



Specialpædagogisk **professionsviden**

Artiklen introducerer til, hvordan refleksion kan anvendes som specialpædagogisk professionsviden med hensyn til løbende intern evaluering og kommunikativ tilbagemelding. Professionsviden er at kunne iagttage egne fortolkninger af dialogerne med eleverne om mål i undervisningen gennem anvendelse af professionsrettet refleksionsteori. Det kræver indsigt i refleksion og de vanskeligheder, der er forbundet hermed. Det kræver viden om, hvad der kendetegner en uddannelsesrelation. En uddannelsesrelation betyder, at alle elever besidder et refleksionspotentiale. Når uddannelsesrelationen træder frem forbindes specialpædagogik med læring, undervisning og forandring; men med den pointe, at det angår mennesker præget af forskellige funktionsnedsættelser eller generelle indlæringsvanskeligheder.

Refleksionsteori som professionsgrundlag

I vores uddannelsessystem er en af de store udfordringer, at give eleverne gode og løbende læringsstøttende feedback herunder betydningen af at klargøre, hvad der indgår i grundlaget for vurderingen. International forskning peger på (Haugveit m.fl. 2006: 3), at det er væsentligt, at eleverne og lærerne samarbejder om udviklingen af klare kriterier for vurdering og evaluering af elevarbejdet i forhold til en undervisningsplan. Klargøring af, hvad det er for løbende evalueringskriterier, der bliver taget i anvendelse vil støtte eleverne i at få større tillid til lærernes løbende evaluering. Det vil også bidrage til at styrke elevernes forståelse og udbytte af lærerens bemærkninger. Endelig vil en synliggørelse af krav gennem den løbende interne evaluering gøre det lettere for lærerne at inkludere eleverne i læreprocessen. Det vil gøre det enklere både for eleverne, forældrene og for lærerne at vide, hvad det er, der skal til for at nå bestemte mål i en undervisning (ibid.: 77).

Løbende intern evaluering kan klargøre målene for eleverne; men den kommunikative feedback er altid behæftet med en vis form for usikkerhed. Denne usikkerhed kan reduceres gennem elevernes mulighed for at udtrykke deres forståelse af målene. Elevernes forståelse af målene er vigtig i enhver undervisning, fordi det er denne forståelse, der er grundlaget for den løbende kommunikation om, hvad der kræves. Den løbende evaluering af undervisningen ud fra opstillingen af nogle kriterier er væsentlig for udviklingen af den professionelle refleksionskompetence eftersom kriterierne er i en kontinuerlig udvikling, idet spørgsmålet angår problemerne med at tilvejebringe en pålidelig vurdering.

I den konstruktivistiske tradition findes der ikke nogen fundamental sikkerhed i den løbende evaluering af undervisningen. Man har måske frygtet, at kommunikation om fælles kriterier for vurdering og løbende intern evaluering skulle stå i vejen for den læringsstøttende vurdering.

Fælles kriterier fjerner dog ikke den principielle usikkerhed der altid er forbundet med kommunikation om fælles kriterier, hvorfor pædagogik som refleksionsteori i den specialpædagogiske profession må indstille sig på at foretage refleksioner over, hvad der kan være relevante kriterier til bedømmelse af elevernes forandringer i den specifikke uddannelsesrelation. Det er altid behæftet med en vis usikkerhed i forhold til, hvad det er for indvirkende forsøg, der giver forandringer hos individet. Det er behæftet med principiel usikkerhed om, hvordan elevernes tilbagevirkende kommunikation skal reflekteres og tilskrives betydning. Derfor er det et mål i specialpædagogik, at væsentlige dialoger ikke begrænses til elevsamtalen; men også er i den løbende kommunikation om struktur i undervisningen. Hvis specialpædagogen virkelig lytter til eleven, opstår der øjeblikke af mulige gensvar. Disse øjeblikke betyder, at læreren lader være med at sammenligne eleven med de øvrige, hvilket igen betyder, at læreren tilvejebringer en proces, hvor eleven ikke oplever sig analyseret; men bliver set og hørt.

Dette moderne vilkår ved specialpædagogisk virksomhed indbefatter forøget krav til den professionelle refleksion over, hvad de forskellige former for pædagogisk intervention kan og ikke kan i forhold til at nå bestemte mål i undervisningen. Den pædagogiske refleksionsteori i forhold til praksis består i, at den professionelle besidder viden om, hvad der virker i praksis. Refleksion antages hermed at kunne frembringe en viden om, hvad der virker i praksis for at kunne korrigere sig selv med en mere sikker viden – velvidende at refleksion altid rejser flere muligheder end der kan realiseres. En refleksionsteori reflekterer spørgsmålet om formidling af viden og færdigheder i distinktionen mellem tilsigtede og utilsigtede virkninger (Rasmussen m.fl. 2007: 42-47). En refleksionsteori som professionsgrundlag betyder, at det er muligt at kunne forklare de vanskeligheder, der knytter sig til udvikling, læring og forandring i en uddannelsesrelation på en sådan måde, at det er muligt at kunne gøre noget, der virker forbedrende, forandrende og udviklende ved praksis.

Refleksion udtrykker en specifik form for selviagttagelse ved fx at kunne iagttage tidligere kommunikationer for at kunne klarlægge, om der har været tale om misforståelser angående fortolkninger. Hvis specialpædagogik skal være en del af uddannelsessystemet med et indhold og opgaver, der har sit primære sigte med læring, forandring og udvikling og ikke henvises til fx handicapforskning eller afvigelses-sociologi, så tvinges faget til at have refleksionsteori som sit grundlag. Selv om specialpædagogik gennem mange år har været mere indstillet på handling og ikke refleksion, og på at vide og ikke at vide, hvordan vi ved noget, så har refleksionsteoriens fremkomst gjort professionen opmærksom på, at al form for iagttagelser af en uddannelsesrelation kan iagttages af andre. Der kan altid spørges til, hvordan professionernes virkelighedsbeskrivelser i uddannelsesrelationen dannes på baggrund af refleksioner (Andersen m.fl. 2008: 40-42).

Refleksionsteori i specialpædagogik fokuserer både på den anvendelsesorienterede praksisviden om, hvad der skal gøres og på hvilken måde, det skal gøres i den konkrete praksis. Men refleksionsteori i specialpædagogik fokuserer også på den professionsviden, der giver mere systematiske forklaringer på, hvorfor noget virker som det gør i praksis (fx Maul 2007). Gennem den specialpædagogiske refleksionsteori bliver det muligt at eliminere fejl og hermed korrigere for iværksættelse af de stimuleringsiltag, der skal frembringe en lærende undervisning og uddannelse.

Lærerkompetencer

Den nyeste forskning præciserer, hvilke kompetencer, der er væsentlige for elevernes læring i en uddannelsesrelation (Nordenbo m.fl.2008:83, Nordenbo 2008:139):

- Relationskompetence
- Regelledelseskompetence
- Didaktikkompetence

Relationskompetence siger noget om, at den professionelle positive håndtering af kommunikation og kontaktskabelse fremmer elevernes læring. Det gode forhold mellem den professionelle og eleverne er baseret i sensitive kommunikationsformer, hvor der udvises respekt, tolerance og interesse for elevens udvikling. Forudsætningen for relationskompetencen er, at den professionelle har indsigt i pædagogik dvs. har indsigt i, hvad der kendetegner en uddannelsesrelation. Er opfattelsen at alle elever i almindelighed har refleksionspotentiale, medfører det mere læring.

Regelledelseskompetence siger noget om den professionelle håndtering af autoritet omkring regler. Det problem, som aktualiseres i enhver pædagogisk situation, er, hvorvidt det er sandsynligt, at den intenderede kommunikation om forandring overhovedet lykkedes. Autoritet omkring adfædsregler giver netop støtte til at frembringe en intenderet kommunikationssandsynlighed. Hvis kommunikationssandsynligheden skal lykkedes, må kommunikationsopretholdelsens forpligtende karakter tydeliggøres. Det sker ved, at den professionelle sikre sammenhæng med det tidligere lærte og det kommende.

Didaktikkompetence siger noget om den professionelle kompetence til at føre dekontekstualiserede samtaler med eleven – samtaler som er kognitivt mere udfordrende ved at motivere i større grad til abstrakt tænkning og i større grad anvender et varieret undervisningsmateriale. Læreren lettes i sin undervisning, når klassens niveauspredning ikke er for stor. Didaktisk kompetence gør det ikke alene. Det er først, når lærerkompetencens faglige dimension kombineres med den didaktiske viden og kompetence, at der med sikker-

hed kan frembringes gode elevresultater (Rasmussen 2008: 9).

3 vidensformer

Ved at skelne mellem forskningsviden, professionsviden og praksisviden (Rasmussen m.fl. 2007) er det blevet en påtrængende opgave at diskutere, hvad der er en central faglig kerne i den specialpædagogiske professionsviden. Set ud fra et evalueringsperspektiv bliver det væsentlige spørgsmål, hvad der er den specialpædagogiske opgave i forhold til, hvad det er professionen, som lærer eller pædagog kan og skal gøre i forhold til at håndtere den specialpædagogiske praksis. *Et særligt kendetegn ved specialpædagogisk praksis er, at kunne tage andres perspektiv.* Enhver ændring, som fører til at andres perspektiver kommer frem i lyset kan udfordre de professionelle position. Men hvad skal der til for at de professionelle løber denne risiko og bliver bevidste om muligheden for at ændre deres tilbagemeldingspraksis. Dette spørgsmål har mange sider, hvorfor det skal begrænses til at orientere den specialpædagogiske professionsviden mod en refleksionsteori (Luhmann 2006), hvorigennem det bliver muligt for forstå at kun kommunikationer fremmer læring. De tilbagemeldinger eleven får i løbende intern evaluering kan både være nedværdigende eller opmuntrende, alt efter i hvilken grad tilbagemeldingen "fanger" elevens oplevelse af sit eget skolearbejde. Derfor er det væsentligt, at den specialpædagogiske professionsviden bliver funderet i en refleksionsteori, der gør det muligt for specialpædagogen at være lige så optaget af at fokusere på elevens perspektiver som på sine egne og herved gennem den kommunikative feedback at give eleverne lyst til at lære mere.

En refleksionsteori for den specialpædagogiske professionsviden er således en teoretisk begrundet distance til praksisfeltets handletvang. Dette perspektiv kan give informationer om, hvilken professionsviden specialpædagogen skal besidde, for at den praktiske specialpædagogiske virksomhed kan udvikles på et reflekteret grundlag. Den specialpædagogiske professionsviden er, hvis den skal være reflekteret og professionel, en viden der ikke alene kan referere til en viden i praksis. Den kan

heller ikke alene referere til den videnskabelige viden, der frembringes i uddannelsesforskning.

Specialpædagogik som nyt fag

Specialpædagogik er et pædagogisk og uddannelsesvidenskabeligt fag. Det betyder, at præcisering af indhold og opgaver er en forudsætning for at iværksætte løbende intern evaluering af praksis. Så uanset hvilket teorigrundlag man bygger på, så må man erkende, at det tager lang tid at udvikle et systematisk fortolkningsfællesskab, der er rodfæstet i fælles kriterier. I specialpædagogik er der en væsentlig opgave i at udvikle en læringsstøttende vurdering gennem en mere formel form. Man kan sige, at den løbende læringsstøttende evaluering må benytte mere konkrete og tilpassede kriterier, hvilket øger behovet for refleksion. Den læringsstøttende evaluering må udvikle reflekterede procedurer for at sikre en pålidelig slutvurdering.

Specialpædagogik er et relativt nyt fænomen. Først med oprettelsen af et Institut for specialpædagogik ved Universitetet i Oslo i begyndelsen af 1990'erne bliver det muligt at studere specialpædagogik uden at have en forudgående pædagogisk grunduddannelse (Morken 2008: 26). I læreruddannelsen har specialpædagogik først nu fået status som et selvstændigt linjefag – dog ikke særlig omfangsrigt i forhold til de opgaver, der venter den nyuddannede i praksis. Derfor tilbydes uddannelsen i specialpædagogik som en diplomuddannelse i efter- og videreuddannelsen på University College. Specialpædagogik på diplomuddannelsen er siden 2000 en betydelig del af aktivitetsniveauet på diplomuddannelserne på UC'erne i Danmark, selvom uddannelsen i specialpædagogik ikke er en betingelse for at arbejde i praksis. Desuden udbydes på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole en masteruddannelse i specialpædagogik. Tilgangen til specialpædagogikken i disse uddannelser har bestået i at inddele faget i nogle specialiseringsområder. Det drejer sig almindeligvis om følgende fordybelsesområder (Morken 2008: 48-49):

- Høre- og taleforstyrrelser
- Synspædagogik (Kvalificere til arbejde med elever med synsnedsættelse – udredning og planlægning)
- Udviklingshæmning (Kvalificere til arbejde med elever med fysisk og psykisk udviklingshæmning)
- Elever med sociale og emotionelle vanskeligheder (Kvalificere til arbejde med elever med både udfareagerende og hæmmet adfærd samt omsorgssvigt)
- Generelle og specifikke indlæringsvanskeligheder (Kvalificere til arbejde med elever med læse-, matematik- og skriveforstyrrelser). Det angår årsager, kortlægning og undervisningsmetoder.

sprog- og taleforstyrrelser)

- Synspædagogik (Kvalificere til arbejde med elever med synsnedsættelse – udredning og planlægning)
- Udviklingshæmning (Kvalificere til arbejde med elever med fysisk og psykisk udviklingshæmning)
- Elever med sociale og emotionelle vanskeligheder (Kvalificere til arbejde med elever med både udfareagerende og hæmmet adfærd samt omsorgssvigt)
- Generelle og specifikke indlæringsvanskeligheder (Kvalificere til arbejde med elever med læse-, matematik- og skriveforstyrrelser). Det angår årsager, kortlægning og undervisningsmetoder.

Pædagogik og specialpædagogik

I evalueringsrapporten *"Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand – perspektiver på den rummelige folkeskole"* Danmarks Evalueringsinstitut 2007 udtrykker evalueringsgruppen et synspunkt:

"[...] har specialpædagogikken ingen selvstændig berettigelse; men den tjener som en vigtig nuancering af og støtte til almenpædagogikken [...]" (EVA 2007: 17).

Evalueringsgruppen er ikke ene om at knytte specialpædagogik til pædagogik for at overvinde tendensen til specialpædagogikkens stigmatisering af mennesker med funktionsnedsættelser. Begrebet stigma bliver af Erving Goffman præciseret som:

"[...] består således i virkeligheden af en speciel slags relation mellem en egenskab og en stereotyp klassificering af mennesker" (Goffman 1975: 16).

Et stigma kan kort forklares som en social definition af afvigelser, der i værste fald betyder, at omgivelser-

Hvordan kan man gennem ydre indvirkninger bestemme et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?

Grue-Sørensen

nes degraderende reaktioner udvikler sig til, at eleven med funktionsnedsættelser stigmatisere sig selv dvs. udvikler et selvhad. Interessen i det specialpædagogiske felt for elevernes vanskeligheder og diagnoser kan fortrænge den pædagogiske tænkning om, hvordan det er muligt at fremstimulere læring og forandring hos elever i en uddannelseskontekst. Ved at markere det pædagogiske perspektiv om læring, forandring og udvikling bliver der pointeret, at relationen i specialpædagogik er en uddannelsesrelation. Der er tale om elever med funktionsnedsættelser, som har krav på uddannelse (Morken 2008: 20). Uddannelsesrelationen i specialpædagogik bliver endvidere klargjort i "Vejledningen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand", som trådte i kraft 1. januar 2007. I specialpædagogik må der tages udgangspunkt i et relationistisk menneskesyn, hvor fokus er de relationer individet indgår i (Holst 2004: 16). Nu er det ikke en hvilken som helst relation eleverne indgår i, når der tales om et formaliseret uddannelsessystem. Derfor bliver uddannelsesrelationen i specialpædagogik et afgørende kriterium for at definere, at specialpædagogik er et pædagogisk og uddannelsesvidenskabeligt fag, der er rettet mod elever med funktionsnedsættelser. Med elevbegrebets fremtrædende plads i moderne specialpædagogik bliver det muligt at skelne mellem betegnelser som klient, syg, afviger eller handicappet. *Gevinsten ved at fokusere på elevbegrebet er, at lærer og pædagoger skal forholde sig til lærende elever med funktionsnedsættelser i en uddannelsesrelation.*

Det, der kendetegner funktionsnedsættelser, er forskellen mellem krav i det sociale miljø og så de individuelle forudsætninger for at indfri dette (Morken 2008: 86). Specialpædagoger må nødvendigvis reflektere over, hvordan de forstår, beskriver og evaluerer en uddannelsesrelation i forhold til fysiske og sociale funktionsnedsættelser. Dette er væsentligt for at give den relevante feedback til eleverne i den praktiske virksomhed. Det er især væsentligt for mulighederne for at sikre den nødvendige korrektion af den undervisningsmæssige tilrettelæggelse. Denne form for løbende intern evaluering er vigtig, idet den

finder sted ved hjælp elevens aktive medvirken gennem dialoger. De metoder, der tages i anvendelse i denne forbindelse, er almindeligvis ikke standardiseret; men er hyppigt udarbejdet af læreren selv (Rasmussen 2001: 119).

Derfor bliver lærerens anvendelse af pædagogisk refleksionsviden væsentlig. Refleksion som professionsviden er at kunne fortolke og reflektere over dialoger med elever i løbende intern evaluering for selv at kunne uddrage en belæring deraf. Belæringen er overvejelser over, hvad der virker, og hvordan noget virker, og hvorfor det virker bedre end noget andet i den konkrete praksis kontekst. Fx i forhold til tilbagemeldingsdiskussionen viser forskningsresultater i den almene pædagogik, at hver tredje elev i ungdomsuddannelserne har lidt eller intet udbytte af elevsamtaler (Dale, Wærness og Lindvig 2005: 153). Forskningsresultater viser desuden, at elever, der bliver defineret som havende lav motivation, ikke får tilbagemeldinger, som stimulerer deres læringslyst (Viddal 2007: 100-101). De løbende interne tilbagemeldinger i specialpædagogik må i særlig grad have fokus på elevernes egne oplevelser som udgangspunkt. For at elever med funktionshæmning skal have et udbytte af elevsamtaler, er det vigtigt at specialpædagogen, som den professionelle part bliver i stand til at reflektere over, hvordan og i hvilket omfang elevens perspektiv er til stede, samtidig med at man bliver klar over sin egen position. I dette arbejde forekommer det nødvendigt at være opmærksom på, at en væsentlig del af forskningen inden for temaet om social inklusion og specialpædagogik har ændret erkendelsesinteresse fra en individfokusering mod en kontekstfokusering. Interessen i forskningen retter sig mod en forståelse af, hvad der er på spil i læringsmiljøet mellem deltagerne (Baltzer og Tetler 2003: 153). Men den klassiske distinktion mellem individ og kontekst har været og er nok stadigvæk et klassisk stridspunkt i specialpædagogik (Mjøs 2007: 121-122).

Homo educandus

Overskriften hentyder til, at det særlige kendetegn ved mennesket er, at det er et væsen, der skal udvikles, forandres og lære i samvær med andre mennesker. I et moderne og komplekst samfund sker dette i overvejende grad gennem deltagelse i uddannelsessystemet. Uddannelsessystemet anvender pædagogik som et refleksionskriterium i sine overvejelser over, hvad en uddannelsesrelation er kendetegnet ved. En uddannelsesrelation er først og fremmest kendetegnet ved et paradoks, der kan formuleres som et spørgsmål:

"Hvordan kan man gennem ydre indvirkninger bestemme et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?" (Grue-Sørensen 1975: 253).

En uddannelsesrelation er et pædagogisk paradoks, der er knyttet til, hvordan det gennem en ydre indvirkning er muligt at bringe et menneske til ikke at lade sig determinere af den ydre indvirkning. Udgangspunktet for al form for uddannelsesrelation er, at alle elever besidder et refleksionspotentiale. At virkeliggøre dette refleksionspotentiale er en vanskelighed i al form for uddannelsesrelation. Vanskeligheden er forholdet mellem den sociale omverden, dvs. det ydre og det psykiske, dvs. det indre. Det er kontaktskabelsen mellem disse to poler. Kontaktskabelsen sker gennem kommunikation. Kommunikation er ikke et spørgsmål om overførsel af information; men er en dobbeltkontingent konstruktionsproces. Opretholdelse og reproduktion af kommunikationen sker ved, at kommunikationsdeltagerne fortløbende knytter an til hinandens forståelseskonstruktioner. Kommunikation har sin egen dynamik, der ikke kan forklares ud fra det enkelte menneskes bevidsthed eller psyke. Det dynamiske element i kommunikation er knyttet til, at deltagerne i kommunikation frit kan håndtere kommunikationens informationer, meddelelser og forståelse dog med den pointe, at deltagerne er tvunget til

at finde en mening i kommunikationens tre processer. Kommunikation er nøglen til at forstå forskellen mellem kommunikationens deltagere i en uddannelsesrelation:

"Descartes" *Cogito ergo sum* må
erstatte af et mere grundlæggende
communie ergo sum" (Thyssen 2006: 57).

Uddannelsesrelation

En uddannelsesrelation er et paradoksalt forhold. Uddannelsesrelationen er via kommunikation at indvirke på og hermed tilvejebringe mulige forandringer af elever på en relativt systematisk måde til forskel fra de forandringer, der så at sige sker af sig selv. Det paradoksale er, at elevens overskridende og selvbevidste forandringer er et resultat af de mentale selvvisomme processer, der virker ind på eleven selv; men som er fremstimuleret fra omverdenens indvirkende tiltag. Selvom overskridende forandringer afhænger især af elevens mulighed for at sandsynliggøre, at lærerens meddelte informationer bliver og kan blive forstået (Kirkegaard 2007: 17). Læreren iagttager af elevens forandringer sker ikke direkte. Det sker indirekte gennem fortolkninger af, hvad der kan tilskrives af forandringer i elevens tilbagevirkende kommunikation. Eleven kan alene udtrykke mentale forandringer gennem tilbagevirkende kommunikation. Den tilbagevirkende kommunikation fortolkes og reflekteres almindeligvis af læreren som et udtryk for, hvad der er sket af forandringer i det mentale og hermed, hvad der er lært som tilsigtet. Der er med andre ord tale om, at læreren foretager en hypotetisk tilskrivning af, hvad den tilbagevirkende kommunikation fra eleven mod læreren, synes at udtrykke som lært. *Den løbende evaluering af tilbagevirkende kommunikation fra eleven mod læreren på baggrund af den professionelle intentionelt indvirkende kommunikation er en væsentlig del af en pædagogisk professionsviden.* I forhold til specialpædagogik, hvor eleverne har funktionsnedsættelser og dårligere forudsætninger for

at planlægge deres egen læring på egen hånd, er det centralt at der udvikles et system for systematisk dokumentation af læringsresultater for at synliggøre disse udfordringer både for specialpædagogen, forældre og elever. Derfor må den specialpædagogiske professionsviden have forklaringer på, hvordan en uddannelsesrelation udvikler sig, og hvordan den kan forklares. Uddannelsesrelationen er kendetegnet ved en fortolkende tilskrivning af, hvordan den tilbagevirkende kommunikation udtrykker læringsmæssige forandringer. Det teoretiske grundlag er antagelsen om, at en parallelitet mellem den intentionelt indvirkende kommunikation udløser tilsvarende forandringer i det psykiske – vel vidende, at det ikke er tilfældet. Al selvoverskridende forandring er resultatet af selvbevidst selvforandring. Den løbende evaluering – som nok mere præcist kan udtrykkes som kommunikation om den forudgående kommunikation – har den tilsigtede virkning, at den skal bidrage med viden om elevens udbytte af uddannelsesrelationen. Det giver mulighed for justering af uddannelsesrelationen mod den enkelte elevs forudsætninger og udvikling. Den utiltsigtede virkning kan også udvikles til det modsatte, idet hyppig feedback på elevens tilbagevirkende kommunikation kan føre til, at eleven ikke udvikler tilstrækkelig selvstændighed. Eleven kan blive mere og mere afhængig af lærerens feedback. Dette kan give en mulig utilsigtet medlæring. Man kan ud fra en sådan betragtning pege på, at den løbende evaluering af en uddannelsesrelation må rette sin opmærksomhed på, hvordan den specialpædagogiske professionsviden må orienteres mod en refleksionsteori, der kan korrigere for, hvordan den enkelte elev selv konstruerer sin egen viden; men som også er opmærksom på, hvordan dette også afhænger af, hvad omgivelserne, dvs. læreren gør og kan.

3 vidensformer

Som vist tidligere kan der frugtbart skelnes mellem forskningsviden, professionsviden og praksisviden. Forskningsviden er frembragt i uddannelsesforskningen ud fra distinktionen om sand/usand gennem anvendelse af bestemte metoder for vidensproduktion. Professionsviden er knyttet til uddannelsessystemets

refleksionsteori, som er pædagogik, ud fra koden om, hvad der virker/ikke virker. Praksisviden er speciel, fordi den pædagogiske praksis er kendetegnet ved en særegen kompleksitet, der foregår i uddannelsessystemet. Den er ikke forankret i det videnskabelige systems krav om videnskabelighed ud fra metodekriteriet om sandhed/ikke sandhed. Den er heller ikke forankret i uddannelsessystemets krav om refleksion om, hvordan der kan foregå en intentionel forandrende kommunikation ud fra et refleksionskriterium om, hvad der virker/ikke virker. Den pædagogiske praksis er optaget af en kontekstbunden viden, der er kendetegnet ved at være erfaringsbaseret, og som er udviklet i tæt tilknytning til de kontekstspecifikke situationer. Det betyder, at både det kommunikative samspil mellem eleven og professionsudøveren og den kontekst, som samspillet foregår i, må medtænkes ud fra andre kriterier end dem, der gælder for refleksion i videnskab og refleksioner i pædagogik. I den pædagogiske praksis er man tvunget til at være optaget af, hvad der er brugbart/ikke brugbart i relation til den konkrete elev, konteksten og den kommunikative relation.

Afrunding

Forudsætningen for, at specialpædagogik kan udvikle sig til et pædagogisk og uddannelsesvidenskabeligt fag er, at de professionelle kender til principperne for etableringen af en uddannelsesrelation gennem anvendelse af en refleksionsteori som specialpædagogisk professionsviden. Begrundelsen herfor synes at være, at refleksion giver mulighed for at håndtere den løbende evaluering professionelt. Det giver mulighed for at diagnosticere problemerne, opgaverne og indholdet i en uddannelsesrelation; men det giver også mulighed for at sætte ind over for de diagnosticerede læringsproblemer. Det gør det desuden muligt at adskille specialpædagogisk professionsviden fra en anden form for viden og dermed også reflektere kritisk over forskellige typer diagnoser.

Litteraturliste

- Andersen, Sinne, Husted, Britta & Kirkegaard Olund, Preben (2008): Kommunikationsmiraklet – IKT-medier i specialpædagogik. Skipper Clement Forlaget. Aalborg.
- Baltzer, Kirsten og Tetler, Susan (2003): Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. I Psykologisk Pædagogisk rådgivning, tema nr. 2
- Dale, Erling Lars, Wærness, Jarl Inge og Lindvig, Yngve (2005): Tilpasset og differentieret oplæring i lys av Kunnskapsløftet. Rapport 10/2005. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2007): Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. www.eva.dk
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Gyldendal. København.
- Grue-Sørensen, Knud (1975): Almenpædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber. København. Gjøellerup. 1. Udgave. 2. Oplag
- Haugtveit, T.B., Sjølie, G og Øygarden, B. (2006): Vurdering som profesjonsfaglig kompetence. Rapport fra et KUPP-projekt. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Holst, Jesper: Specialpædagogisk retorik og virkelighed. I Holst, Jesper, Langager, Søren, Tetler, Susan (2. oplag 2004): Specialpædagogik i en brydningstid. Systime Academic. Viborg.
- Kirkegaard, Olund Preben (2007): Nedslag i pædagogikkens teorihistoriske udvikling – en undersøgelse i Erling Lars Dales forfatterskab. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet. Afhandling for Ph.d.-graden.
- Luhmann, Niklas (2006): Samfundets uddannelsessystem. Hans Reitzels Forlag. København.
- Maul, John (2007): Mennesket i specialpædagogikken – om mod og fornuft i specialundervisningen. Special-pædagogisk forlag. Herning.
- Mjøs, Marit (2007): Specialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsipperne om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Avhandling for Ph.d. graden. Universitetet i Oslo.
- Morken, Ivar (2008): Normalitet og afvigelse. Akademisk Forlag. København.
- Nordenbo, Svend Erik, Søgaard Larsen, Michael, Tiftkci, Neriman, Wendt, Eline Rikke, Østergaard, Susan (2008): Lærerkompetance og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. København.
- Nordenbo, Svend Erik (2008): En clearinghouse-undersøgelse – om regelledelseskompetence og relationskompetence. I: Krejlser, John og Moos, Leif (red): Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik. Dafolo. Frederikshavn.
- Rasmussen, Jens (2001): Evaluering. Pædagogisk opslagsbog. Christian Ejlers forlag. København.
- Rasmussen, Jens, Kruse, Søren & Holm, Claus (2007): Viden om uddannelse – uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis. Hans Reitzels Forlag. København.
- Rasmussen, Jens (2008): Hvad ved vi om den gode lærers praksis? Unge Pædagoger nr. 6
- Thyssen, Ole (2006): Erkendelsesteori som kommunikationsteori. Kritik af Luhmanns teori om den forsvundne verden. I: Tække, Jesper (red.): Luhmann og erkendelse – epistemologi, anvendelse og nyorientering. Unge Pædagoger. København.
- Viddal, Marie, Linda (2007): Tilbagemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I: Sverre Tveit (red): Elevvurdering i skolen – Grunnlag for kulturrendring. Oslo. Universitetsforlaget