerkarrierer. For det andet som en forebyggende interesse i at regulere den sociale interaktion i lokalmiljøerne.

Disse to tendenser begrundes Søren med empiriske eksempler som miljøklubber, SSP, kommunal mapping af unge i byen ("et seismografisk billede af byen som socialt problemrum" kalder han det s. 43), SUM-programmerne, klapjagt på narkomaner og andre, skurvogne med opsøgende socialarbejdere på snart sagt hvert gadehjørne. Argumentet er altså, at socialpolitikken og socialpædagogikken drejer sig om, at kontrollere miljøet og forebygge de problemer som kunne tænkes at opstå, før de har haft mulighed for at opstå. Denne radikale forebyggelsestænkning indebærer tre ting:

- specifikke problemkomplekser og diagnosticerede problemer (som skoleskulken, kriminalitet mv.) forsvinder som begrundelse for social intervention, indholds- og målbestemmelse
- det bliver det sociale/system og socialarbejderens opgave *selv at definere* såvel målgruppe og aktivitetsindhold
- det åbner en *vilkårlighed* i interventionen: alle grupper er potentielle målgrupper

Det betyder to ting, hævder Søren, og jeg citerer:

1) at "indholdet i og omfanget af den sociale indsats defineres og begrundes i forhold til det normalitetsfremmende, dvs. det ikke-afvigende. Målestokken bliver 'det gode liv' –

'det sunde samfund' hvor der hersker 'ro, renlighed og regelmæssighed'. Det normale, homogene og kontrollerbare miljø" (s. 44)

2) at de sociale indsatser får karakter af ydre reguleringer af miljøet og af de sociale relationer; "Socialarbejderen, pædagogens og rådgiverens rolle bliver den sociale operatør; den, der skal være bindeled og garant for social ro og ordentlighed i et samfund, hvor den profylaktiske fornødt (endnu) ikke har sat sig igennem som den totale kontrol med opkomstbetingelserne for social labilitet og disharmoni" (s. 45).

På den måde indtegner essayet et paradoks: frihedsrettigheder vokser (ret til fravær af indgreb), men det gør forebyggelse også i form af en omfattende intervention i dagliglivet gennem opøgende arbejde.

Essayet slutter med et kort afsnit med overskriften "originaliteten som social fjende" (og det er måske noget af det, Søren har talt om som tendens i de sidste ti år?). Et langt citat kan illustrere pointen:

"Under parolen: 'Hvis der ikke er problemer nu, kommer de nok, hvis ikke vi gør en forebyggende indsats', disponeres den sociale indsats efter to hovedprincipper: så tidligt som muligt, og større og større potentielle indsatsområder. Og da målestokken for succes og effektivitet ikke længere er spørgsmålet om, hvorvidt et konkret og diagnosticeret socialt problem finder en (behandlings)løsning, indskrænkes vurderingskriterierne – når alt kommer til alt – til spørgsmålet om ordentlighed og ikke-afvigelse fra det sociale normale, til homogenitet. Derfor kan der også tegnes et skræmmende, men ikke urealistisk perspektiv: fremfor social eksperimenteren, kulturel originalitet og selvforvaltende lokalmiljøer (i ordets egentlige betydning), bliver den forebyggende sociale indsats et trin i den modsatte retning. Enhver anderledeshed eller afvigelse fra normen bliver et signal om, at der er problemer undervejs, at den forebyggende indsats ikke er god nok – ikke er sat tidligt nok ind." (s. 45).

Hvad er så aktualiteten af dette essay om forebyggelsens grænser?

Det åbenlyse vil jeg kalde essayet som genre, analysen af tendensen og kritikken af den uretfærdighed, der er i færd med at blive skabt. Fra vores egen andedam, universitetet, kan man tale om det paradoksale: alle taler om originalitet, men det bliver sværere og sværere for originalerne, at være på universitetet (for ikke at sige alle mulige andre ste-

der). Lidt provokerende kan man måske også spørge Søren, om det problem han skitserer i essayet ikke består i, at forebyggelse, overvågning osv. nu breder sig til middelklassen og dermed rammer Søren selv?

Indholdsmæssigt er der ingen tvivl om, at forebyggelsestanken har sejret, og den kritik af fx SSP eller socialpædagogisk miljøarbejde, som essayet her og andre artikler fra de tidlige år af Social Kritik, er forstummet, men er det nu også sådan, at forebyggelsestanken har totalitær karakter? Er det ikke snarere sådan, at det er hele det sociale system, der breder sig, som også Stan Cohen argumenterede for? Er det ikke snarere sådan, at den seismografiske scanning af byen (som Langager-seismografen detekterer) først og fremmest retter sig mod de steder, hvor de dominerede klasser befinder sig, og der tager en mere og mere indgribende karakter?

Specialpædagogiske fornemmelser

Af Tine Fristrup,

I foråret 2003 blev jeg ansat som adjunkt i specialpædagogik på daværende Institut for Pædagogisk Psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. På min første handicapkonference i regi af NNDR, mødt jeg Susan Tetler og Kirsten Baltzer i Reykjavik, der fortalte mig om de adjunkture, der netop havde slået op på DPU. Jeg søgte et adjunktur i specialpædagogik og fik det.

Her snart 20 år efter, skal vi sige tak til Søren Langager, for hans indsats i det specialpædagogiske felt. Er der noget Søren har, så er det fornemmelser for, hvad der er sket, hvad der sker og hvad der vil ske i det specialpædagogiske felt. Sørens fornemmelser for det specialpædagogiske har resulteret i skarpe analyser, hvoraf mange kan kategoriseres som samtidsdiagnoser med inspiration fra Sørens vejlenske barndomsven og vores nu afdøde kollega Lars-Henrik Schmidt (1953-2021). Jeg har altid beundret Sørens ublu tilgang til Schmidts Socialanalytiske Perspektiv (SAP), som jeg i september 1998 stiftede bekendtskab med i regi af Danmarks Pædagogiske Institut. Søren har været dybt involveret i Schmidts produktion, og må om nogen betegnes som en, der også har fornemmelser for socialanalytik. På mange måder, har jeg særligt beundret Sørens eklektiske omgang med socialanalytikken, der står i skærende kontrast til mit eget forsøg på at udlægge perspektivet, som en tænkning, der kan stå selv. Alene dette forsøg strider imod perspektivets "erstatningsmetafysik", for pointen er her, at vi ikke kan indfange noget i dets "umiddelbarhed", vi er henvist til at tilsætte "Noget" til "noget". På den måde er vi alle "handicappede", dvs. at vi er henvist til "noget andet", og vi kan derfor ikke stå selv uafhængigt af noget eller nogen at støtte os til, hvad enten dette er andre mennesker, materialiteter eller ord.

Efter min ansættelse i 2003, blev jeg hurtigt *afhængig* af at læse Sørens artikler. Den bog, jeg har læst allermost er: "Specialpædagogik i en brydningstid" fra 2000, der er redigeret

af Jesper Holst, Søren Langager og Susan Tetler. Jeg skrev min ph.d.-afhandling i denne brydningstid om moderniseringsprocesser inden for voksenhandicap i regi af det tidligere Københavns Amt.

I afhandlingens sidste afsnit om handicapforskning skrev jeg følgende:

"Inden for det specialpædagogiske område, der forskningsmæssigt henviser til skoleområdet – enhedsskolen, er der megen forskning, hvor temaet er integrationen af de handicappede, som personer med særlige behov, og en problematisering af, hvorvidt den integration overhovedet finder sted i praksis, eller om segregeringen af de handicappede fastholdes (Tetler 2000, Holst et al. 2000, Heide Ottosen & Torbenfeldt Bengtsson 2002). Holst efterlyser mere forskning i den specialpædagogiske virkelighed i modsætning til den mere retoriske forskning (Holst 2000:26)." (Frstrup, 2003:359)

Forholdet mellem integration og inklusion var sat på dagsordenen, og jeg havnede i mit adjunktur på DPU midt i denne brydningstids konfliktfyldte forskningscentrum. Nu her snart 20 år efter, er jeg optaget af, om vi er vidne til en ny brydningstid, der kræver nye specialpædagogiske fornemmelser?

Brydningsbogen udgjorde på mange måder grundlaget for etableringen af Masteruddannelsen i Specialpædagogik, der senere blev lagt sammen med Masteruddannelsen i Socialpædagogik til en samlet Master i Special- og Socialpædagogik. Jeg afsluttede det sidste hold sammen med Søren i 2021 efter at have været med hele vejen fra start til slut – dog med "pauser" undervejs. Nu skal uddannelsen revideres, og Søren og jeg er blevet inviteret til at dele ud af vores erfaringer med masteruddannelsen. Så hvilken stafet skal vi give videre til den næste udgave af masteruddannelsen? Der er ingen tvivl, brydningstiden må fortsat tematiseres, fordi den viser sig i en træghed, der knytter sig til praksisfeltet, som Søren skrev om i artiklen: "Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen" fra bogen "Specialpædagogik i skolen. En grundbog", der blev udgivet i 2009 og redigeret af ham selv og Susan Tetler. Jeg har også et bidrag i denne bog med titlen: "Den organisatoriske vending i specialpædagogikken", som jeg ligeledes havde fornøjelsen af at undervise med afsæt i på masteruddannelsens modul 3 – ikke mindst med henvisning til grænsedragningsartiklen.

Artiklen handler om, hvordan skolens praksis forholder sig til inklusionsidealet og ideen om den rummelige folkeskole. Søren indleder artiklen med sætningen: "Nu er grænsen nået" (Langager, 2009:121). Ni år efter brydningstidsbogen er grænsen nået for lærerne

i forhold til at inkludere flere børn og unge i den daglige undervisning frem for at henvise dem til specialundervisning uden for klassefællesskabet, sådan som Søren udlægger problematikken i artiklen:

"Tolerancetærsklen er overskredet, og det samlede billede er, at hovedparten af lærerne mener, at der er elever i klassen, som ikke burde være der. Af faglige grunde for de få og af adfærdsmæssige grunde for de mange af disse specialpædagogikkens potentielle børn og unge. Og problemet opleves stigende." (Langager, 2009:121)

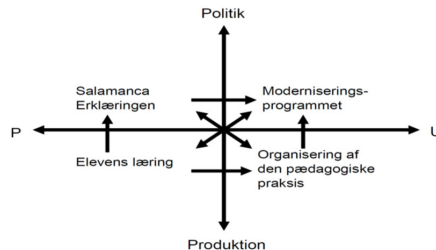
De professionelle "bryder" sig ikke om den politiske inklusionsmission, som jeg selv i 2005 betegnede som "rummelighedens retorik" i et festskrift til Niels Egelund. Min pointe i artiklen var følgende:

"Rummelighed" er kommet på dagsordenen med Salamanca Erklæringen (Undervisningsministeriet 1994), men den måde "rummelighed" søges implementeret på i Danmark er i overensstemmelse med den politiske moderniseringsretorik. Det betyder, at vilkårene for at skabe fx rummelige skoler nødvendigvis må ses i lyset af de politiske forhold, som de enkelte skoler pålægges i moderniseringens navn. Her er netop ordet omstilling centralt, idet "rummelighed" skal implementeres inden for den eksisterende økonomiske ramme. Det er således nærliggende at tænke "rummelighed" ind i en rationaliseringshorisont, som moderniseringen af den offentlige sektor er funderet på." (Frstrup, 2005:112)

Jeg kastede mig i artiklen ud i at lave et socialanalytisk kort, hvor jeg ville udfolde følgende problematik:

"Figur 1 er et kort over rummelighedens artikulations- og dermed konfliktformer, som domineres af en idé om, at moderniseringen af den danske folkeskole kan legitimeres og dermed gennemføres som et rummelighedsprojekt med vægt på en bestemt økonomi og organisationsforståelse, der kunne være anderledes, såfremt det var til debat." (Frstrup, 2005:133)

Figur 1 og kortet så således ud:



Min samtidsdiagnose blev udfoldet og begrundet således:

"Modernisering af den offentlige sektor har sat fokus på forholdet mellem politik og produktion og i særdeleshed på, hvordan rummelighed artikuleres i den konkrete praksis. Det undersøgelsesfelt som her tager form, omhandler det at anskue forholdet mellem "rummelighed" på et politisk niveau og "rummelighed" på et praktisk niveau som et konfliktuelt forhold, hvor "rummelighed" også tilsættes betydning i den konkrete praksis. Undersøgelser af hvordan organisationskulturelle forhold muliggør og begrænser rummelighedens betydningskonstruktioner sætter fokus på "rummelighedens rummelighed" i den konkrete praksis og åbner for en debat om, hvor rummelige de danske folkeskoler skal, kan og vil være.

Rummelighedens hegemoni rammesætter dialogens muligheder og begrænsninger, der i et New Public Management vokabularium bringer organiseringen af den pædagogiske praksis på dagsordenen, men hvordan "rummes" "rummeligheden" blandt deltagerne i fx folkeskolen?

Forældre, elever, lærer, skolepsykologer, skoleledere etc. har forskellige tilgange til "den rummelige skole", men hvordan afstemmes uenigheder blandt feltets deltagere? Hvilke betydningskonstruktioner overordnes/underordnes andre betydningskonstruktioner i feltet? Hvordan konstrueres "rummelighed" i forhold til den konkrete pædagogiske praksis? Hvad betyder det i den konkrete praksis, at den danske folkeskole fra politisk side skal være "rummelig" i moderniseringens navn?" (Fristrup, 2005:133-134)

Hvor rummelig er rummeligheden – spørger jeg retorisk i artiklen, og vil gerne have svar på, hvad det betyder i den konkrete praksis, for hvordan forholder lærerne sig til denne her idé om "den rummelige skole"? Søren svarer i sin artikel fra 2009 på dette spørgsmål og viser, at i den konkrete praksis er der grænser for rummeligheden, faktisk

er grænsen nået og tolerancetærsklen overskredet. Lærerne vil bryde med den politiske idé om "den inkluderende skole", og et opbrud er undervejs. Søren skriver i artiklens afslutning, at "der er tendenser i spil såvel inden for som uden for skolens matrikel, der trækker i andre retninger" (Langager, 2009:139), og tiden vil vise, hvilke tendenser, der kommer i spil.

Den schmidtske-stil udfoldes elegant af Søren i hans samtidsdiagnostiske orienteringer, og som jeg selv, lander Søren aldrig på én problematik, men fremhæver altid flere veje, man kan gå henad. Der er altid flere perspektiver i spil og gerne perspektiver, som også er i indbyrdes konflikt. I denne her artikel afslutter Søren med en "usamtidighedsproblematik", idet han spørger til:

"[Jom skolen som organisation er ude af trit med elever 'nu om dage' og derfor oplever en voldsom stigning i antallet af elever med sociale og emotionelle problemer, mens der i virkeligheden 'blot' er tale om nutidens børn og unge, der møder en skolekultur, som søger at konsolidere sig via 'back to basic'-strategi med orden og disciplin som 'i gamle dage' og fokus på en faglighedsforståelse i utakt med videnssamfundet (Johansen og Langager, 2002)." (Langager, 2009:139)

Lærerne magter ikke opgaven, de er ikke klædt på til opgaven og har ikke de nødvendige kompetencer til at indgå i en social relation i forhold til de enkelte elever. Sådan afslutter Søren artiklen, der stadigvæk står og blafre i udmattelsens pust fra praksis – i afmagten. Der blæser stadigvæk en kølig vind ind over praksisfeltet, som måske er ved at blive så kold, at vores uddannelsessystem fryser til is – stivner og lærerne går i frys. Når svaret på afmagten bliver et forsvar for "de gamle dage" er bevægelsen gået helt i stå. Den ubevægelige praksis kalder på Sørens skarpe iagttagelser og direkte konklusioner, hvor "diagnosen" fremstilles uden at ryste på hånden.

Søren er optaget af tendenser – de specialpædagogiske tendenser og ikke mindst tendensen til specialpædagogik. Den schmidtske fordring om, at vi alle er specielle, og at almenpædagogikken må blive til en specialpædagogik, så vi alle kan lære at holde takten i videnssamfundet, vil jeg betegne som den røde tråd, der løber igennem Sørens specialpædagogiske forskningsinteresser og virke. For at blive på min egen banehalvdel, vil jeg i al fald holde fast i, at det er min overbevisning, at dette er tilfældet. Såvel påagtet som upåagtet trækker Søren på Schmidts samtidsdiagnoser og viser, hvordan de gør sig gældende i en uddannelsespraksis, der forekommer ude af trit med at forholde sig til videnssamfundets børn og unge, som de professionelle paradoksalt nok skal "opdrage"

til at kunne begå sig i netop dette samfund, hvor de allerede i udgangspunktet forekommer fremmedgjorte.

De spekulative samtidsdiagnoser som Lars-Henrik Schmidt har skænket os igennem tiden, udgør for mig at se en tænkning hos Søren, der altid placerer ham i orkanens øje – eller i malstrømmen. Men Søren har fundet ud af, at han skal binde sig til tønden for ikke at blive opslugt af malstrømmen, sådan som Norbert Elias har udlagt det i Edgar Allan Poes fortælling "Ned i malstrømmen" i hans bog: "Involvement and Detachment" fra 1987. Poe bliver kaldt "katastrofemennesket", fordi han skriver om de menneskelige og samfundsmæssige sammenbrud med nerve og lidenskab og med afsæt i sit eget katastrofesind. Erik A. Nielsen præsenterer Poe i den danske udgave af hans fortællinger og essays, der første gang blev udgivet i 1981 og senere i 2020 således: "Adskillige gange har Poe fortalt historier om en gammel kultur, som er blevet vemodig, indadvendt, dødsmerket, og som kuldcastes af grufulde, unævnelige rædsler" (Nielsen i Poe, 2020:6-7).

Der kunne måske være noget om snakken i forhold til Poes katastrofemennesker, der lever i en gammel kultur, og er vemodige, indadvendte, dødsmerkede, fordi de kuldcastes af grufulde og unævnelige rædsler. Det ligger lige for, at forholde sig til lærerne i Søren's artikel gennem Poes katastrofeblik. Den eneste forskel er, at lærerne som katastrofemennesker præcis kan benævne rædslerne: inklusion. Inklusionsrædslerne skal måske skrives mere frem i det poesk vokabularium, for at få fat i den kraft, som kun katastrofer har. Inklusionskatastrofen har afstedkommet, at uddannelses- og skolekulturen er blevet vemodig, indadvendt og dødsmerket, fordi den kuldcastes af den grufulde og benævnelige inklusionsrædsel. Søren har fornemmelser for specialpædagogikken og dens nødvendige indtog i samfundsmæssige forhold i almindelighed og uddannelsesmæssige forhold i særdeleshed, og han kan lugt råddenskab i den gamle og dødsmerkede uddannelses- og skolekultur. Det er svært ikke at forfalde til en følelse af afmagt, når det eneste vi har tilbage i forhold til inklusionsproblematikken er at udlægge den, som et velmenende ideal og deraf i forhold til praksis, som "pissedårlig inklusion" (von Oettingen & Svensson, 2021), der dog samtidig har som mål at motivere læseren til at mobilisere bedre inklusion gennem negationens kraft.

Susan Tetler har bidraget med en artikel til bogen, hvori hun udfolder sin velkendte dilemmatilgang til inklusionsdebatten:

"Inklusionsidealet har således aldrig været ensbetydende med at smide specialpædagogikken ud med badevandet. På den baggrund var det en pissetårlig ide at minimere dette fagområde i eksempelvis læreruddannelsen og kraftigt reducere forskningen i inkluderende specialpædagogik. Det kan en dreng som Søren (og alle andre børn i samme situation) ganske enkelt ikke være tjent med!" (Tetler, 2021:20)

Susan er skarp og indigneret, måske ligefrem vred over, at det specialpædagogiske stille og roligt skaleres ned på læreruddannelsen og i den pædagogiske forskning. Og hun har ret, for det kan en dreng som Søren (og alle andre børn i samme situation) ganske enkelt ikke være tjent med. Den inkluderende specialpædagogik eller inkluderingen af det specialpædagogiske er en nødvendig ingrediens i forandringen af vores katastroferamte uddannelses- og skolekultur. Det er ikke inklusion, der udgør katastrofen. Katastrofen består i, at vi har hældt vores fornemmelser for det specialpædagogiske ud med badevandet, og det kan en dreng som Søren ganske enkelt ikke være tjent med – heller ikke selvom, at han nu går på pension. Er der noget vi må holde fast i i den pædagogiske forskning, så er det Søren's fornemmelser for specialpædagogik. De specialpædagogiske fornemmelser I – om den sociale transformation, de specialpædagogiske fornemmelser II – efter integrationen, de specialpædagogiske fornemmelser III – det digitale samfund grundlæggende kundskab og færdigheder, de specialpædagogiske fornemmelser IV – den dobbelte læringsopgave samt de specialpædagogiske fornemmelser V – specialpædagogik for fremtiden, kan man læse om i brydningsbogen fra 2000 i Søren's artikel med titlen: "Specialpædagogik efter "Gutenberg Æraen"".

Denne artikel har altid haft min særlige opmærksomhed, fordi Søren her trækker på Lars-Henrik Schmidts tendensbegreb i forsøget på at udsige noget om specialpædagogikkens fortid, nutid og fremtid. Søren's bud er originalt og aktuelt i dag nu 22 år efter bogens udgivelse. Søren afslutter sin artikel med overskriften: "Skolen i den digitale fremtid" og præsenterer den samfundsmæssige transformation fra det industrielle til det digitale samfund, der må give stof til eftertanke:

"[I]hvad angår specialpædagogikkens faglige fundament, opgaveforståelse og elevkarakteristik. De traditionelle specialpædagogiske tolkninger, der gav rimelig god mening i det 20. århundredes sidste årtier, vil ikke være dækkende for de problemstillinger, som kommer til at karakterisere de første årtier af det 21. århundrede." (Langager, 2000:187)

Sørens specialpædagogiske fornemmelser for det 21. århundredes "inkluderende specialpædagogik" gå godt i spænd med den tyske sociolog Andreas Reckwitz' samtidsdiagnose om "singulariteternes samfund" fra 2017 (oversat til dansk i 2019). Her er det særligt Reckwitz' idé om den performative selvrealisering, der bringer nye perspektiver på Sørens "specialpædagogiske (samtids)diagnose", idet skiftet fra det industrielle til det digitale spiller sammen med skiftet hos Reckwitz fra den industrielle økonomi til den senmoderne kulturalisering. Det er således trækket fra selvdisciplin til selvrealisering, der hos Reckwitz tager en drejning mod den performative selvrealisering, hvor kulturaliseringen af det sociale er helt central for at forstå, hvordan det digitale spiller ind her. Spørgsmålet er, om vi skal frygte "digitalen", som vi tidligere frygtede "kapitalen", der henviser til Schmidts sidste bog "Det sociale ABC - principper i socialanalytisk samtidsdiagnostik" fra 2019. I forlængelse heraf, kan man måske gå så langt, som til at pege på en digitalisering af det sociale, der spiller sammen med kulturaliseringen af det sociale hos Reckwitz.

Når vi alle i den performative selvrealiserings tialder skal være specielle (singulære som unikke, særegne, særlige etc.) omdannes specialpædagogikken ikke til en almenpædagogik men derimod til en singularitetspædagogik, der netop har blik for, hvordan den performative diskurs gør sig gældende i den singulariserede skole, der efter 2000 danner rammen om den senmoderne selvrealisering, som såvel jagten på at realisere sig selv som unika, som jagten på social status, hvor man skal performe digitalt for at opnå sociale status. Man bliver med Schmidts udtryk til i de andres "digitale" øjne, som ifølge Reckwitz udgør den nye udfordring i det senmoderne samfund. I skolen vil eleverne heller bruge tiden på at være På de sociale medier for det er her, det performative element kan udfolde sig gennem "likes". Sørens fokus på den digitale vending i forhold til specialpædagogikken, vil jeg således tage et skridt videre fra det 21. århundredes første årtier til de næste årtier, med afsæt i Reckwitz' og Rosa' nye bog: "Spätmoderne in der Krise", som udkom i slutningen af 2021. Her er det udmattelsen hos den enkelte i jagten efter lykke, der i singulariteternes samfund gøres til et individuelt projekt, hvor samfundets fremskridt er lig med den enkeltes fremskridt.

Reckwitz og Rosa har forskellige bud på, hvordan vi kan sætte ind i forhold til denne udmattelse, og det interessant er, at de begge peger på forhold, der også har optaget specialpædagogikken, nemlig den neoliberale fordring om, at vi skal kunne *overkomme*

vores begrænsninger, som jeg har udfoldet sammen med Christopher K. Odgaard gennem det, vi kalder for "neodisability" (Fristrup & Odgaard, 2021). For spørgsmålet er om ikke specialpædagogikken viser såvel mulighederne som begrænsningerne i en singularitetspædagogik, når Reckwitz henviser til behovet for at fastholde lidelsen som et livsmæssigt omdrejningspunkt, der ikke skal overkommes men gøres levelig. Det samme gælder for Rosa, når han peger på nødvendigheden af, at vi forholder os til det ukontrollerbare – "shit happens", og dermed sætter grænser for den profylaktiske fornufts foregribende indsatser.

Med Søren's ord, må vi have "fornemmelser for konsekvenserne af de samfundsmæssige transformationer, vi står midt i" (Langager, 2000:177), hvor særligt forholdet mellem det sociale og det individuelle udgør problematikens grundlag. Søren er her optaget af individualiseringstendenserne, som han viser i trækket fra "sociale klasser" (1950'erne/1960'erne) over "gruppekulturer" (1970'erne/1980'erne) til "individualitetskultur" (1990'erne/2000'erne) – og det er her jeg med Reckwitz vil lave endnu et træk mod "singularitetskultur" (2000'erne og frem) for som Søren udlægger det i brydningsbogen: "Det er disse samfundsmæssige *tendenser*, der er med til at ændre såvel skolens opgaver som specialpædagogikkens perspektiv" (Langager, 2000:179).

Min pointe er, at singulariteternes samfund vil ændre specialpædagogikkens perspektiv. Efter specialpædagogikkens fokus på "integration" kom et fokus på "inklusion" i forlængelse af Salamancaerklæringen fra 1994. Spørgsmålet er, om vi er vidne til et nyt træk i det specialpædagogiske felt, som vi kunne kalde for *performance*, som der hvor det digitale henviser til forskellige fremtrædelsesformer, idet såvel ord som billeder udgør en del af subjektets tilblivelsesmuligheder i singulariteternes samfund. Når det ikke kun er "bogen" fra "Gutenberg Æraen", der "i sin grundform rummer en konsistent, men fastlåst struktur – en linearitet" (Langager, 2000:182), så åbnes der for nye læringsveje og muligheder, der ikke er snævert bundet til "bogen" som kommunikationskanal, men derimod via "nettet" åbner for visuelle og auditive digitale multimedier, som Søren påpeger understøtter skiftet fra undervisning til læring i pædagogikkens verden (Langager, 2000:182). Søren peger ligeledes på, at specialpædagogikken efter "Gutenberg Æraen" må være optaget af, de sansende, fortolkende, reflekterende, emotionelle kundskaber og kompetencer, som fremmes ad andre veje end gennem skolens tunge færdigheds- og kundskabsfag. Søren sætter her fokus på dyrkelsen af den æstetiske dimension og de mere eksperimenterende læringsmiljøer og projektarbejdsformer, og appellerer på

mange måder til den resonansproblematik, som Rosa har løftet frem i sin kritik af accellerationssamfundet.

Mit ærinde i artiklen her har været, at vise vigtigheden af Sørenes samtidsdiagnostiske tendenslæsninger, for således at pege på, hvordan vi i den pædagogiske forskning nødvendigvis må tænke videre i Søren udlagt spor om specialpædagogikkens brydningstid tilbage i 2000, ved at pege på, at specialpædagogikken her 22 år efter står over for en ny brydningstid, der afkræver specialpædagogiske fornemmelser i forlængelse af Reckwitz' og Rosas samtidsdiagnoser.

Tak er kun et fattigt ord i forhold til Sørenes mangeårige forskningsbidrag ud i det specialpædagogiske, men jeg vil alligevel sige det lille ord på tre bogstaver: TAK!

Referencer

Elias, N. (1987). *Involvement and Detachment*. Basil Blackwell.

Fristrup, T. (2003). *Det sociale træf. En ph.d.-afhandling om forskerens erfaringsdannelse i mødet med moderniseringen af det specialpædagogiske felt forstået som en praktisk-poetisk vidensform*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Fristrup, T. (2005). Rummelighedens retorik – om forholdet mellem politik og produktion i moderniseringen af den offentlige sektor i Danmark. I: C. Ringsmose & K. Baltzer (red.) *Specialpædagogik ad nye veje – Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 111-137.

Fristrup, T. (2009). Den organisatoriske vending i specialpædagogikken. I: S. Tetler & S. Langager (red.) *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Gyldendals Lærerbibliotek, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København. Del 3: Specialpædagogiske indsatsområder i et organisatorisk perspektiv, 383-404.

Fristrup, T., & Odgaard, C. K. (2021). Interrogating disability and prosthesis through the conceptual framework of NEODISABILITY. *Kvinder, Køn & Forskning*, 31(2), 54–65. Link: <https://doi.org/10.7146/kkf.v31i2.127879>

Holst, J. (2000). Specialpædagogisk retorik og virkelighed. I: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.) *Specialpædagogik i en brydningstid*. Systime. 13-26.

Holst, J.; Langager, S. & Tetler, S. (red.) (2000). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Systime.

- Langager, S. (2000). Specialpædagogik efter "Gutenberg Æraen". I: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.) *Specialpædagogik i en brydningstid*. Systime. 173-190.
- Langager, S. (2009). Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen. I: S. Tetler & S. Langager (red.) *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Gyldendals Lærerbibliotek, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København. Del 1: Specialpædagogiske grundlægsforståelser i et inkluderende perspektiv, 121-146.
- Poe, E. A. (2020). *Ned i malstrømmen. Fortællinger og essays*. Først udgivet i 1981 med indledning af Erik A. Nielsen, 5-13. Lindhardt og Ringhof.
- Reckwitz, A. (2019) [2017]. *Singulariteternes samfund. Om modernitetens strukturændringer*. Hans Reitzels Forlag.
- Reckwitz, A. (2021) [2019]. *Illusionernes undergang. Politik, økonomi og kultur i senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2014) [2013]. *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2021) [2016]. *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistens.
- Rosa, H. (2021) [2018]. *Det ukontrollerbare*. Eksistens.
- Rosa, H. & Endres, W. (2017) [2016]. *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, L-H. (2019). *Det sociales ABC - principper i socialanalytisk samtidsdiagnostik*. U Press.
- Tetler, S. (2021). Hvordan inklusionsidealet bliver til pissetårlig inklusion. I: A. von Oettingen & L. H. Svenson (red.) *Pissetårlig inklusion*. Hans Reitzels Forlag. Kapitel 1, 13-21.
- von Oettingen, A. & Svenson, L. H. (red.) (2021). *Pissetårlig inklusion*. Hans Reitzels Forlag.

Jeg har på fornemmelsen, at me- stringsskolen vil afløse inklusions- skolen!

Af Claus Holm, lektor og leder af DPU, Aarhus Universitet

På sporet af Søren Langagers fornemmelse for aktuelle specialpæ- dagogiske diskurser

I slutningen af 2021 udgav DPU et nummer af universitetsmagasinet Asterisk (Asterisk 2021, nr. 99), hvor vi spurgte til, hvad der kom efter inklusionen...? Hvis der altså overhovedet kom noget andet. Men allerede nogle år i forvejen have lektor Søren Langager fra Afdelingen for Pædagogisk Sociologi, DPU, stillet sig selv samme spørgsmål. Fordi han havde på fornemmelsen, at vi på den ene side allerede var i en efter-inklusions-tid, og det på den anden side var rimelig vanskeligt – og vovet – at sige, hvad den nye tid mere præcist vil være for en tid. Så det sidst afholdt Langager sig fra i første omgang. Det var både godt set af Langager, men også passende beskedent. Men hvordan fik og får forskeren Søren Langager og andre så 'fornemmelser' for hvad der er undervejs – og kan vi andre som kommer efter Søren Langager arve hans fremtidshenvendte fornem-
elsesmetode?

Undersøger man sagen lidt nærmere finder man ud af, at Søren Langager gennem de sidste godt 25 år har været optaget af at skrive varslingsartikler om, at de dominerende social- og specialpædagogiske begreber, idealer og institutionelle praksisser var ved at ebbe ud. Det gælder i forhold til den integrerende skole og i særdeleshed i forhold til den inkluderende skole. I 1998 udgav Søren Langager for eksempel artiklen "Efter integrationen?" og i 2017 udgav han sin første artikel om inklusionens måske lange farvel med titlen "Farvel til inklusionsbegrebet?".

Men hvordan gør han det? Det giver Søren Langager os et svar på i år 2000. I et tredje eksempel på en varslingsartikel, nemlig artiklen "Specialpædagogik efter 'Gutenberg Æraen'" (Langager 2000), skriver han følgende om sin metode: "At skitsere konturerne

af specialpædagogikkens fremtidige rolle og funktion er dog på mange måder et usikkert forehavende. Den bygger ikke på den traditionelle specialpædagogiske forestilling om "sikker viden", hvad enten det handler om at identificere læsetekniske eller neuropsykologiske problemer; den angår mere fornemmelser. Fornemmelse for konsekvenserne af de samfundsmæssige transformationer, vi står midt i." (Langager 2000, side 177).

Jeg gentager. At skitserne angår mere fornemmelser og i mindre grad sikker viden. Klart udtrykt, men også forholdsvis provokerende udtrykt i en videnskabelig verden, hvor klassiske videnskabsteoretiske begreber som validitet og reliabilitet til stadighed sætter en standard for, hvad der gælder som videnskabelig fornuft. Så er Søren Langager som samtidsdiagnostiker kunstner eller forsker, eller måske mere præcist en kunstnerisk anlagt forsker? Anledning til at stille dette spørgsmål får man, når man ser nærmere på Søren Langagers fornemmelsesmetode, som i løbet af 00'erne og 10'erne udfolder sig, når han skitserer over, at noget andet end inklusionsskolen er undervejs.

Faktisk startede han allerede i 1998 – i artiklen "Efter integrationen" med skitserne. I denne artikel annoncerer han, at vi står på en tidstærskel, der på den ene side har en aktuel historisk baggrund med fokus på fx integration og fællesskab og på den anden side ser ind i en uvis fremtid, der afhænger af de politiske og pædagogiske reaktioner på det igangværende sociale opbrud fremprovokeret af de nye digitale kommunikations- og interaktionsformer, hvor individet træder ud af den tætte sociale forankring (Langager 1998, side 51). På den baggrund udformer Søren Langager 5 skitser med det formål at sætte fokus på mulige skifter i faglige synsvinkler og fortolkninger i løbet af det kommende årti: Fra integrationspraksis til inklusionsidealer, fra psykologisk fokus på individet til pædagogisk opmærksomhed på miljøet som rum for individets læring, dannelse og kommunikationsparathed (Langager 1998, side 57). Samtidig hævder Langager med sikkerhed, at det "under alle omstændigheder synes uomgængeligt, at individualitet og kommunikation afløser socialitet & fællesskab som samfundskarakteristiker". Men Søren Langager bruger ikke så meget tid på at fortælle os, hvorfor det ene er en sikker fornemmelse, og skiftene kun mulige. Hvorfor har det ene tilbuds- og det andet afgørelseskarakter? Det gør, at jeg – og måske også man – på den ene side kan blive lidt usikker på hvilken tærskel, vi rent faktisk står ved. Og på den anden side har jeg været og er inspireret af den grundighed i iagttagelsen af et felts udvikling – de specialpædagogiske diskursers felt – det kræver at opøve sin fornemmelse for, hvad der er undervejs.

Kom universitetsmagasinet Asterisk med sit nummer om inklusion så på omgangshøjde med Søren Langagers fornemmelse for, at inklusionens tid var ved at være forbi. Tja... kun til dels. Søren Langager havde nemlig allerede taget endnu et skridt. I artiklen "Efter inklusionen – skitser" fra 2019 formulerer han et første positivt bud på, hvad den nye skole kan kaldes. I artiklens afsluttende afsnit skriver han, at nye tider ser ud til at være på vej: "En tid med skarpere adskillelse mellem almenskolen og de specialiserede specialskoler med reducerede muligheder for at passere grænsen mellem stederne for elever i forskellige vanskeligheder." (Langager 2019, side 190). Det kan vi i dag øjne var relativt træfsikkert. Men hvad der er vigtigere er, at Søren Langager her ikke alene aflæsere skiftet, men også giver et konkret bud på et navneskifte fra inklusionsskolen til mestrings-skolen.

Belægget for, at inklusionen så definitivt er på dødens tærskel, mens mestringskolen udgør den nye mulighed beror på læsninger og analyser af Børne- og Undervisningsministeriets skrifter. For ministeriets brug af begrebet inklusion ebber ud, mens begrebet mestring vinder indpas: "En mulig markør for "mestring" som nøgleord for de kommende år med fokus på, hvad den enkelte elev i skolefaglige vanskeligheder skal bedømmes på – altså et skifte fra fokus på det "inkluderende miljø" til individuel mestringsstræning, og bredere som et muligt signal om et nyt fokus på elever med behov for særlig hjælp og støtte i de kommende år. En konklusion, der dog overlejres af en samtidig og parallel tendens til øget udredning af børn med henblik på tildeling af psykiatriske diagnose med ADHD og autismespektrum som de hidtil mest omtalte." (Langager 2019, side 190)

Det er godt set – igen – og det fører mig frem til at sige, at jeg efter min læsning af Søren Langagers artikler altid har på fornemmelsen, at han har haft fat i noget. Men jeg er også ofte lidt i tvivl om, hvad der er den mere metodiske henholdsvis personlige tilgang til Søren Langagers fornemmelser for såvel de mulige som de sikre skift. Så kan man gøre Søren Langagers forsknings- og skitse-kunst efter? Det er jeg i tvivl om, men ikke spor i tvivl om, at disse skitser er stærkt originale og uundværlige for min og vores inspiration som kollegaer til Søren Langager. Tak for det til skitse-mageren Søren Langager.

Referencer

Asterisk (99, 2021?): *Efter inklusionen...?* <https://dpu.au.dk/asterisk/udforsk-asterisk/asterisk-99>

Langager (1998): *Efter integrationen - ude på hjørnet eller inde i cirklen*, I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Bind 1998, Nr. 6, 1998, s. 51-57

Langager (2000): *Specialpædagogik efter "Gutenberg Æraen"*, i *Specialpædagogik i en brydningstid* red. af Jesper Holst, Søren Langager & Susan Tetler, Systime Academic.

Langager (2017): *Farvel til inklusionsbegrebet?* I: *Specialpaedagogik*, Bind 37, Nr. 3/4, 2017, s. 12-19.

Langager (2019): *Efter inklusionen: skitser*. I *Inklusion og eksklusion: en grundbog*. red. / Kirsten Elisa Petersen; Janne Hedegaard Hansen. København : Hans Reitzels Forlag, 2019. s. 179-192.

