

cepra-striben

TEMA: EVALUERING I SPECIALPÆDAGOGIKKEN

n Pædagogisk praksis

n Hvad - Hvor - Hvorhen

n Specialpædagogisk professionsviden

n AKT i skolen - et broget billede

n Praksis i specialundervisningen

n Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag - med vægt på evaluering

n Specialundervisning - et begreb under forandring

n Specialundervisning - 14 år frem og 14 år tilbage



Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemånel, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Adjunkt Maria Appel Nissen, Lektor Helle Schjoldager

Design Par No. 1
Tryk Dafolo
Oplag 1000 stk.

Udgivet af

CEPRA, University College Nordjylland
Søhngårdsholmsvej 51A
9000 Aalborg
www.cepra.dk

I samarbejde med Dafolo.

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på tlf.: 70235003

ISSN 1903-8143

ISBN 978-87-991408-3-1

FORORD

Dette temanummer hedder " Specialundervisning og socialpædagogik " og indeholder en samling artikler der med forskellige vinklinger fortæller om, hvordan evaluering anvendes i det pædagogiske arbejde i specialpædagogikken. Ligeledes er det sat fokus på hvordan evalueringsviden om bestemte metoder eller tænkninger i mødet med barnet kan sætte gang i udvikling og innovation.

LEDER s4 n Pædagogisk praksis

s10 n Hvad - Hvor - Hvorhen

s16 n Specialpædagogisk professionsviden

s24 n AKT i skolen - et broget billede

s30 n Praksis i specialundervisningen

s38 n Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag - med vægt på evaluering

s46 n Specialundervisning - et begreb under forandring

s46 n Specialundervisning - 14 år frem og 14 år tilbage



Specialpædagogik, socialpædagogik og AKT arbejde i skoler og andre steder er svært at skelne fra hinanden både som udenforstående og som professionel. Begrundelsen for temanummeret er netop at tilbyde et overblik over området samtidig med at der formidles erfaringer med evaluering som fænomen i feltet.

Dette temanummer har denne gang ingen artikler udenfor tema

Temanummerets artikler

1 Lektor Maria Appel Nissen, Institut 1, Aalborg Universitet har skrevet lederen "Viden og refleksion". Her tages der fat på den komplekse problemstilling, der drejer sig om samspillet mellem videngrundlaget i pædagogisk arbejde og videngrundlaget i evalueringspraksis. Problemstillingen behandles med afsæt i tre forhold. For det første, hvilket videngrundlag, der karakteriserer pædagogisk arbejde og dermed, hvad fagligheden består i. For det andet, hvordan evaluering kan bidrage til viden om pædagogisk praksis og hvordan samspillet kan være mellem den pædagogiske faglighed og så vejen til viden om den. Dvs. mulighederne og/eller barriererne for integration mellem professions- og praksisviden og så den viden, der produceres om den. Disse tre forhold – og således problemstillingen – behandles i artiklen som en videnssociologisk problemstilling. Videnssociologien beskæftiger sig med viden som sociale og samfundsmæssige former og de sociale problemstillinger, der er relateret til forskellige former for viden. Dvs. med forholdet mellem viden og kontekst.

2 Lektor John Maul, ph.d. i specialpædagogik, UCN bidrager med artiklen "Specialpædagogikkens hvad, hvorfra og hvorhen?" som giver et overblik over udviklingen i feltet. Med udgangspunkt i specialpædagogikkens flerfaglighed og mangfoldighed af områder antydes det i denne tekst hvad der i store træk er hændt i specialpædagogikken frem til aktuelle dilemmaer i form af tiltagende overvågning og kontrol med dræning af arbejdsglæde til følge. Samtidig peges der på begreberne fornuft, erfaring og mod som de personlige faktorer der

i specialpædagogikken kan gøre en afgørende forskel for den enkelte elev og for forældrene.

3 Lektor Preben Kirkegaard, ph.d., UCN har skrevet artiklen "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.

4 Lektor Inge Marie Nielsen, Læreruddannelsen i Aalborg, UCN har skrevet artiklen "AKT (adfærd, kontakt og trivsel) i skolen – et broget billede". Artiklen beskæftiger sig med AKT som et forholdsvist nyt fænomen i skolen. Der synes i den danske folkeskole at være en udbredt tendens til at placere stadig flere børn under kategorien "AKT-elever". Et begreb, som langt fra er fast defineret, men dækker over en lang række af adfærdsformer hos barnet, der af omgivelserne opleves som problematiske. Der bliver i denne artikel sat fokus på, hvilke forklaringer der kan ligge bag det voldsomt stigende antal børn defineret som "AKT-elever", og artiklen forsøger at give et bud på, hvorfor det tilsyneladende er svært at inkludere disse børn i skolens praksis. Artiklens baggrund er en Masteropgave i specialpædagogik, og en central pointe er, at der er et påtrængende behov for pædagogisk forskning, der belyser de konstruktioner, kriterier og forståelsesformer, der tages i brug, når elever bedømmes, indstilles og henvises til specialforanstaltninger. Ellers risikerer man, at indskrænke en stor gruppe af børns adgang til læring.

5 Sinne Møller Bertelsen, lærer og P.D. i Specialpædagogik, Voksenskolen for Undervisning og Kommunikation, Aalborg og Britta Husted. Pædagog og P.D. i pædagogik, Voksenskolen for undervisning og Kommunikation, Aalborg har skrevet artiklen "Evaluering og praksis i specialundervisningen - Når der skal sættes ord på praksis i specialundervisningen"

Artiklen baggrund er et udviklingsarbejde med anvendelse af digitale bøger i undervisningen, hvor elever trods svære fysiske og kognitive problematikker kunne få muligheden for selvstændigt at betjene en pc og gennem digitale bøger have adgang til undervisningsmaterialer inden for humanistiske, naturfaglige og praktiske/musiske fag.

Udviklingsprojektet begynder i foråret 2007 i et samarbejde med University College Nordjylland med midler fra servicestyrelsen til udviklingsprojektet "Kan selv - vil selv". Det overordnede mål med projektet er at udvikle informations- og kommunikationsteknologiske (IKT) undervisningsmaterialer til elever med multiple funktionsnedsættelser uden talesprog. Materialerne i de enkelte fag skulle tage udgangspunkt i de bindende fælles nationale mål, således IKT- materialerne levede op til den danske lovgivning. Materialerne skulle

være motiverende og udfordrende, så eleverne fik lyst til at kommunikere, og samtidig støtte underviseren i spillet med eleven ved at fungere som et fælles udgangspunkt og tema for kommunikationen. For at undersøge og dokumentere undervisningsmaterialets pædagogiske potentiale blev der gennemført en evaluering, hvilket også er genstanden i denne artikel.

6 Teamleder Jan Pedersen, Odense Kommune har skrevet artiklen "Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag - med vægt på evaluering" Når titlen på denne artikel er Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag - med vægt på evaluering skyldes det, at det er ønske om at formidle erfaringer med at implementere selvpsykologien i pædagogisk sammenhæng, og dels et ønske om at gøre opmærksom på den katalyserende effekt, teoretiske overvejelser kan have i forhold til at opkvalificere forskellige pædagogiske praksissammenhænge. Der er lagt en særlig vægt på, hvordan der evalueres på de pædagogiske indsatser der er udviklet på selvpsykologisk grundlag, så der opnås viden om deres betydning for indsatserne. Hvordan kan man som professionspraktiker vide, at der sker en kvalitetsudvikling med denne type indsats? Artiklen vil belyse disse forhold med mobbe- og trivselsproblemer i skolen som indsatsområdet.



7 Ole Hansen, Projektchef, UCN bidrager med artiklen "Specialundervisning – et begreb under forandring. Artiklens udgangspunkt er at det med tiden er blevet mere og mere iøjnefaldende, at den traditionelle opfattelse af specialundervisningen er mere en klods om benet end en hjælpende hånd til den moderne skoleudvikling. Skolen skulle gerne gå i retning af at opfatte undervisning af alle elever som værende den samme opgave; nemlig et forhold mellem den givne elevs personlige og faglige profil og undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse – vel at mærke i et rummeligt og inkluderende skolemiljø.

Et nyt forslag til ændring af Folkeskoleloven giver skolerne mulighed for at undlade at henvise elever til specialundervisning gennem Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Det vil give ny inspiration for skolen til at løse opgaver, som den ellers ikke troede, den kunne klare.

Det er især forestillingen om, at opgaven bedst løses et andet sted, af andre fagfolk i et andet fysisk miljø, som har virket hæmmende for skolernes og lærernes fantasi, faglighed og kreativitet med hensyn til at tage særlige initiativer i forhold til elever, hvis undervisning kræver særlig opmærksomhed.

Det er den samme forestilling, der mere eller mindre direkte udpeger eleven eller dennes familie som problembæreren, idet den fuldstændig overser, at elevens problemer ikke kan løses taget ud af deres rette kontekst, at skolen også har et ansvar, og at "Læringsmiljø" er nøgleordet

8 Niels Egelund, professor i specialpædagogik, leder af Center for Grundskoleforskning, DPU har skrevet artiklen "Specialundervisning, differentieret almenundervisning, løbende intern evaluering – i 2025", hvor læseren inviteres med på en rejse frem i tiden. Forfatteren prøver at sætte sig 14 år frem i tiden og se tilbage på i dag. Hvad sker der de næste 14 år, og hvorledes står det i relation til, hvad der er sket de sidste 14 år. Meget? Lidt? Både meget og lidt? Meget har naturligvis ændret sig i 2025. Noget vil i forhold til 2009 være næsten helt ens. Andet vil være fundamentalt forskelligt. Mange kernebegreber vil være de samme, men nye praksisformer vil være dukket op. Hop ind i tidsmaskinen og følg med!

God læselyst!

Tanja Miller, ph.d.

Videncenterleder, CEPRA

Videncenter for Evaluering i Praksis

Viden og refleksion i evaluering af

pædagogisk praksis



Artiklerne i dette nummer forholder sig på forskellig vis til den komplekse problemstilling, der drejer sig om samspillet mellem videngrundlaget i pædagogisk arbejde og videngrundlaget i evalueringspraksis.

Problemstillingen henviser til tre forhold

For det første drejer den sig om, *hvilket* videngrundlag, der karakteriserer pædagogisk arbejde og dermed, hvad fagligheden *består* i. For det andet drejer den sig om, *hvordan* vi gennem evaluering kan få viden om pædagogisk praksis, dvs. hvordan vi ved at rejse spørgsmål, udforske og analysere kan opnå en bedre erkendelse af det pædagogiske arbejde og dets kvalitet. Endelig og for det tredje drejer den sig om, hvordan *samspillet* kan være mellem den pædagogiske faglighed og så vejen til viden om den. Dvs. mulighederne og/eller barriererne for integration mellem professions- og praksisviden og så den viden, der produceres om den. Disse tre forhold – og således problemstillingen – henviser i grunden til en videnssociologisk problemstilling. Videnssociologien beskæftiger sig med viden som sociale og samfundsmæssige former og de sociale problemstillinger, der er relateret til forskellige former for viden. Dvs. med forholdet mellem *viden* og *kontekst*.

Konteksten for evaluering – mange videnformer

I 1966 udkom bogen *Den samfundsskabte virkelighed* af videnssociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmann (1999). Selvom det er over 40 år siden, kan deres teoretiske perspektiver stadig bruges til at forstå forholdet mellem viden og kontekst herunder den komplekse problemstilling om samspillet mellem videngrundlaget i pædagogisk arbejde og videngrundlaget i evalueringspraksis.

Berger og Luckmann så på den ene side samfundet som et produkt af hverdags- eller common-sense-viden snarere end abstrakte ideer og teoretisk tænkning. Deres antagelse var, at det er netop hverdags- eller common-sense-viden, som skaber de betydningsstrukturer, der er forudsætningen for socialt liv og samfund. På den anden side så de samfundet som en *objektiveret* virkelighed relativt løsrivet fra denne hverdags- eller common-sense-viden. Selve denne objektivering så de som en proces, hvor visse praksis- og videnformer (vaner og typificeringer) institutionaliseres. *Institutionaliseringen* skulle ikke i første omgang forstås som knyttet til dannelsen af konkrete institutioner men som en refleksiv proces, hvor bestemte videnformer institutionaliseres. Berger og Luckmann så denne institutionalisering tæt forbundet med *legitimering* forstået som det, der forklarer og retfærdiggør den institutionaliserede orden ved at tilskrive dens betydning erkendelsesmæssig gyldighed og dens praktiske krav normativ værdi. Legitimering er dermed forbundet med forestillinger om, hvad der er sandt, virkeligt, godt eller nødvendigt. Her skelnede de mellem fire former for legitimeringer: *Grundlæggende forklaringer*, som har at gøre med tradition, vaner og at man gør, som man gør og *teoretiske fremstillinger*, der forklarer, hvorfor man gør, som man gør. Begge disse to første former er knyttet til hverdagsviden. En tredje videnform er *eksplicitte teorier*, som dannes, når et differentieret videnforråd bliver til en generel og programsat referenceramme for et

samfundsområde, en sektor og dets eksperter. Sådanne eksplicitte teorier er knyttet til dannelsen af *symbolske universer*, der er en orden baseret på abstrakt viden løsrevet fra hverdagsbegreber og erfaringer. Et eksempel på et symbolsk univers er det videnskabelige univers, der via metodiske regler omformer hverdagsliv til "empiri". og som via mere eller mindre abstrakte begreber ordner virkeligheden.

Set ud fra ovenstående kan man sige, at samfundet og dermed *konteksten for evaluering i praksis* kan forstås som en flerhed af virkeligheder og som et resultat af en reflekteret konstitueret institutionalisering af bestemte virkelighedsforståelser og videnformer, der bevirker at verden begribes, sprogliggøres og gribes an på en bestemt måde. Man kan også sige, at konteksten for evalueringspraksis er et komplekst differentieret samfund kendetegnet ved en række forskellige sfærer, systemer, felter eller diskurser, der repræsenterer forskellige former for rationaliteter, kommunikationsformer, praksisser og sproglige former, som ikke umiddelbart er forenelige eller kan integreres (Jf. f.eks. J. Habermas, N. Luhmann, P. Bourdieu og M. Foucault). Dette giver nogle udfordringer for evalueringspraksis. For det første: *Hvilke(n) form(er) for viden skal evalueringer støtte sig til, trække på og udvikle, og hvordan skal forholdet mellem forskellige former for viden betragtes?* For det andet: *Hvordan er evaluering selv en form for viden om og i samfundet?* Stiller man disse to spørgsmål er det givet, at evaluering aldrig kan være en "neutral" praksis. Evalueringer anvender, udvælger og udvikler bestemte former for social viden, og bidrager dermed til at skabe bestemte sociale forhold. Dette er særligt vigtigt at være opmærksom på, når man vil evaluere forhold, der i sig selv har en iboende social karakter.

Viden om og i pædagogiske indsatser

Pædagogisk indsats bliver mulig i kraft af og skaber sociale relationer mellem f.eks. voksne, elever eller børn, mellem underviser og underviste, mellem lærer og den lærende, mellem pædagog og barn osv. Den pædagogiske indsats kan også karakteriseres som en

videnform, der trækker på i det mindste nogle *grundlæggende* og *teoretiske* forklaringer, der angiver, hvordan man gør, og forklarer hvorfor man gør, som man gør. Den repræsenterer en form for hverdagsviden, der aktivt bidrager til at skabe sociale relationer. Denne hverdagsviden kan, men behøver ikke, være funderet i *eksplicitte teorier* f.eks. teorier, som over tid er blevet dannet og anvendes som referenceramme i pædagogiske uddannelser. Dvs. at den pædagogiske indsats som en særlig videnform *kan* relatere sig til teoretisk professionsviden.

Det er en diskussion, hvordan forholdet mellem teori og praksis skal eller kan være i relation til professionel praksis (Jf. Rasmussen m.fl. 2008). Et perspektiv er, at visse typer teorier, der bidrager til at forstå og forklare, hvordan mennesker handler og hvordan positive hhv. negative processer opstår, er relevante som professionsviden. Dette i den grad, at indsigt i sådanne teorier kan bidrage til øget empati i den konkrete pædagogiske indsats (Ejrnæs 2008). Et andet men ikke nødvendigvis modstridende perspektiv er, at professionel praksis aldrig kun kan basere sig på abstrakt teoretisk viden. Den må også og altid omfatte viden tilpasset og rettet mod handling i den konkrete situation og i relation til bestemte personer. Fordi der er "noget", som end ikke relevante teorier kan indfange, er det vigtigt, at det praktiske, faglige videngrundlag, der er afgørende for den pædagogiske indsats, også medregnes, analyseres og synliggøres (Guldager 2004, Lundstøl 2002, 2004). Et tredje perspektiv, der ligger i forlængelse heraf, er, at dette er muligt, hvis man fremanalyserer den hverdags- eller common-sense-viden, som kommer til udtryk i pædagogiske indsatser, og anskuer den som netop grundlæggende og teoretiske forklaringer. Her vil det f.eks. være muligt at se, at pædagogiske indsatser indirekte trækker på professionsteorier men også grundlæggende sociologiske antagelser om f.eks. aktører, relationer mellem aktører, eller hvordan problemer opstår. Disse grundlæggende sociologiske antagelser skyldes formodentligt, at den pædagogiske indsats har en iboende social karakter og virker igennem de sociale relationer, den skaber (Nissen 2008).



Evalueringsviden

Set i lyset af ovenstående er den pædagogiske indsats som videnform en kompleks "konfiguration" af teoretisk og praktisk handleviden, og selve den måde hvorpå der balanceres mellem teori og praksis er et socialt fortagende. I evaluering af pædagogiske indsatser, er det svært at forestille sig, at man kan se bort fra dette forhold. På spørgsmålet om, hvilke former for viden evalueringer skal støtte sig til, og hvordan forholdet mellem forskellige former for viden skal betragtes, synes det væsentligt, at evalueringer på et eller andet plan forholder sig til spørgsmålet om den sociale konfiguration af forholdet mellem teori og praksis. Det er selvfølgelig ikke det eneste, evalueringer kan forholde sig til, men set i et professionsudviklende perspektiv synes det uomgængeligt. Ikke alle evalueringsmodeller gør sig eksplicitte tanker om forholdet mellem teori og praksis i professionel praksis. Egentlige evalueringsmodeller forholder sig ofte til kriterierne for evaluering, herunder hvem der definerer dem, og hvordan de defineres processuelt i en evalueringsproces, men sætter sjældent kriterier for kriterierne (Jf. Dahler og Krogstrup 2003). Et kriterium for kriterierne for evaluering, der ønsker at udvikle pædagogiske indsatser, kan være, at forholdet mellem teori og praksis i indsatserne inddrages som et aspekt i evalueringen, *fordi* dette har en afgørende betydning for pædagogiske indsatser, og *fordi* det har betydning for professionsudvikling og forbedring af indsatser.

Fleere af dette nummers artikler synliggør, hvordan evalueringens viden kan være knyttet til teori og til viden om forholdet mellem teori og praksis. Samtidig kan et kriterium om at skulle forholde sig til forholdet mellem teori og praksis også være kontroversielt inden for evalueringens praksis. Evalueringens modeller er ofte og skal være koncentrerede om indsatsernes konkrete mål, indhold og processer, eller om forskellige aktørers oplevelser eller faglige vurderinger af en indsats. Forholdet mellem teori og praksis er en mere bagvedliggende faktor, som kan bidrage til at forstå og forklare, hvordan mål anvendes, og hvorfor nogle, men ikke alle mål, efterleves i praksis, hvorfor indhold af og processer i indsatser kan variere, og hvad der ligger

til grund for forskellige aktørers umiddelbare tilkendegivelser omkring en indsats. Det er en udfordring for evalueringens praksis og evalueringens viden at bringe dybdegående viden frem, der ikke blot kan bruges til at evaluere men også til at forbedre grundlæggende og afgørende træk ved indsatser.

Inddragelse af sociale videnformer i evalueringens praksis

Hvordan kan man fremskaffe dybdegående viden, der forholder sig til forholdet mellem teori og praksis i den pædagogiske indsats? Hvad kan en sådan dybdegående evalueringens viden mere konkret bestå i? Et udgangspunkt kan være, at man i evalueringens praksis, direkte eller indirekte forholder sig til de grundlæggende forklaringer, teoretiske fremstillinger (dvs. hverdagsviden) såvel som de eksplicitte teorier, indsatser rummer. Man må i et eller andet omfang forholde sig til, hvordan det konkrete, der evalueres, f.eks. et særligt pædagogisk tilbud, en pædagogisk indsats i dagligdagen, et bestemt pædagogisk materiale eller en pædagogisk teknologi, udtrykker nogle bestemte antagelser om virkeligheden. Man kan som minimum udskille 5 aspekter eller antagelser, som kan være relevante for evalueringer at forholde sig til (Nissen 2008). For det første kan det være *antagelser om den pædagogiske indsats' rolle og betydning i samfundet*. Pædagogiske indsatser praktiseres ud fra bestemte antagelser om, hvad der er væsentligt eller uvæsentligt og tæt forbundet hermed, hvad man pædagogisk kan fokusere på. Dette kan have betydning for indsatsernes karakter og kan udgøre en forklaring på, hvordan indsatserne virker. Man kan f.eks. forestille sig, at en særlig (tilsigtet eller utilsigtet) afgrænsning af indsatserne i praksis betyder, at der er bestemte mål, som ikke kan opfyldes. For det andet kan det være *antagelser om, hvordan man kan forstå bestemte pædagogiske problemstillinger*. Pædagogiske problemstillinger vedrører relationen mellem aktører, og dermed også forståelsen af bestemte aktører. Hvordan er det evaluerede et udtryk for nogle antagelser om, hvordan man f.eks. kan forstå "eleven" eller "barnet": relationen mellem voksen og barn, voksen og elev, og hvordan man lærer? For det tredje kan det være *antagelser om, hvordan man forklarer pædagogik-*

ske problemstillinger, dvs. hvordan de opstår. Forklaringer er ofte tæt sammenhængende med forståelsen. Det kan have betydning for karakteren af indsatsen, om man primært forklarer den pædagogiske problemstilling med det enkelte barns psykiske tilstand og eventuelle diagnose, eller om man forklarer det med henvisning til karakteren af det enkelte barns netværk, sociale relationer og kompetencer. For det fjerde kan det være *antagelser om, hvad der er en god eller mindre god pædagogisk indsats*. Dette drejer sig om forestillinger om, hvad der er hensigtsmæssigt at gøre samt forklaringer på, hvorfor man gør, som man gør. Ofte vil dette være sammenhængende med forståelser af og forklaringer på den pædagogiske problemstilling. Endelig og for det femte kan det være *antagelser om viden og om, hvordan man lærer*. Her tænkes der ikke kun på den pædagogiske antagelse om, hvordan eleven, barnet eller andre lærer – men hvordan man lærer som professionel. Ofte vil det, men behøver ikke være sammenfaldende med forståelsen af pædagogiske problemstillinger.

Ved at tage højde for disse forhold i indsatsen indtager evalueringer den pædagogiske indsats som en videnform, der skaber en særlig social virkelighed. Overskridelsen af den pædagogiske praksis- og professionsviden kan bestå i, at evalueringer i sig selv

kan rumme teoretiske antagelser om pædagogik i samfundet, forståelser og forklaringer af pædagogiske problemstillinger, hvad der er god eller mindre god pædagogisk indsats, samt hvad viden er, og hvordan professionelle lærer.

Inklusion som kvalitetskriterie i evalueringer

Ovenstående siger ikke noget om, hvad der er kvalitet i pædagogiske indsatser. Hvis man i evalueringer tager højde for pædagogisk indsats som en social videnform, kommer man ikke uden om, at det, der defineres som kvalitet varierer alt afhængigt af, hvilke pædagogiske problemstillinger man ser. Tværtimod bliver dette sat på spidsen. Spørgsmålet er så, hvordan man kan tænke sig et kvalitetsbegreb i evalueringer af pædagogiske indsatser? Pædagogiske indsatser opererer ofte med forskellige kvalitetsbegreber knyttet til forskellige aspekter af indsatsen f.eks. omsorg, udvikling, læring, forandring. Dvs. at pædagogiske indsatser i praksis ofte har et differentieret kvalitetsbegreb. På tværs af f.eks. omsorg, udvikling, læring og forandring kan man antage, at en kerneproblemstilling er spørgsmålet om inklusion og eksklusion. Inklusion handler dels om den faktiske adgang herunder betingelserne og muligheder for at deltage i og vælge mellem forskellige sociale sammenhænge, dels om den konkrete måde, hvorpå individer bliver behandlet som indivi-



der. Inklusion betegner derfor både sociale kriterier for deltagelse og konkrete forestillinger om og krav til individet. Pædagogiske indsatser sigter på at øge mulighederne for inklusion; nogle gange med eksklusion som en forudsætning (f.eks. som udelukkelse fra deltagelse i normal undervisning). I de tilfælde bliver det i særlig grad tydeligt, at pædagogiske indsatser har indbygget en forestilling om normalitet eller hvad der er "almindeligt". ofte som en særlig forståelse af den pædagogiske problemstilling. Et kvalitetskriterie for pædagogiske indsatser kan være, om de gennem omsorg, udvikling, læring og forandring formår at fastholde mulighederne for inklusion eller forhindrer yderligere eksklusion. Dette er en særlig udfordring i de tilfælde, hvor eksklusionen, det "ualmindelige" eller "unormale" allerede er forventet. Pædagogiske indsatser kan i kraft af deres særlige forståelse og forklaring på den pædagogiske problemstilling forstærke eksklusion f.eks. i kraft af begrænsede forventninger eller krav til individet. Hvis fastholdelse af inklusion eller forebyggelse af yderligere eksklusion bliver et kvalitetskriterium for pædagogiske indsatser, bygger dette naturligvis på en antagelse om, at inklusion er godt. Denne normative forudsætning er naturligvis vigtigt at være opmærksom i evalueringspraksis. Evalueringer må også reflektere over, at de selv er en videnform i og om samfundet.

Litteraturliste:

Berger, P. L. og Luckmann, T. (1999): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. Kbh: Lindhardt og Ringhof

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003): *Nye veje i evaluering*. Kbh: Systime Academic.

Ejrnæs, M. (2008): "Teori og Empati - faglighed i relationsprofessionerne"; i Jacobsen og Pringle (red.): *At forstå det sociale - sociologi og socialt arbejde*. Kbh: Akademisk Forlag: 127-157

Guldager, J. (2004): "Viden og handling - overvejelser over praktikers kundskabsgrundlag"; i Gamst, B. m.fl (red.): *På sporet af kundskabens veje i socialt arbejde*. Socialpolitisk Forlag: 39-56

Nissen, M. A. (2008): "Hvordan bliver det praktisk med en teori? - et sociologisk grundlag for refleksion i socialt arbejde"; i Jacobsen og Pringle (red.): *At forstå det sociale - sociologi og socialt arbejde*. Kbh: Akademisk Forlag: 56-80

Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C. (2007): *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.





Indkredsning

Man kan spørge sig om specialpædagogik er et fag i samme forstand som psykologi regnes for et sammenhængende fagområde. Og svaret er ikke helt enkelt fordi specialpædagogik er sammensat af flere andre fag bl.a.: pædagogik, psykologi, sociologi og medicin. Derfor kan man sige at specialpædagogik kun er noget i kraft af andre og mere grundlæggende fagområder. Dertil kommer at hvert af disse fagområder bidrager med forskellige synsvinkler som på én og samme tid både kan være et grundlag for faglig berigelse, men som også kan give anledning til indbyrdes stridigheder om definitionsretten over specialpædagogikken. Med udgangspunkt i psykologi og medicin har specialpædagogikken udvist handlekraft i form af målinger, diagnosticering og medicinering. Med udgangspunkt i pædagogik og sociologi har man man i mindre grad handlet, men især talt og teoretiseret om specialpædagogik og udviklet tanker om ligeværd, integration, anerkendelse og rummelighed. Man kan også spørge sig om der er nogen afgørende

SPECIALPÆDAGOGIKKENS hvad, hvorfra og hvorhen?

Med udgangspunkt i specialpædagogikkens flerfaglighed og mangfoldighed af områder antydes det i denne tekst hvad der i store træk er hændt i specialpædagogikken frem til aktuelle dilemmaer i form af tiltagende overvågning og kontrol med dræning af arbejdsglæde til følge. Samtidig peges der på begreberne fornuft, erfaring og mod som de personlige faktorer der i specialpædagogikken kan gøre en afgørende forskel for den enkelte elev og for forældrene.

forskæl på pædagogik og specialpædagogik i teoretiske forstand, og svaret må være et nej, fordi specialpædagogik er indeholdt i pædagogik som vidensområde. Det essentielle ved specialpædagogik er at den handler om teoretiske og didaktiske perspektiver for elever med særlige behov; og når det kommer til den praktiske udøvelse heraf, så taler vi om specialundervisning. Og den sidstnævnte dimension har været ganske kostbar for det danske skolesystem når man ser på talmæssige opgørelser igennem årene. Men hvis man skærer igennem og skelner imellem hvad der for alvor er særlige metoder i form af døveundervisning baseret på tegnsprog, og andre vidtgående tiltag som kræver speciel viden, særlige undersøgelser og specielle metodiske færdigheder, så viser det

John Maul*Stilling og fag: ph.d. i specialpædagogik.**Ansættelsessted: Efter- og videreuddannelse af lærere og pædagoger i Aalborg.*

sig at mange former for undervisning som bringes i anvendelse i specialpædagogik er holddeling, niveaudeling, to-lærersystem og enkeltmandsundervisning, i princippet normalpædagogiske metoder som ikke er særligt specielle i sig selv.

Specialpædagogikken udspiller sig såvel i den normale skoles undervisningspraksis som i den vidtgående specialundervisning i specialklasser og på specialskoler. Vanskelighederne fordeler sig groft set i tre store grupper. Vi kan for det første tale om en stor og omfattende gruppe af elever med generelle vanskeligheder. Her drejer det sig om intelligens, begavelse og kognition på en sådan måde at vanskelighederne breder sig ud over sociale, følelsesmæssige og faglige færdigheder. Vi kan for det andet tale om en voksende gruppe af elever med socio-emotionelle tilpasningsvanskeligheder, også kaldet urolige børn. Og endelig for det tredje elever med specifikke udviklingsforstyrrelser og deraf følgende faglige vanskeligheder på de sansemotoriske, sproglige, og skriftsproglige områder. Disse vanskeligheder fremtræder med forskellig konsekvens afhængigt af om der er tale om afgrænsede problemer i den normale skole, eller om man møder eleverne i den vidtgående specialundervisning, hvor vanskelighederne bevæger sig over i egentlige handicap. Hvad den sidstnævnte og vidtgående gruppe angår kan man igen foretage en tredeling og tale om: elever med generelle vanskeligheder, elever med gennemgribende vanskeligheder og elever med specifikke vanskeligheder. Og man tænker da på elever med henholdsvis: svag begavelse, kontaktvanskeligheder og faglige vanskeligheder.

I indkredsningen af hvad specialpædagogik er vil det også være oplysende at anskue det ud fra hvordan lærere og pædagoger bliver uddannet. Tager man lærerseminarierne er det en sørgelig historie, fordi det pædagogiske speciale C om specialpædagogik forsvandt helt tilbage i 1982, og siden da har der nu i et kvart århundrede ikke været tale om interesse for feltet på nogen tilstrækkelig omfattende måde på lærerseminarierne i Danmark. At det så ikke er gået værre end

det faktisk er, kan tilskrives at efter- og videreuddannelsen inden for specialpædagogik i den selvsamme periode har været et tilløbsstykke både på det specialpædagogiske grundkursusniveau som var et sammenhængende årskursus, og på Speciallæreruddannelsen som var et treårigt deltidsforløb med eksamen. Hovedparten af de aktuelle talepædagoger i Danmark har den sidstnævnte uddannelse som udgangspunkt. Med nedlæggelsen af Danmarks Lærerhøjskole og oprettelsen af først Danmarks Pædagogiske Universitet, samt de efterfølgende CVU'er og professionshøjskoler forsvandt på én og samme tid både skolepsykologuddannelsen og talepædagoguddannelsen, som vi har kendt dem på godt og ondt gennem et halvt århundrede. I dag findes de ikke mere i den omfattende form og på det niveau som de fremtrådte tidligere. Cand.pæd.psyk.-studiet er blevet til en kandidatgrad i pædagogisk psykologi, altså et skifte fra en uddannelse til psykolog, og så til udelukkende at kunne anvende psykologisk viden i undervisningsmæssige sammenhænge, og det er noget ganske andet. Speciallæreruddannelsen som udfoldede sig på en universitær institution, først Danmarks Lærerhøjskole og siden Danmarks Pædagogiske Universitet, er i dag blevet til en PD i specialpædagogik. Hvor Speciallæreruddannelsen havde et omfang af tre år på deltid, har PD'en et omfang på kun to år på deltid, samtidig med at de studerendes forudsætninger for at påbegynde uddannelsen generelt set er blevet svagere, fordi flere end før møder op på uddannelsen uden erfaringer fra specialundervisning. Det interessante i denne forbindelse er at man i Danmark aldrig har haft nogen specialpædagogisk uddannelse på et universitært kandidatniveau, ligesom man har det i lande omkring os. I dag har vi fået en overvejende teoretisk og generel masteruddannelse i specialpædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, men det er på professionshøjskolernes PD i specialpædagogik at de fleste videreuddanner sig inden for den mere funktionsrettede specialpædagogik, og selvom disse institutioner også kalder sig for University Colleges, så har de ikke noget med et universitet eller et universitært niveau at gøre, fordi man kan skelne mellem lange videregående uddannelser på universiteter med

forskningsbaseret undervisning, og så mellemlange videregående uddannelser på professionshøjskoler uden forskningsbaseret undervisning.

Man kan også samle op og svare på om specialpædagogik er et fag eller ej ved at sige at selvfølgelig findes specialpædagogik i den forstand at der afholdes specialpædagogiske konferencer, der skrives artikler og der udgives lærebøger, ligesom dette temanummer også omhandler netop specialpædagogik.

Historie

I vore dages Nepal har jeg som udsendt for Danida været vidne til hvordan specialpædagogikken bliver til i et feudalt samfund hvor den almene befolkning og herunder pigerne i stigende antal begynder at gå i skole. De første grupper som træder frem og påkalder sig særlige behov er de blinde, de døve, de motorisk handicappede og de svagtbegavede. Altså tydelige og kontante handicap som er synlige for enhver. Sådant var det også i Danmark i sin tid på samme niveau. Den første gruppe som for alvor fik indkredset og defineret deres faglige problemstillinger i specialpædagogisk henseende var de døve. De udskilte sig først og har siden da uden sammenligning har udgjort det fineste handicap, og samtidig har man formået at sikre den størst mulige tildeling af specialpædagogiske ressourcer, herunder tilknytning til en forskningsbaseret høreapparatusindustri. Men den største gruppe var fra starten af de åndssvage som imidlertid aldrig formåede at tiltrække sig lige så mange specialpædagogiske ressourcer som de hørehæmmede.

I Danmark etablerede man statsforsorgsgrene i form af døveforsorg, taleforsorg og åndssvageforsorg med flere. Især sidstnævnte er et lærestykke i hvordan et samfund forholder sig til nogle af sine handicappede. I et digert trebindsværk beskriver Birgit Kirkebæk¹ om dengang de åndssvage blev farlige i 1930'erne, den efterfølgende indespærring på centralinstitutionerne i midten af det 20. århundrede, hvor de var totalt segregerede fra det omgivende samfund og den normale skoleverden; og endelig om normaliseringen hvor de åndssvage efter særfor sorgens udlægning fra staten til amterne i 1980 blev integreret i OK-klasser på almindelige skoler. En central person i denne sammenhæng var juristen, Niels Bank-Mikkelsen, for hvem det i 1970'erne lykkedes, ved list og snilde, at vriste de åndssvage ud af medicinernes favntag. Indtil da sad lægeverdenen tungt på de åndssvage som de inddelte i idioter, imbecile og debile med et inhumant og stigmatiserende diagnosesystem. I dag er der ingen som opfatter de sentudviklede og generelt mentalt retarderede som farlige, men inden vi kom så vidt i faglig indsigt måtte vi omkring og forskrækkes af anden verdenskrigs udryddelseslejre, som også gik ud over de åndssvage; og der måtte en jurist som Bank-Mikkelsen til for at formå os til at begribe at vi uanset baggrund og forudsætninger har fælles umistelige menneskelige rettigheder, også retten til at modtage undervisning ud fra de kognitive evner man nu engang har, og det i et omfang som svarer til hvad

¹ Kirkebæk, Birgit: *Da de åndssvage blev farlige*, Holte: Forlaget SocPol, 1993, *Defekt og deporteret - Livø Anstalten 1911-1969*, Holte: SocPol, 1997, *Normaliseringsperioden*, Holte: SocPol, 2001.



alle andre med selvfølgelighed får stillet til rådighed af samfundet. Det er Birgit Kirkebæks bedrift at have indfanget og sat ord på dette specielle lærestykke i specialpædagogik, som en anden nordisk Hannah Arendt. Interessant nok har specialpædagogikken i udpræget grad haft sine store damer: Sofie Ribbjerg og de udviklingshæmmede hjælpeskolebørn, Sofie Madsen og børn med gennemgribende udviklingsforstyrrelser i form af autisme, Britta Holle og børn med motoriske udviklingsforstyrrelser, Tove Krogh og børn med læsevanskeligheder og endelig Jytte Jordal og børn med tale- og sprogvanskeligheder. Her er vi for de ældste af damernes vedkommende tilbage ved forløberen for den moderne specialundervisning, også med et kærligt udtryk benævnt guvernantemetoden, som kommer af at styre og regere, og i denne sammenhæng med guvernanten som opdrager eller privatlærerinde af hjemmeunderviste børn, gerne ud fra et kristent grundsyn. Herfra udviklede specialpædagogikken sine begreber og faglighed frem gennem anden halvdel af det 20. århundrede med et sandt boom i ressourcetildelinger og samtidig en voldsom uddifferentiering af vanskeligheder og deraf afledte diagnoser. I 1990'erne kom så den forventelige modreaktion i form af afkategoriseringsbestræbelser og forsøg på at afskaffe ikke blot de værste vildskud af diagnoser men diagnoser i specialpædagogikken som sådan. Men da antallet af videnscentre og udspecificeringen af forskellige specialpædagogiske problemstillinger i samme periode voksede støt, kunne man opleve det pudsige at man ved sammentælling af de forskellige videnscentres antalsbestemmelser af hvor

mange ordblinde-, ADHD-, AKT-, CP-, døve- og blinde elever de hver især mente at repræsentere, så kunne man komme op over 100%, sådan at der knap nok var befolkning nok til alle disse diagnoser og al den lidelse. Pointen er nok her at der er forskel på tallene afhængigt af om man skal argumentere for behov hos nogle mennesker med henblik på at skaffe sig ressourcer, eller om man skal indkredse og afgrænse behovene på et fagligt forsvarligt niveau.

Vi har nu trådt over tærskelen til den anden udlægning i 2007, denne gang fra amt til kommune. I første omgang proklamerede Undervisningsministeriet i august 2008 at udlægningen var gået glat og at alt syntes i sin skønneste orden. Denne spinagtige opfattelse begynder nu at krakelere og flere og flere forældre klager over at deres børn ikke får den specialundervisning som fagpersoner mener de har behov for, og kommuner begynder at melde ud at de nok kan erkende behovet men ikke har penge til at finansiere specialundervisningen for det stigende antal børn de har fået ansvaret for efter nedlæggelsen af amterne. Undervisningsministeren slår fast at kommunerne ikke kan undskylde sig med penge, så eleverne skal undervises. Det som ikke kan slås fast er hvad eleverne så skal undervises i, for det beror på specialpædagogiske skøn og kan variere fra sted til sted, fra fagperson til fagperson og fra elev til elev. Vi er så småt begyndt at se forældre føre retssager mod skolevæsenet, indtil videre især fordi deres børn ikke har lært sig at læse. Man kan formodentlig godt tilnærmelsesvist afgøre om en skole eller en kommune har overholdt forpligtelserne til at byde ind med tilstrækkelige ressourcer, men hvis nu det virkelig er sådan at det er læreren som underviser og eleven som lærer sig, så er ansvaret for selve læringen ikke så enkelt at afgøre i retssystemet, for den ene part har ansvaret for at undervise og den anden part har ansvaret for at lære sig noget. Det er en tragedie at det allerede er kommet så vidt,



og det løser ingen problemer at gå i retten, for da er både pædagogik og specialpædagogik brudt sammen som tankegang. Konsekvensen kan blive at man nu i endnu højere grad begynder at føre kontrol med alt og underviser som om man skulle kunne forsvare sig i mulige kommende retssager, derved bidrager man yderligere til at det personlige ansvar for undervisning drukner i regler og kontrol. Og så er vi hinsides såvel pædagogik som specialpædagogik.

Retning

For tiden svinger pendulet også i specialpædagogikken mod mere og mere kontrol og overvågning i form af test og evaluering. I en lind strøm af specialpædagogiske "sesamsesamlukdigopudtryk" har vi bevæget os gennem faser med: integration, differentiering, anerkendelse, relation, kvalitet, rummelighed og inklusion i fokus; og er nu for tiden endt op med naturvidenskabens mantra om evidensbaseret. Og kan nogen have noget imod at man vil sikre sig at det virker, når det nu involverer så mange elever og koster samfundet så mange penge? Et så generelt spørgsmål kan kun med fornuft besvares med et nej, det er der da selvfølgelig ikke. Men hvordan kan man så vide hvad der virker? Det er noget helt andet og ikke så enkelt at afgøre hverken på en objektiv eller evident måde. Her kan man ikke bare ved et snuoptag låne naturvidenskabelige begreber om den ultimative evidensbaseret, og ved hjælp af kontrollerede forsøg finde frem til den bedste metode. For igen at referere Birgit Kirkebæk², så slår hun fast at det i specialpædagogikken ikke er tilstrækkeligt alene at fokusere på de specifikke vanskeligheder hos eleven, man skal også medinddrage de generelle bagvedliggende livsverdensomstændigheder, fordi det også handler om dannelse og livsoplysning. Og det sidstnævnte kan ikke evidensbaseres ud fra generelle eller objektive kriterier. Og hvis man så for at leve op til kriterier om den ideale videnskabeliggjorte evidensbaseret borttænker de bagvedliggende generelle livsomsstændigheder for den enkelte elev, fordi de er for komplekse eller uhåndterlige for en evidensbaseret tankegang, ja

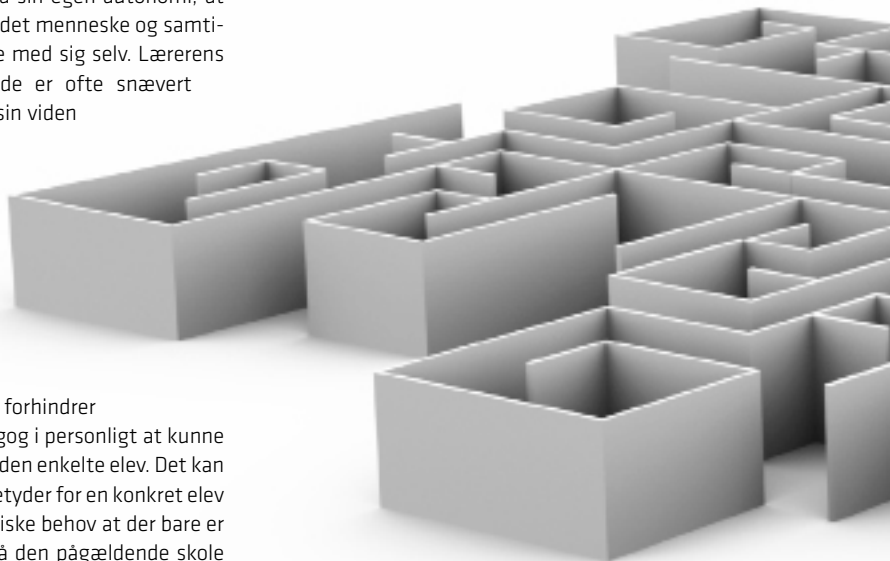
så er grundlaget for en specialpædagogisk tankegang på forhånd forkert inden man overhovedet begynder på eller kommer frem til at kunne begrunde og foreslå tiltag. Og det er fordi skabelse af viden eller viden skaben kan anskues i et tredimensionelt perspektiv i form af: fornuft, erfaring og mod. Med andre ord: det rationelle, det empiriske og det filosofiske. Her repræsenterer fornuften de bagvedliggende faglige begreber og teorier, erfaringen den bagvedliggende empiri, kunnen og praksis, og modet den bagvedliggende moral, etik og dømmekraft. Det må være selvfølgelig at også specialpædagogikken bygger på teori og praksis, teori og erfaring eller teori og empiri, akkurat som andre fag og videnskabsområder. Går vi tilbage til de græske rødder for et begreb som teori ender vi op i teater, eller det at stille forhold op på en scene på en skabelonagtig måde for bedre at kunne gennemskue og forstå. Diagnose kommer af "dia" som betyder gennem og "gnosis" som betyder erkendelse, altså noget man når frem til gennem erkendelse. Det er ikke nok at måle, man skal også kunne tænke sig om og udøve dømmekraft. Og endelig metode, som er sammensat af "meta" henad og "hodos" vejen, altså: henad vejen eller hvilken vej skal vi? I specialpædagogikken beskæftiger vi os typisk med komplekse problemstillinger som vi med teori og empiri kan belyse og analysere, men for at komme fra iagttagelse og beskrivelse til forslag og metoder kræves der fortolkning og dømmekraft, og det er fordi der ofte skal dømmes ud fra meget komplekse forhold eller ligefrem utilstrækkelige data. I specialpædagogikken er det ikke nok at have en specialiseret viden, den specialiserede viden skal kobles til øvrige relevante forhold og sættes ind i en mere almen sammenhæng, som Birgit Kirkebæk har udtrykt det. Når man udøver dømmekraft, skal man være i stand til at træffe den bedst mulige beslutning på et ufuldstændigt grundlag, og netop i specialpædagogikken med dens komplekse forhold kan vi sjældent kende situationen i hver eneste detalje. Derfor handler dømmekraft³ også om det der ikke kan integreres fuldstændigt i strukturer og systemer. Den forudsætter respekt for kompleksitet og

² Kirkebæk, Birgit: *Dannelse eller tilpasning?* i *Nordisk tidsskrift for specialpædagogik* 3.-4. årgang 77, side 179-186, 1999.

³ Lund, Henrik Stampe: *Dømmekraft, Essay*, København: Tiderne Skifter, 2006.

kan ikke acceptere den form for evidensbasering som fordrer kvantificering og operationalisering af børns liv og læring. Dømmekraft kan ikke læres, men det er noget nogen kan have talent for, eller en fordring man kan forsøge at leve op til. Og hvis specialpædagogik praktiseres som noget der er afkoblet fra en større sammenhæng har den, set fra dømmekraftens perspektiv, karakter af uvidenhed. Ved at medinddrage dømmekraft kan noget, som ved første møde tager sig uoverskueligt og uløseligt ud, nærmest som ved et trylleslag om ikke blive løst, så i hvert fald muligt at gøre noget ved. At udøve dømmekraft er den farlige øvelse at søge visdom gennem refleksion, hvilket er noget ganske andet end at nøjes med videnskabens klassiske pendling mellem teori og empiri. Med slagordet in mente fra oplysningstiden om at tænke selv, hvis man har evnerne hertil, og man ved hvor langt de rækker, så gælder det i specialpædagogikken om at kunne tænke kritisk ud fra sin egen autonomi, at kunne indføle sig i ethvert andet menneske og samtidig være i overensstemmelse med sig selv. Læreren og pædagogens arbejdsglæde er ofte snævert forbundet med at man med sin viden og erfaring får mulighed for at udøve dømmekraft og vise sit faglige værd. Og når man ser på enkeltstående elevskæbner i nutidens specialpædagogik, så er det sjældent lovgivning og kun i sjældnere tilfælde institutioner eller systemet som direkte forhindrer den enkelte lærer eller pædagog i personligt at kunne gøre en afgørende forskel for den enkelte elev. Det kan næppe overdrives hvad det betyder for en konkret elev med særlige specialpædagogiske behov at der bare er én lærer eller én pædagog på den pågældende skole eller institution som er i stand til at begribe elevens vanskeligheder og indse mulighederne for modning, udvikling og læring. Det lykkelige er når et tværfagligt team omkring et PPR-system i fællesskab er i stand til at gennemskue det samme, men den lykke er tilsyneladende sparsomt udbredt i dagens Danmark. Med nordmanden, Bjørnstjerne Bjørnsons ord kan man

som elev kun lære noget af nogen man holder af, og med vores egen Grundtvigs parallelle tankegang om indholdet kan man kun lære noget man har kært, og læreren og pædagogen kan forløse begge forhold, det personlige og det faglige, ved sin blotte tilstedeværelse, eller slukke for dem ved sin fremtoning. Johannes Møllehave har antydnet at de fleste mennesker heldigvis altid har haft i det mindste én enkelt lærer som betød noget for dem, og når man spørger dem herom, går der en lysning over deres ansigt som om de tænker på en gammel kæreste. Med Villy Sørensens ord: er kærlighed evnen til at sætte sig ind i den anden og moral er viljen til at ville det. Og mod skal der til for at kunne agere i specialpædagogikken, når blot man kan komme til for tidens tendens til modebegreber, overvågning og kontrol.



Litteraturliste:

Maul, John: *Mennesket i specialpædagogikken – om mod og fornuft i specialundervisningen*, Herning: Specialpædagogisk Forlag, 2007.

Og flere tekster på: www.livsverden.dk/maul



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 uddannelses-systemet 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):

- Hørepedagogik (Kvalificere til arbejde med elever med hørenedsættelse)
- Logopædi (Kvalificere til arbejde med elever med

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 forklæres 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 iagttagelser 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 utilsigtede 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

AKT

DFÆRD

ONTAKT

RIVSEL

I SKOLEN – et broget billede

Der synes i den danske folkeskole at være en udbredt tendens til at placere stadig flere børn under kategorien "AKT-elever". Et begreb, som langtfra er fast defineret, men dækker over en lang række af adfærdsformer hos barnet, der af omgivelserne opleves som problematiske. Der vil i denne artikel blive sat fokus på, hvilke forklaringer der kan ligge bag det voldsomt stigende antal børn defineret som "AKT-elever". og artiklen vil forsøge at give et bud på, hvorfor det tilsyneladende er svært at inkludere disse børn i skolens praksis. Artiklens baggrund er en Masteropgave i specialpædagogik, og en central pointe er, at der er et påtrængende behov for pædagogisk forskning, der belyser de konstruktioner, kriterier og forståelsesformer, der tages i brug, når elever bedømmes, indstilles og henvises til specialforanstaltninger. Ellers risikerer man, som det påvises i artiklen, at indskrænke en stor gruppe af børns adgang til læring.



AKT i dagens skole – hvad er det man ser?

Folkeskolelovens §1 peger på skolens opgave i relation til "at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling". Endvidere er det grundlovssikkert, at "alle børn i den undervisningspligtige alder har ret til fri undervisning i folkeskolen". Yderligere skal nævnes Danmarks tilslutning til den såkaldte Salamanca-erklæring vedrørende "Alle børns ret til uddannelse på almindelige skoler". Banen er kridtet tydeligt op – folkeskolen er forpligtet til at tilvejebringe en inkluderende praksis for alle børn. Der er i den forbindelse ofret betydelige midler på at forberede de involverede parter til at klare de lovmæssige krav om inkludering i den daglige praksis. Det er således ikke overraskende, at en lang række af de kurser, som gennem de senere år er rekvireret af skoler og daginstitutioner, er knyttet til overskrifter som "Projekt Rummelighed" eller "Den inkluderende Skole". Der er flere eksempler på kommuner, som har sendt alle deres pædagogiske medarbejdere på kurser inden for disse kategorier.

Nærlæsning af indholdet i de mange kurser afslører imidlertid, at en bestemt kategori af vanskeligheder, som man ønsker hjælp til, dukker op med stadig større hyppighed, nemlig de såkaldte "AKT-problemer".

Inge Marie Nielsen

Stilling og fag: Lektor

Ansættelsessted: Lærerruddannelsen i Aalborg, UCN



Fra skolepsykologisk side bekræftes dette billede, idet der her er sket en klar stigning i henvendelser fra skoler og børnehaver angående børn med opmærksomheds- og emotionelle problemer. Problemer, der under et betegnes som "AKT", selv om dette begreb på ingen måde er afgrænset. I tilknytning til dette skal nævnes, at et voldsomt stigende antal børn har været henvist til det, der indtil kommunalreformens ikrafttrædelse i 2007 blev benævnt som vidtgående specialundervisning. Henvisningerne har især været begrundet i elevernes sociale, emotionelle og personlighedsmæssige vanskeligheder (Amtsrådsforenin-

gen, 2002). Alt i alt viser amtslige statistikker, at der fra midten af 1980'erne og til amternes nedlæggelse i 2007 er sket en stigning i andelen af børn med adfærds- kontakt- og trivselsproblemer på 300%, mens der stort set ikke er sket stigninger i de klassiske diagnostiske kategorier (Egelund og Tetler, 2009, s. 328).

"AKT" som begreb dukkede op i forbindelse med den såkaldte "Uro-undersøgelse" (Undervisningsministeriet, 1997). Ved en forespørgselsdebat i Folketinget i 1996 blev den daværende regering pålagt at igangsætte en undersøgelse af forholdene omkring den gruppe af børn, som dengang blev betegnet som "adfærdsvanskelige". 20% af landets skoler deltog, dels via spørgeskemaer, dels via mere dybtgående interviews.

Der var store forskelle fra skole til skole samt fra klasse til klasse. Der var flere forstyrrende elever på de yngste klassetrin end på de ældste. Yderligere var der forskel på drenge og piger. Således karakteriseredes drengene som værende mindre motorisk rolige, mindre koncentrerede og mindre autoritetstro end pigerne.

Uro-rapporten forsøger at analysere eventuelle årsagsforhold bag uroen. Et særdeles broget billede, som indikerer, at betegnelsen "urolige og forstyrrende børn" dækker en meget heterogen gruppe med vidt forskellig problematik. Nogle børn kommer fra socialt belastede hjem - mange har faglige vanskeligheder - enkelte er måske så kvikke, at de keder sig. Undersøgelsens konklusion bliver da også, at "*der er tegnet et billede af en folkeskole, hvor der er adfærdsproblemer, men at disse er af en sådan art, at de kan afhjælpes inden for klassens rammer*" (Undervisningsministeriet, 1997, s. 10).

"AKT" - et uklart begreb

Til afklaring af problematikken udsendte Undervisningsministeriet hæftet "*Adfærd, kontakt og trivsel*" (Undervisningsministeriet, 2000), hvor man forsøgte at afgrænse de tre nøglebegreber, men på trods af Undervisningsministeriets forsøg på udredning af begreberne må imidlertid fastslås, at der er meget forskellig tolkning af det, som lærere på de enkelte skoler ser

som problemer. Det er et meget uigennemskueligt billede, der anes. Mange skoler fokuserer primært på den urolige elevs distraherende indflydelse på andre. Andre ser på problemets konsekvenser for barnet selv. Mange skoler knytter begrebet "AKT" tæt til mobning og konfliktadfærd i grupper, og endelig kan problemadfærden anskues som et konkret tegn på manglende sociale kompetencer (Thomsen, 2005, s. 103). Det er altså langt fra en veldefineret gruppe af børn, vi har med at gøre. "*Tværtimod er det nok den mest brogede og uensartede af de forskellige grupperinger af børn med vanskeligheder*" konkluderes da også i Specialundervisningshåndbogen (Hansen og Paagaard, 2001, s. 190)

På trods af stor uenighed i afgrænsningen af børnenes konkrete problemer og på trods af usikkerhed og manglende forskning omkring årsager til problemets vækst, bruges der i den pædagogiske verden enorme summer på kurser, videreuddannelse, indkøb af programmer og materialer, der kan ruste lærerne til at imødekomme disse elevers "særlige behov". Desværre er det meget svært at finde dokumentation for, hvorvidt de iværksatte foranstaltninger har positiv effekt. Det er derfor betydningsfuldt at få kastet lys over, hvad man i skolen kan gøre for at disse børn ikke bliver udskilt, men tværtimod kan deltage i klassens liv som fulgyldige medlemmer. Og "deltagelse" i denne sammenhæng kan smukt forstås med Anders Gustavssons definition (min oversættelse): "*Det at være en del af en sammenhæng, at føle samhørighed med andre eller at have et fælles ansvar for noget*" (Gustavsson, 2004, s. 11).

Forklaringsmodeller

Hvilke forklaringsmodeller kan tages i brug for at forklare, at et barn har adfærds- kontakt- og/eller trivselsproblemer? Hos David Skidmore opstilles tre teoretiske forståelsesrammer - paradigmer - i bestræbelserne på at forklare, hvorfor et barn kan vurderes til at have "*Special Educational Needs*" (Skidmore, 1996, s. 33). De tre paradigmer har forskellige fokusniveauer, nemlig mikro-, meso- og makroniveau.

Hos Skidmore placeres på mikro-niveauet "*The Psycho-medical Paradigm*". Karakteristisk for denne



individorienterede synsvinkel er, at man ser barnets vanskeligheder som "iboende", primært som en mangel eller slags defekt. Som eksempel herpå nævner Skidmore brugen af diagnoser relateret til neurologiske dysfunktioner, f.eks. MBD, ADD, ADHD. "*Special needs arise from deficits within the individual pupil*" (Skidmore, 1996, s. 42). På meso-niveauet definerer Skidmore "The Organizational Paradigm", som har fokus på den måde, der holdes skole på i bred forstand. For eksempel den måde man sammensætter klasser på, den måde lærerne samarbejder på, skolens ledelsesstruktur og værdisæt, hvordan der undervises osv. – under et karakteriseret som den kultur, der ka-

rakteriserer en given skoleform. "*Learning difficulties arise from deficiencies in the way in which schools are currently organized*" (Skidmore, 2004, s. 10). På makro-niveau opererer Skidmore med "*The Sociological Paradigm*". Dette paradigme flytter fokus til omgivelserne, hvor barnets vanskeligheder forklares som udspringende af samfundets opbygning og funktionsmåder. Specialundervisningen ses således ifølge dette paradigme som en sorteringsmekanisme, der tjener reproduktion af de eksisterende sociale uligheder i samfundet. "*Learning difficulties arise from the reproduction of structural inequalities in society through processes of sorting and tracking*" (Skidmore, 2004, s. 10). Slutteligt skal tilføjes, at Skidmore giver udtryk for skepsis mod at tro, at man kan integrere de tre paradigmer til et fælles. Han taler her om "*The common fault of reductionism*" (Skidmore, 2004, s. 11), hvor man fejlagtigt tror, at et barns vanskeligheder i skolen kan defineres ud fra blot et enkelt forklaringsssæt. Problemerne er oftest af langt mere sammensat karakter, og alle tre paradigmer kan bruges til at kaste lys over et barns skoleproblemer, men sjældent stå alene.

Skolesystemets opfattelse af "AKT"

Ud fra hvilken forklaringsmodel synes man da at anskue "AKT" i vort skolesystem? Kan man på baggrund af Skidmores tre paradigmer lokalisere, hvilke tendenser og perspektiver, der præger den herskende pædagogiske debat i den danske skoleverden lige nu? Svaret herpå må være, at der synes at være en meget klar tendens til at se på børns adfærdskontakt- og trivselsproblemer i lyset af det psyko-medicinske paradigme. Et fokus, der er individorienteret, og hvor "problemet" ses som en defekt eller mangel hos barnet.

"*Vi kalder hinanden ved navne*" konstaterede Charlotte Højholt således tilbage i 1996 i en analyse af socialpsykologiske teorier og perspektiver, relateret til livet i skolen (Højholt og Witt, 1996) og påpeger "*hvorledes vi vælger at lægge problemerne ind i mennesker og derefter kalde dem ved varierende betegnelser for noget, der afviger fra det normale*" (Højholt og Witt, 1996, s. 23). Ege-

lund pointerer det paradoksale i, at vi på trods af nye regelsæt om specialundervisning, hvor der væsentligst er tale om en "afkategorisering", samt understregning af, at al støtte skal gives i nær tilknytning til den almindelige undervisning, alligevel må fastslå, "at der gennem 90-erne er sket en eksplosiv stigning i antallet af nye diagnoser, f.eks. DAMP og Asperger.." (Egelund, 2000, s. 25). Hammershøj taler direkte om, at "man i dag kan se stigningen af nye patologier" (Hammershøj, 2004, s. 5), og Zlotnik udtaler til pressen, at "Børn og unge sygeliggøres - psykiatriske diagnoser hos børn og unge stiger voldsomt. Der er ingen plads til særheder. På få år er antallet af børn og unge med psykiatriske diagnoser SYVDOBLET" (Gideon Zlotnik i avisen "MetroXpress" d. 26. september 2006). Det må formodes, at Zlotnik med sin udtalelse primært refererer til diagnosen ADHD, som i stigende grad optræder i danske psykolograpporter (Larsen, 2006, s. 9).

Ovennævnte citater belyser klart, at den forståelse, som man igennem de sidste år har dannet sig om børns vanskeligheder i skolen - herunder primært inden for kategorien "AKT" - i høj grad har baseret sig på neuropsykologiske/kognitive forståelsesrammer. Disse har bidraget med forklaringer - og diagnoser - på de oplevelser, som lærerne har observeret i klassen - f.eks. vanskeligheder med at koncentrere sig, forstå en besked, skabe overblik, regulere egen adfærd med mere. Det er klart en forståelse, som tager udgangspunkt i det individuelle, i de vanskeligheder eller mangler, som man mener, at barnet har. En præcedens som har sit udspring i det medicinske handicapbegreb, hvor man i klinisk perspektiv fokuserer på "defekten" og forsøger at behandle den. Man "anskuer en funktionsnedsættelse som et personligt problem, direkte forårsaget af sygdom, skade eller helbredsforhold, som kræver individuel medicinsk behandling hos professionelle" (Tetler, 2004, s. 58).

Skolepraksis

Hvilken betydning får den ovenfor skitserede opfattelse af "AKT" da for skolens daglige praksis? Hvorledes møder skolen de elever, som udviser adfærdsformer, der af omgivelserne tolkes som problematiske?

Den individorienterede opfattelse af "AKT" i den danske folkeskole kan i grelle tilfælde resultere i en løsning, der implicerer udskillelse fra klasse miljøet til f.eks. et "AKT-center". I mildere tilfælde tildeles den integrerede elev støttetimer, hvor en støttelærer eller støttepædagog - på visse skoler ligefrem kaldt "en AKT-lærer" - tilrettelægger en individualiseret undervisning for den pågældende elev. Eventuelt ved hjælp af særlige materialer og programmer anskaffet til formålet, hvilket kan betyde, at det kommer til at foregå uden sammenhæng med det øvrige arbejde og sociale liv, som foregår på klassen. Tilsyneladende synes den gældende praksis med fokus på den enkelte elevs individuelle problematik at få den konsekvens, at de tiltag, der igangsættes, sjældent tænkes ind i en relationel kontekst, f.eks. i forhold til gruppe- og organisationsniveau (Tetler, 2005, s. 27).

Man kan fastslå, at den individorienterede opfattelse af problemadfærd afspejles i et lærings syn, hvor man arbejder ud fra et klart individuelt læringsbegreb, hvor eleven, der har problemer, i større eller mindre grad isoleres fra sit vanlige miljø og modtager et *individuel* og specialiseret træningsprogram, som forhåbentlig kan rette op på de mangler, som den pågældende skønnes at have. Dette på trods af, at nyere læringsteorier klart pointerer betydningen af *relationen* mellem individ og omgivelser, og som forstår læring som en del af en social proces, der forudsætter samhørighed med andre, og hvor barnet står i vigtigt samspil med omgivelserne. På denne baggrund kan man ligefrem frygte, at børn defineret som "AKT-elever" med gældende praksis risikerer at få *indskrænket deres adgang til læring*, idet deres læringsvanskeligheder tolkes uden sammenhæng med klassen som sådan og søges afhjulpet isoleret fra de andre børn.

Andre forklaringsmodeller - et skolekontekstuelt fokus

Måske er det vanskeligt, uoverskueligt eller ligefrem *provokerende* for skolens aktører at se barnets problemer i en større kontekst. En kontekst, hvor skolens praksis bliver sat i et kritisk lys. I det følgende vil imidlertid blive gjort et forsøg på at lægge et makro perspektiv på AKT-problematikken, primært med skole-

kontekstuellet fokus, ud fra den hypotese, at en sådan synsvinkel kan belyse vigtige sammenhænge mellem skolens kontekst og elevens handlinger. I "En skole – to verdener" (Nordahl, 2000) analyserer forfatteren sammenhæng mellem problemadfærd og skolekontekstuelle betingelser på baggrund af et omfattende empirisk materiale fra 22 skoler i to norske kommuner. Nordahl introducerer begrebet "Læreplanteori" som analyseværktøj (Nordahl, 2000, s. 57) og definerer det som et forskningsfelt, hvor det

"dreier seg om å rette søkelys mot både det planlagt innholdet i skolen og den realiserede praksis samt de forhold som berører det, som planlegges, det, som foregår, og det, som blir resultatene i skolen" (Nordahl, 2000, s. 58).

Nordahl opererer med to hovedproblemfelter i dette perspektiv, nemlig *reproduktionsteorier* og *modstandsteori*. Teorier, som har været kendte i den pædagogiske verden gennem mange år, men, som det kan ses i Nordahls undersøgelse, må siges at være særdeles aktuelle i dagens skole.

Nordahl taler bl.a. om sociale og kulturelle reproduktionsteorier. Ifølge disse favoriseres de elever, som har en økonomisk, social og kulturel baggrund, der svarer til de dominerende værdier i skolen. Vigtigt at notere, da det jo som bekendt gennem adskillige undersøgelser er dokumenteret, at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes sociale og økonomiske baggrund og deres muligheder for at fortsætte i uddannelsessystemet. Skolen møder elever med vidt forskellige habitusformer, præget af de vilkår, som disse børn er opvokset under. De dispositioner, vaner og opfattelser, som eleverne således har med sig i skolen svarer ikke nødvendigvis til skolens habitusformer. Måske eksisterer der i skolen en helt anden form for kulturel kapital. Ifølge Nordahl kan disse forskelle i habitusformer afføde modsætninger og konflikter, som

"bidrar til forskjellige oplevelser og læringsferinger hos elevene, og kanskje også mistilpasning og problematferd" (Nordahl, 2000, s. 25).

I forlængelse af de refererede reproduktionsteorier skal her nævnes Nordahls betoning af at se eleven som *aktør*. Nordahl introducerer teorien om modstand, og karakteriserer teorien som en reaktion på – og en kritik af – "*den manglende vægtlægning på enkeltindividets muligheder for at påvirke det, som sker i skolen gennem egne handlinger*" (Nordahl, 2000, s. 85). Hvis skolen – som beskrevet ovenover – er med til at reproducere og favorisere bestemte former for social praksis gennem organisationsformer, indhold, arbejdsmåder, sprog m.m., må det indebære, at skolen som sådan implicit formidler interesser og værdier, som favoriserer bestemte sociale og kulturelle grupper af elever, mens andre overses. Disse elevers erfaringer – deres kulturelle kapital – bliver derved devalueret. Som konsekvens heraf konkluderer Nordahl, at de kan reagere med modstand.

"I en situasjon der elevenes egne erfaringer og interesser blir devaluert vil mange elever utrykke motstand gjennom opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet..."

Dette indebærer at tilkorkomming, mistilpasning og problemadfærd kan forstås som en bevisst motstand mot skolens innhold og værdier" (Nordahl, 2000, s. 100)

I forlængelse af Nordahls analyse af læringsmiljø og relationer i skolen vil jeg slutte med at relatere til den store undersøgelse, som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ved Sven Erik Nordenbo, DPU, offentliggjorde i maj 2008. Det centrale fokuspunkt



herfor var meget simplificeret at få klarlagt *hvad det er, der er afgørende for, at en lærers undervisning "forplanter" sig til børnenes hoveder*. Og resultaterne var ganske entydige: Den faktor i læringsmiljøet som har allerstørst betydning for børns udvikling, læring og generelle trivsel er *forholdet mellem lærer og elev*. Lærerens faglige dygtighed gør det ikke – det er hans eller hendes evne til at skabe gode sociale relationer til hvert enkelt barn, der er afgørende.

"Det handler om at kunne vise tolerance, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev" konkluderer Nordenbo (Nordenbo 2008)

Afslutning

Jeg har i denne artikel argumenteret for, at der i den danske folkeskole synes at være en udbredt tendens til at placere stadig flere børn under kategorien "AKT-elever". Et begreb, som langt fra er fast defineret, men dækker over en lang række af adfærdsformer hos barnet eller den unge, som af omgivelserne opleves som problematiske. Til tider bliver "AKT" nærmest brugt som en selvstændig diagnose, men kan også dække over en række "underdiagnoser". Man kan konstatere, at "AKT-problemer" primært forstås ud fra det psyko-medicinske paradigme, hvor man tolker adfærdsformerne som udtryk for en defekt hos barnet. Mange skoler forsøger via specielt udformede undervisningsmaterialer at finde veje til træning eller adfærdsregu-

lering af eleven, så denne kan blive i klassemiljøet. Ofte lykkes det ikke, og eleven risikerer udskillelse fra klassen som konsekvens.

Jeg har påpeget, at denne individorienterede synsvinkel er utilstrækkelig og har fremhævet, at det er nødvendigt at se problemadfærd hos "AKT-elever" i et kontekstuel perspektiv for at få en bredere forståelse for den problematiske adfærd. Med udgangspunkt i re-produktionsteoriene kan problemadfærd, den dårlige trivsel og eventuelle dårlige skolepræstationer, som lærere ser hos børnene, være udtryk for disse børns manglende tilpasning til skolens habitusformer. Med vægten på den individorienterede "defekt" overses fokus på den institutionelle præcedens og eventuelle svagheder heri – skolens doxa legitimerer således implicit den herskende praksis. Jeg har i forlængelse heraf på baggrund af modstandsteorien vist, hvordan problemadfærd og manglende trivsel kan tolkes som modstand fra visse elever mod skolens devaluering af deres kompetencer, interesser og erfaringer. At dette kan have alvorlige konsekvenser understreges bl.a. på baggrund af nyere forskning i læring, som klart dokumenterer, hvor central og betydningsfuld den gode *relation* mellem lærer og elev er.

Konklusionen bliver, at det snævre individorienterede perspektiv på problemadfærd hos børn defineret som "AKT-elever", som er herskende i skoleregiet, er problematisk. Men desværre mangler der i den grad pædagogisk forskning, der – dels belyser *hvilke* konstruktioner, kriterier og forståelsesformer, der tages i brug, når elever bedømmes, indstilles og henvises til specialforanstaltninger – dels mangler der tilgængelig evaluering af de tiltag, der iværksættes. Der er brug for dokumenteret viden om, hvilke forhold, der opretholder problemerne samt hvilke tiltag, der kan iværksættes til ændring og reduktion af problemadfærd. Overordnet set er det således på høje tide, at vi får igangsat en grundig analyse og evaluering af en pædagogisk praksis, der bevæger sig bort fra individuelle beskrivelser til forståelse af sammenhænge.

Litteratur

Amtsrådsforeningen, *Udviklingstendenser i den vidtgående specialundervisning 2000-2002*, 2002

Egelund, Niels, i *KVAN* nr. 57, august 2000

Egelund, Niels, Tetler, Susan, *Effekter af specialundervisningen*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2009

Gustavsson, Anders (red.), *Delaktighedens Språk*, Studentlitteratur 2004

Hammershøj, Lars Geer, *Selvdannelse og nye sygdomme i selvet*, Skolen i morgen, Dafolo 2004

Hansen, Mogens, Pagaard, Erik (red.), *Specialundervisningshåndbogen*, Gyldendal 2001

Højholt, Charlotte, Witt, Gunnar (red.), *Skolelivets Socialpsykologi*, Unge Pædagoger 1996

Larsen, Ib Hedegaard, *Den mest oversete diagnose i folkeskolen*, *Specialpædagogik* 4, 2006

MetroXpress, 26. september 2006

Nordahl, Thomas, *En skole – to verdener*, Norsk institutt for forskning, velferd og aldring, NOVA Rapport 11 2000

Nordenbo, Svend Erik, i *Nyhedsbrev*, www.dpu.dk/clearinghouse
Skidmore, David, *Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs*, i *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 11, No 1 1996

Skidmore, David, *Inclusion – the dynamic of school development*, Open University Press 2004

Tetler, Susan, *Delagtighed – et specialpædagogisk kernebegreb*, i Egelund, Niels (red.), *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*, DPU 2004

Tetler, Susan, *Individuelle lærings- og udviklingsplaner*, PPR årgang 42, nr. 3 2005

Thomsen, Sven, i Egelund, Niels (red.), *Rummelighed og konsekvens*, Krogshs Forlag 2005

Undervisningsministeriet, *Redegørelse om elever, der forstyrrer undervisningen for sig selv eller andre i folkeskolen*, 1997

Undervisningsministeriet, *Adfærd, kontakt og trivsel*, 2000

Når der skal sættes ord på

PRAKSIS

i specialundervisningen

Gennem længere tid har vi i gruppe A på Voksenskolen for Undervisning og Kommunikation i Aalborg arbejdet med digitale bøger til vores elevgruppe. Vores drøm har længe været at udvikle en "IT-rygsæk", således vores elever trods svære fysiske og kognitive problematikker kunne få muligheden for selvstændigt at betjene en pc og gennem digitale bøger have adgang til undervisningsmaterialer inden for humanistiske, naturfaglige og praktiske/musiske fag.

I foråret 2007 blev denne drøm til virkelighed, da vi i samarbejde med University College Nordjylland fik midler af servicestyrelsen til udviklingsprojektet "Kan selv - vil selv". Det overordnede mål med projektet var at udvikle informations- og kommunikationsteknologiske (IKT) undervisningsmaterialer til elever med multiple funktionsnedsættelser uden talesprog.

Materialerne i de enkelte fag skulle tage udgangspunkt i de bindende fælles nationale mål, således IKT-materialerne levede op til den danske lovgivning. Materialerne skulle være motiverende og udfordrende, så eleverne fik lyst til at kommunikere, og samtidig støtte underviseren i samspillet med eleven ved at fungere som et fælles udgangspunkt og tema for kommunikationen. For at undersøge og dokumentere undervisningsmaterialets pædagogiske potentiale valgte vi, at evaluering skulle være en del af udviklingsprojektet. Gennem en praksisevaluering ønskede vi at skabe fokus på materialernes effekt og kvalitet.

Samarbejdet

Allerede tidligt i projektperioden mødtes vi med evalueringskonsulenten for at klarlægge, hvilken form for evaluering vi ønskede, og hvordan retningslinjerne for det fremtidige samarbejde skulle være. Det var vigtigt for os og for evaluatoren, at der hurtigt blev opstillet nogle arbejdskriterier, da de materialer, som skulle evalueres endnu ikke var udviklede. Vi ønskede at bruge evalueringen på to områder:

- I udviklingsprocessen, så vi hele tiden kunne justere undervisningsmaterialerne ud fra elevernes og lærernes reaktioner.
- Til at dokumentere om materialerne havde den ønskede effekt og virkning.

Evalueringen skulle derfor være både proces- og virkningsorienteret og tage udgangspunkt i elevernes reaktioner og erfaringer med undervisningsmaterialerne i en pædagogisk praksis.

Britta Husted*Uddannelse: Pædagog, P.D i pædagogik**Ansættelsessted: Voksenskolen for Undervisning og Kommunikation, Aalborg***Sinne Møller Bertelsen***Uddannelse: Lærer, P.D i Specialpædagogik**Ansættelsessted: Voksenskolen for Undervisning og Kommunikation, Aalborg***Godt i gang**

Sammen med evalueringskonsulenten gik vi i gang med, at sætte ord på vores egen praksis. Vi opstillede kriterier for den ideelle undervisningssituation, hvor elevgruppen højst sandsynligt ville reagere positivt på IKT- materialerne. Vores opgave var at forklare, hvordan vi brugte vores intuition og erfaring omkring elevgruppen til at skabe undervisningsmiljøer, hvor der var fokus på de valgte kriterier, i dette tilfælde samspil og kommunikation. Derudover skulle vi finde frem til, hvordan det så ud, når undervisningsmaterialerne "virkede". Virkningsevalueringen skulle fortælle os, om det teoretiske grundlag for projektet også havde betydning for den specialpædagogiske praksis. Virkningsevalueringen for projektet kan skitseres på følgende måde:

Virkelighed:

Afprøvning af materialer

Forandringsteori:

Se model

Data:

Logbøger, samtaler mv.

IKT-materialerne blev afprøvet på 3 forskellige institutioner, hvor der var spredning i alder og det fysiske og kognitive funktionsniveau. Der var opsat krav til de enkelte institutioner om, hvor mange gange materialerne skulle bruges inden for en tidsbegrænset periode. Afprøvningsmateriale skulle dokumenteres og indgå i dataindsamlingen til evaluatoren.

Sammen med evaluatoren skabte vi en forandrings-teori, der havde til formål at synliggøre de tegn, som kunne tilskrives forandringen hos eleven ved brugen af IKT-materialerne. Teorien skulle synliggøre hverdagens iagttagelser i praksis. Forandringsteorien blev udarbejdet på baggrund af den model, som er det teoretiske grundlag for projektet. Modellen, som vi kalder den specialpædagogiske model, har fire fokus-punkter:

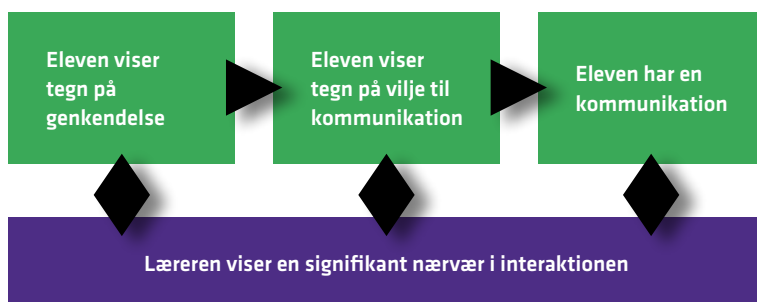
- Hukommelse
- Motivation
- Forståelse
- Interaktion

Den svære proces

Ved at omskrive de fire fokuspunkter fra fokus til tegn fremlagde evaluatoren denne model til at vise den forandringsteori som evalueringen skulle undersøge.

For at undersøge og dokumentere forandringsteorien var det nødvendigt at omforme den til særlige og konkrete tegn. Det var en utrolig svær men også meget lærerig proces. Hvordan ser man ud, når man er motiveret? Hvilke tegn indikerer hukommelse? Hvor-når og hvordan er læreren signifikant nærværende? Og hvordan undersøger man, om eleven har forstået det intenderede? De fire fokuspunkter er alle grund-læggende for formlen "lære at lære", som ligger til grund for vores og projektets professionsforståelse. Formlen rummer kriterier for, hvordan man lærer og er anvendt i udformningen af IKT-materialerne. Gennem anvendelsen af materialerne var det vores forventning, at eleverne ville blive i stand til at anvende de læreprocesser, der foregik aktuelt i andre situationer. Det var også vores antagelse, at de digitale bøger kunne skabe forandring hos eleverne på et eller flere af de fire fokuspunkter, og derved øge sandsynligheden for kommunikation og læring og dermed øget selvbestemmelse.

Sammen med evalueringskonsulenten udarbejdede vi en logbog, som de lærere, der var med i afprøvningsperioden skulle udfylde, når de havde anvendt undervisningsmaterialerne. Logbøgerne blev lavet på baggrund af de særlige tegn, og hensigten var, at de enkelte lærere ikke skulle tage udgangspunkt i selve teorigrundlaget, men kigge efter elevernes respons og



beskrive disse ud fra de særlige opmærksomhedsfelter i logbøgerne. Der skulle udfyldes logbog tre gange om ugen på hver elev, som deltog i evalueringen. I logbøgerne skulle lærerne skrive specifikt om den enkelte elevs interesse for materialet, og om eleven kunne genkende segmenter eller andet fra de digitale bøger. Lærerne skulle også beskrive, hvad arbejdet med materialet havde ført med sig, og hvilken rolle de selv havde i forhold til elevens reaktioner. Endeligt blev de bedt om at beskrive undervisningsmiljøet, og om der var faktorer i omgivelserne, som virkede fremmende eller hæmmende i arbejdet med de digitale bøger.

Refleksioner og resultater

Udover logbøgerne brugte vi også videoanalyse til at undersøge elevgruppens respons på undervisningsmaterialerne og interaktionen mellem lærer og elev. Evaluatoren lavede fokusgruppeinterview med de involverede pædagoger og lærere, og besøgte de aktuelle skoler for konkret at observere brugen af de digitale bøger. Løbende fik vi meddelelser fra evalueringsskulenten omkring responsen på materialerne, så vi hele tiden havde mulighed for at justere og forbedre materialerne ud fra elevernes og lærernes oplevelser med de digitale bøger. Udover det indsamlede datamateriale, har vi selv udfyldt logbøger, hvori vi har beskrevet hvorfor, og hvordan vi har brugt dataindsamlingerne til at forandre og forbedre undervisningsmaterialerne. Processen kan ses som en løbende metarefleksion, hvor elevernes reaktioner og lærernes refleksioner har haft indvirkning på vores overvejelser i udarbejdelsen af undervisningsmaterialerne. Eksempelvis var det meget tydeligt, at når den indtalte tekst blev for lang, så fandt eleven ikke længere materialet interessant og dermed ikke motiverende. Lærerne har beskrevet, at bestemte lyde, billeder og historier kunne få eleverne til at grine eller være ekstra opmærksomme, hvilket eleverne viste gentagne gange. Disse reaktioner kunne omskrives til konkrete tegn på motivation og hukommelse og direkte overføres til udviklingen og forbedringen af undervisningsmaterialerne. De særlige tegn har hjulpet os i udviklingsprocessen og har bevirket, at de endelige materialer er tilpasset efter elevernes og lærernes oplevelser og refleksioner.

Med andre ord er materialerne udviklet ud fra en pædagogisk praksis.

Vi har gennem evalueringsrapporten fået vished om, at IKT-undervisningsmaterialerne styrker den enkelte elevs kommunikation. Endvidere er det blevet dokumenteret, at elevgruppen kan bruge det de har lært i andre situationer. Den specialpædagogiske model, som forandringsteorien bygger på viser, at der er sammenhæng mellem de fire fokuspunkter og læringsstrategier. Vi har gennem evalueringsprocessen fundet frem til en praksisviden, der understøtter vores teoretiske grundlag.

Udover den færdige evalueringsrapport, som vi har brugt i projektafslutningen og som dokumentation for den positive effekt ved brugen af IKT materialer til målgruppen, har vi også konkret kunnet bruge den viden, vi har opnået gennem evalueringsprocessen i vores daglige arbejde med elevgruppen. Gennem den indsamlede dokumentation, forandringsteorien, de særlige tegn og det hårde arbejde med at sætte ord på vores "tavse" viden, har vi fået nogle redskaber til at arbejde mere konkret med læringsprocesser og læringsstrategier. Vi bruger blandt andet vores nye viden i udarbejdelsen af elevernes undervisningsplaner, hvor vi i højere grad lægger vægt på, elevernes reaktioner og tegn til at beskrive, hvordan de viser motivation, hukommelse, forståelse og interaktion. Derved kan vi synliggøre og konkretisere, hvordan den enkelte elev bruger læringsstrategierne og med udgangspunkt i disse planlægge en undervisning, hvor vi med en større sandsynlighed kan fremme elevens evne til at lære. På denne måde bliver det muligt at udarbejde undervisningsplaner, som i højere grad er et arbejdsredskab til brug i en pædagogisk praksis frem for et dokument, som samler støv i journalmapperne på skolens kontor. Gennem evalueringsprocessen har vi fået en brugbar evalueringsmodel, som rækker langt ud over de digitale undervisningsmaterialer. I stedet for blot at beskrive observationer af de enkelte elever, som ikke kan omsættes til en brugbar praksis, kan vi ud fra modellen analysere og handle ud fra de særlige

tegn og derved opstille evaluerbare mål for de enkelte elever.

Det har været en meget spændende proces at få evalueret vores undervisningsmaterialer. Det skal dog også nævnes, at det har været både hårdt og frustrerende at skulle forklare en udenforstående, hvordan og ud fra hvilke kriterier man tilrettelægger sin undervisning. At skulle beskrive og synliggøre, hvilke faktorer og tegn, der fortæller om ens intenderede undervisning er lykkedes eller ej, er en meget svær og tidskrævende proces. Der ligger så meget tavs viden gemt i den specialpædagogiske praksis, som er unik og enestående for netop den enkelte elevgruppe, at det kan være utrolig svært for andre, at opleve og få øje på progressionen i undervisningen. Der bliver hele tiden stillet større krav om, at den pædagogiske indsats og effekten af denne skal kunne dokumenteres og måles. Hvorvidt denne virkningsevaluering kan betragtes som evidensbaseret viden, er et diskussionspunkt som vi ikke vil komme nærmere ind på her. Vi vil dog understrege, at evalueringen af projekt "Kan selv - Vil selv" har medført, at vi har fået rimelige resultater, der fortæller om kvaliteten og effekten af vores undervisningsmaterialer. Evalueringen har haft fokus på at frembringe en viden om viden i en specialpædagogisk praksis.

Litteraturliste:

Rasmussen, Jens (2004): Undervisning i det refleksivt moderne. København. Hans Reitzels Forlag

Andersen, Husted og Kirkegaard (2008): Kommunikationsmiraklet IKT-medier i specialpædagogik. Aalborg, Skipper Clement Forlag

Britta Husted, kommunikationsvejleder, Voksenskolen for Undervisning og Kommunikation

Sinne Bertelsen, speciallærer, Voksenskolen for Undervisning og Kommunikation

Projekt "Kan selv - Vil selv" er afsluttet i efteråret 2008. Produktet af projektet er blevet en kuffert med 15 cd-rommer i 3 sværhedsgrader fordelt på 5 fag. Undervisningsmaterialet i natur og teknik er f.eks. udarbejdet som et fælles emne omhandlende skrald og genbrug. I de 3 digitale bøger følger man Martin, som selv har multiple funktionsnedsettelse. Materialet tager udgangspunkt i hverdagens husholdningsaffald og andet affald, som er en naturlig del af elevens hverdag. Gennem bearbejdningen af emnet bliver eleven introduceret til, hvordan affald bortskaffes og genbruges. Eleven får gennem emnet kendskab til termer og fagbegreber inden for emnet skrald og genbrug og får mulighed for at fordybe sig gennem valg og medbestemmelse i form af indirekte påvirkning af de digitale bøger. Kufferten indeholder også hardware, som gør det muligt for elever trods svære fysiske funktionsnedsettelse at betjene cd-rommerne. Ud over de digitale undervisningsmaterialer har vi sammen med lektor Preben Olund Kirkegaard skrevet bogen "Kommunikationsmiraklet. IKT-medier i specialpædagogik", der omhandler de teoretiske, didaktiske og praktiske overvejelser i projektet og udformningen af IKT undervisningsmaterialer til elever med multiple funktionsnedsettelse. Evalueringen af projektet er også beskrevet i bogen. Den færdige evalueringsrapport kan i sin fulde længde læses på www.cepra.dk. Kufferten er endnu ikke udgivet, men vi er i øjeblikket i gang med at lave en aftale med et forlag.



Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag

med vægt på

eva

Når titlen på denne artikel er Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag – med vægt på evaluering skyldes det, at jeg dels ønsker at sige noget om de erfaringer min kollega og jeg har med at implementere selvpsykologien¹ i pædagogisk sammenhæng, og dels ønsker at gøre opmærksom på den katalyserende effekt, teoretiske overvejelse kan have i forhold til at opkvalificere forskellige pædagogiske praksissammenhænge. Specielt ønsker jeg også at sige noget om, hvordan der evalueres på de pædagogiske indsatser min kollega og jeg har udviklet på selvpsykologisk grundlag, så vi kan vide os tilstrækkeligt sikre på, at de faktisk har positiv effekt i forhold til deres indsatsområde. Hvordan kan man som professionspraktiker vide, at der sker en kvalitetsudvikling med denne type indsats? Artiklen vil belyse disse forhold med mobbe- og trivselsproblemer i skolen som indsatsområdet.

Baggrund

¹ Med "selvpsykologi" refereres der til den retning indenfor psykologien som blev grundlagt af Heinz Kohut (1913-1981). Den teori der specifikt forudsættes i denne artikel er selv-selvobjektteorien, som den er udviklet af lektor Jan Tønnesvang og kan betragtes som en videreudvikling af Kohuts teori om det bipolare selv (Tønnesvang 2001 s. 14.)

Udgangspunktet og baggrunden for, at Ungeafsnittet har udviklet en specialpædagogik i forhold til mobbe- og trivselsproblemer er, at afdelingen siden midten af 80'erne har fået henvendelser fra forskellige folkeskoler i Odense Kommune i forhold til samspilsramte klasser. De enkelte folkeskoler har oplevet disse samspilsramte klasser, som værende så problematiske, at den daglige undervisning ikke har været mulig at gennemføre og klassens adfærd i øvrigt har sat et negativt præg på det øvrige skolemiljø. Skolerne har stået i en situation, hvor gamle problemløsningsstrategier i forhold til dette velkendte problemkompleks, ikke længere har været effektive og tilstrækkelige. På denne baggrund gik Odense Kommunes Ungeafsnit ind i problemstillingen, med henblik på at udvikle en pædagogisk praksisform der kunne gøre en positiv forskel i forhold til mobbe- og trivselsproblematikker. Dette udviklingsarbejde er resulteret i, at vi i dag står med en selv-pædagogisk praksis som der er evidens² for, har en positiv effekt i forhold til den beskrevne problemstilling.

Mobbe og trivsel i et samfundsperspektiv

Tager vi samfundsbrillerne på bliver mobbe-trivselsproblemet ikke mindre aktuelt – tværtimod. Det er en problemstilling og indsatsområde som er højaktuelle i vores samfund, og derfor også diskuteres en del blandt fagfolk og andre med relation til skoleverdenen – professionspraktikere, politikere, medierne og ikke mindst de familier, der oplever fænomenet. Tager man konsekvenserne – forringet livskvalitet, margina-

² For en afklaring af hvad "evidens" begrebet mere præcist dækker over i forhold til pågældende indsatsområde se s. 8 under afsnittet om evaluering og fodnote 3 i denne artikel.

Læreri Ning

lisering, ikke-gennemført uddannelse m.m. – af mobning og negativ trivsel for den enkelte i betragtning, ja så forekommer det heller ikke mindre væsentligt at få udviklet redskaber i form af pædagogiske praksisformer, som konstruktivt kan anvendes der hvor dette problem eksisterer. Men i disse tider, hvor der evalueres både kvantitativt og kvalitativt på stort set alt, kommer evaluering af nye tiltag altid til at spille en vigtig rolle. Det er lige ved at være den omvendte bevisførelse man står med på dette område, da det er ved at være sådan, at nogle organisationer ikke iværksætter nye tiltag, før vi ved om de virker. Men det er jo at vende tingene på hovedet.

Mod til at eksperimentere

Vi bliver nødt til at turde prøve at gøre noget anderledes og så se på om det har positiv effekt eller ej (evaluering)? Nye tiltag – også i det pædagogiske felt – fordrer at vi eksperimenterer, får nye ideer, prøver os frem med nye metoder og griber tingene an fra "skæve" vinkler m.m. Man kan så tilføje, at det er nok så vigtigt efterfølgende at få evalueret på de forskellige indsatser, så vi kan se på, om indsatserne reelt har en positiv eller negativ effekt på det problemkompleks de er sat i verden for at løse. I denne forstand er det både relevant og hensigtsmæssigt at evaluere på praksis – også set i forhold til et begreb som "evidensbaseret praksis³" – således at forklaringen på en pædagogisk

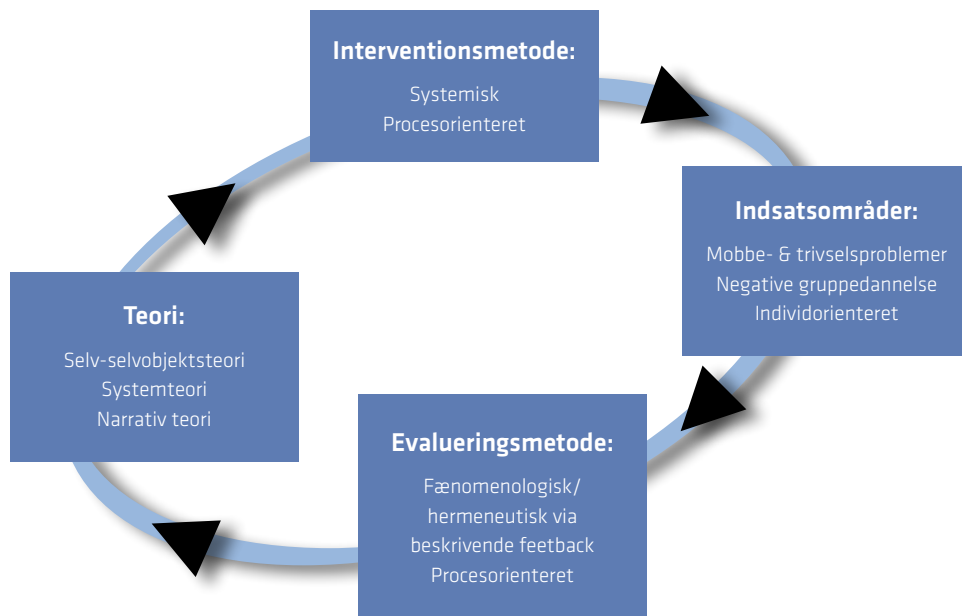
indsats, som tilsyneladende virker, ikke blot dækkes ind under begrebet "tavs viden"⁴ m.m. Hermed *ikke* være sagt at jeg underkender, at faglige skøn baseret på tavs viden har relevans inden for forskellige professionsområder. Jeg mener blot, at vi må være endnu mere kritiske i vores tilgang til evaluering af praksis, end det at dække praksis ind under begrebet "tavs viden". Ved evaluering af en given indsats bliver det også muligt at *formidle* kvaliteten af den pågældende indsats til andre professionspraktikere og interesserede. Dette hænger igen sammen med bevilling af yderlige midler til givent indsatsområde osv. osv. Så spørges der til, *hvorfor* man overhovedet skal evaluere en given pædagogisk indsats, er der grunde nok.

Konceptet og dets elementer

Af hensyn til en helhedsforståelse af den selv-pædagogiske praksis, vi anvender i forhold til mobbe- og trivselsproblemer, er det nødvendigt at se den inden for rammerne af det generelle koncept vi har udviklet og arbejder ud fra. Dette gælder også selvom der er lagt vægt på evaluering i denne artikel. Begrundelsen er, at det er væsentligt at forstå evalueringsmetoden i sammenhæng med konceptets indsatsområde (det der evalueres på), bagvedliggende teori og implementeringsmetode. Konceptet med dets elementer kan grafisk fremstilles således:

3 Evidensbaseret praksis betyder, at man som professionspraktiker bevidst arbejder ud fra den bedst mulige evidens om virkningen af forskellige praksisformer i forhold til et bestemt indsatsområde. Dette opnår man ved at anvende forskellige anerkendte forskningsmetoder til at opnå evidens på et givet område fx fænomenologisk/hermeneutiske metoder inden for et humanistisk/samfundsmæssigt forskningsparadigme - se s 8 afsnittet om evaluering.

4 Begrebet "tavs viden" blev indført af den ungarske, medicinske forsker Michael Polanyi (1891-1976) med det engelske udtryk "tacit knowledge" og under parolen om, at "vi kan vide mere end vi kan sige".



Vi ønsker med den cirkulære grafiske fremstillingsform at synliggøre, at der netop er tale om, at de forskellige elementer i konceptet står i et gensidigt katalyserende forhold til hinanden og dermed udgør en helhed. Sagt på en anden måde, så er der ingen kvalificeret praksis uden teori og ingen god teori uden implementering i praksis. En praksis uden teori er på en måde "blind", og en teori uden praksis er på en måde "tom". Det der for alvor så at sige udvikler en pædagogisk praksisform, er ikke praksis i sig selv uden teori, eller teori i sig selv uden en praksis, men den refleksion der finder sted i spændingsfeltet mellem teori og praksis. Det er det sidste forhold mellem teori og praksis, vi har erfaring med har opkvalificerende effekt på pædagogisk praksis.

I forlængelse af dette melder spørgsmålet sig: Hvordan kan vi vide, at denne praksis har positiv effekt på det problem, det har til formål at sætte ind overfor og løse? Er der evidens/tegn på at det virker? Her kommer evalueringsdelen ind som et væsentligt element i konceptet. Inden vi ser nærmere på den *evalueringsmetode* vi anvender, vil vi i *kort* form beskrive, hvad vi nærmere forstår ved fænomenet mobbe- og trivselsproblemer, og kort redegøre for det teoretiske grundlag vi forudsætter og den implementeringsmetode vi anvender (jf. elementerne i konceptet).

Hvad forstås ved mobbe- og trivselsproblemer i skolen?

Ja vi kan sige at hele baggrunden for at vi overhovedet kommer ind i billedet er, som før beskrevet, at en skole oplever en klasse som værende så problematisk, at skolens løsningsstrategier med inddragelse af forældre ikke er tilstrækkelige til at løse problemet. Vi kan sige, at klassen opleves som værende *samspilsramt* i en eller anden udstrækning. For eksempel i en sådan udstrækning, at undervisning ikke kan gennemføres eller således, at relationerne i klassen virker ekskluderende på en elev eller gruppe af elever. Vi modtager ved alle henvendelser fra skoler vedr. samspilsramte klasser en beskrivelse af den pågældende klasse. Denne beskrivelse omfatter en vurdering af hvordan klassen opleves set ud fra professionspraktikerens perspektiv. Et fælles element i disse beskrivelser er at de omfatter en vurdering af, at problemet i klassen er forårsaget af mobning. Konkret kan et udpluk fra en sådan beskrivelse se således ud:

"I 7.d på X skole har vi et problem, vi ønsker ekstern hjælp til at få løst. Der er blandt drengene en hård tone og nogle "Jack-ass"-lignende prøver, der skal bekræfte, hvem der er rigtige mænd. Det giver et hierarki med nogle tydelige tabere, der er plaget af både psykisk og fysisk mobberi, og det er uacceptabelt. Jeg har talt med eleverne i udvalgte grupper og fået kortlagt det spil, der foregår. Der er tre drenge øverst i flokken, som nyder respekt af forskellige årsager, så er der en mellemgruppe på otte, der er mere eller mindre aktive i det mobberi, der foregår af de tre, der ligger nederst. De elleve piger fungerer rimeligt sammen, men siger ikke stop, når de oplever drengenes udskejelser."

En sådan beskrivelse udgør for os en første indikator eller symptombillede på tilstanden (relationstilstanden) i klassen. Ved nærmere kendskab til klassen og afdækning af problemets art og omfang, viser det sig ofte, at der ikke nødvendigvis er tale om egentlig *mobning*, men mere om det vi betegner som *dårlig trivsel*. Grunden til dette er, at vi definerer en række begreber⁵ som "mobning", "krænke" og "drille" samt en lang række andre begreber fx "årsag-symptom", så vi kan tale mere præcist om hvad mobbe og trivselsproblemer egentlig er for et fænomen? Det er et vigtigt element i hele konceptet, at en række begreber gøres mere præcise og afgrænses i forhold til hinanden, så der dannes en fælles forståelse og sprogbrug omkring hvornår noget fx er "mobning" og ikke blot det at "drille". Nogle oplever at blive *mobbet* selvom *intentionen* med handlingen, set fra den agerendes perspektiv, var at *drille*. At vi på denne måde oplever handlinger forskelligt, hænger naturligvis sammen med, at vi alle som mennesker har *individuelle fysiske*

og psykiske grænser for, hvornår vi oplever den personlige sfære overtrådt. En fælles forståelse heraf er allerede et skridt på vejen til at løse problemet, og det har samtidig en profylaktisk effekt.

Lad os som eksempel se på hvordan vi definerer begreberne:

"Mobbe"

- vi mobber når der er systematisk chikane over tid (den udsatte føler sig nedgjort).

"Drille"

- vi driller for sjov (den som bliver udsat for eller oplever drilleri kan grine med).

"Krænke"

- vi krænker i et splitsekund (den udsatte oplever det som et overgreb).

⁵ Vi må understrege at hele praksisdelen for denne pædagogiske indsats er omfattende. Der redegøres for en del forskellige begreber i selve interventionsperioden. I denne artikel kan der derfor kun være tale om en "smagsprøve", og den interesserede læser henvises til: "En forståelsesramme for selvværds- og adfældsproblemer i skolen", som kan rekvireres ved at kontakte Odense Kommunes Forebyggelsesafsnit på mail: janpe@odense eller bjha@odense.dk

Definitionen af disse begreber er en integreret del af fastsættelsen af baseline i evalueringen af indsatsen (se side 48).

Det konkrete formål er her at bevidstgøre eleverne om det forskellige betydningsindhold i disse begreber, og bevidstgøre om, at forskellige personer har individuelle fysiske og psykiske grænser for, hvornår en person for eksempel føler sig krænkede, eller oplever at den fysiske sikkerhedsafstand er overskredet. Der rettes med andre ord fokus på vigtigheden af, at vi som mennesker er i stand til at *afkode* hinandens grænser. Forudsætningen for at denne afkodning kan lykkes er *empatifunktionen*. Den metode vi anvender i forhold til eleverne for at opnå dette er bl.a.: Gennem *fysiske øvelser*, at synliggøre forskellige elevers individuelle grænser i forhold til den *fysiske sikkerhedsafstand*. Herefter anvendes *dialog* som middel til at bevidstgøre eleverne om, at ligesom der eksisterer *individuelle fysiske grænser* i forhold til fysisk sikkerhedsafstand, så eksisterer der også *individuelle psykiske grænser* for, hvornår der for eksempel er tale om henholdsvis at *drille, mobbe og krænke*. En klasse kan også i en lidt mere løs forstand være samspilsramt. Det vil sige at fællesskabet i klassen, den måde relationerne mellem eleverne og/eller grupper af elever kommer til udtryk, er uhensigtsmæssigt i forhold til det arbejdsfællesskab klassen udgør.

Ved samspilsramte klasser er der altså ikke nødvendigvis tale om mobning, men mere om, at en enkelt elev, en gruppe af elever eller hele klassen mistrives i et sådant omfang, at det virker ødelæggende for klassens *sociale liv og læringsprocesser*. Dette er blot et lille udpluk, fra 1 ud af 6 moduler vi gennemgår i interventionsforløbet, for at vise hvordan vi prøver at være præcise i forhold til hvad der kan karakterisere en given klasse med mobbe- og trivselsproblemer. Lad os nu vende blikket mod det teoretiske grundlag vi forudsætter og efterfølgende se på implementerings- og evalueringsmetode.

En selvpædagogisk praksisform

Når vi betegner den pædagogiske praksisform vi har udviklet, som *selvpædagogisk*, er det fordi vi anvender

Jan Tønnesvangs selv-selvobjektteori,⁶ som teoretisk grundmodel og sparringspartner for vores praksisforståelse. Vi arbejder med denne teori som grundoptik til vores praksisforståelse, fordi teorien efter vores overbevisning leverer den begrebsramme, der beskriver nogle af de grundlæggende psykologiske processer (*psykodynamik*), som mennesket objektivt set har som natur eller livsvilkår.

Krumtappen⁷ i den selv-selvobjektteoretiske tænkning er, at vi qua menneske er grundlæggende rettet ud mod den verden vi fødes ind i, og vi qua denne rettet ud mod verden også, rettes/formes af den (*intentionalitet*). Den måde vi er rettet ud mod verden på, kan analyseres ud i fire grundlæggende former af rettet: (1) en selvhenførende rettet, som handler om, at mennesket har et psykologisk behov for at blive set, som den man er, (2) en idealiserende rettet, som handler om, at mennesket har et psykologisk behov for at have noget at vende sig idealiserende mod, (3) en rettet mod samhørighed, som handler om, at mennesket har et behov for at opleve sig som en del af et fællesskab (vi-hed) og endelig (4) en rettet mod kompetenceudvikling af analytiske, kreative og narrative evner, således at menneskets handlekompetence optimeres. Disse fire former for rettet og deres måde at være organiseret på udgør selvet. Den verden man således er rettet mod, kan også analyseres ud i en række kategorier: den bevidsthedsuafhængige fysiske verden (naturen), den kulturelle verden i form af kulturværdier, videnskabelige teorier m.m., den sociale verden som består af andre medmennesker der eksisterer ud over en selv, sociale institutioner m.m. Alle disse forskellige sider af virkeligheden kan ud fra teorien fungere som selvobjekt for mennesket qua menneskets psykologiske rettet. Den

6 For en udførlig gennemgang af og argumentation for teorien se: Selvet som rettet - en teori om noget af det, som driver og former menneskeliv eller Vinkler på selvet - en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien s. 213-245.

7 Dette er en meget forsimplet og reduceret fremstilling af teorien, men da teorien er en forudsætning for at forstå vores praksis skal den med i kort form.

psykologiske betydning af dette er at disse forskellige områder af menneskets livsverden leverer en art "psykologisk ilt", som kan have en mere eller mindre positiv/vitaliserende indflydelse på udviklingen af det menneskelige selv og dermed vores måder at handle og agere på i denne verden. Den del af vores umiddelbare virkelighed der interesser os her, er naturligvis den sociale verden.

Konsekvensen af at vi forudsætter denne teori i vores pædagogiske praksis er at den bliver grundlæggende *subjekt-relational* i sin grundforståelse af mennesket. Det vil sige, for at forstå hvorfor et menneske handler som det gør fx i klassen, er det nødvendigt både at forstå de relationer dette menneske er en del af, og for at forstå dette menneskes måde at være til stede i relationer på, må man også forstå den subjektive nogen dette menneske er qua sin selvstruktur. Den subjekt-relational model er derfor en ubrydelig enhed. Man kan ikke forstå subjektet (selvet) uafhængigt af de relationer det indgår i, og omvendt kan man ikke forstå kvaliteten af relationerne uafhængigt af hvordan selvet er organiseret. Det er væsentligt at understøtte, at vi er af den opfattelse, at dette at være en nogen eller selv, inkluderer en unik første personlig oplevelse af at være denne nogen fænomenologisk set.⁸

Formålet med interventionen

Det overordnede formål med interventionen er at implementere en grundlæggende fælles forståelse og sprogbrug i forhold til hvad der psykologisk set er på spil, når mobbe- og trivselsproblemer opstår. Endvidere er det hensigten at initiere en proces eller ændre en allerede igangværende proces, således at de involverede begynder at tænke og handle konstruktivt anderledes i forhold til mobbe- og trivselsproblemer. Forudsætningen for at dette opnås, er naturligvis at vi får kommunikeret den information ud til de involverede parter (elever, lærere og forældre), så de rent faktisk opnår den forståelse og fælles sprogbrug, vi intenderer at give dem.

Metoder i praksis

Til at opnå dette anvender vi en række forskellige metoder, som består i aktiv inddragelse af de involverede – fx laves der konkrete øvelser med eleverne⁹, der anvendes narrativ¹⁰ metode til at formilde centrale pointer, der laves visualiseringer og arbejdes med drømme og visioner¹¹ m.m. Formidlingen i forhold til eleverne er tilpasset deres udviklingstrin, afhængigt af hvilket klassetrin de befinder sig på. Formidlingen til forældre er *dialogbaseret* med inddragelse af eksemplificeringer og visualisering m.m. Lærerne er gennemgående i hele interventionsforløbet, så de både observerer, formidler, går i dialog og har efterfølgende mulighed for at blive coachet, hvis der er behov for det. Det er det samme indhold der formidles, men på forskellige måder.

Hvorfor systemisk og procesorienteret?

For det første på grund af det helt oplagte, at vi ikke løser et problem som fx mobning via en intervention, medmindre vi gør en forskel, der så at sige medfører en forskel (ændrer tænke- og handlemåde). Vi skal have vores information ud til de mennesker indsatsen omfatter, så disse mennesker via deres nye forståelse af problemet, begynder at tænke anderledes i forhold til det. Vi løser ikke et mobbe- og trivselsproblem, ligesom vi tænder og slukker en pære ved at trykke på en kontakt. Det er mennesker vi taler om, og det tager tid for os mennesker at ændre grundlæggende måder at tænke og handle på. Der er tale om en dynamisk proces. Det er derfor vigtigt, at der arbejdes videre med den forståelse af problemet vi formidler, så de involverede over tid begynder at tænke og handle anderledes i forhold til det. Når denne ændring begynder at finde sted over tid, ændres også måder at handle på (fx i forhold til mobning) og dermed kvaliteten af de relationer, der udgør selvobjektsmiljøet i klassen.

⁸ *Jeg"ets ontologi – en afhandling om subjektivitet, bevidsthed og personlig identitet 1991.*

⁹ *Se evt. tv-indslag sendt i TV2FYN d. 06.03.08: Psykologi i børnehøjde på: www.tv2fyn.dk søg i søgeboks med nævnte titel.*

¹⁰ *Fantastiske Forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær s. 46-55*

¹¹ *Fantastiske Forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær s. 66-77*

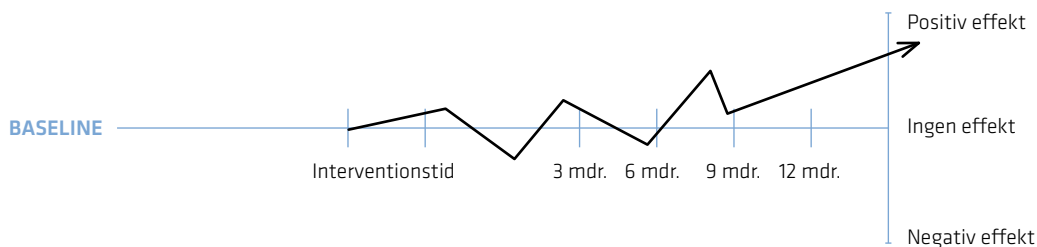
Netop fordi konceptet er udformet i en selvpsykologisk optik fungerer det systemisk og dialogisk. Konceptet er dynamisk og procesorienteret. Det bliver derfor også muligt at lave løbende evaluering via feedback fra skolen over tid i forhold til nogle givne parametre (jf. nedenfor).

Konceptets evalueringsmetode

Begrebet "evaluering" anvendes typisk om vurdering og bedømmelse af udfaldet af en række sociale, psykologiske og pædagogiske programmer/behandlinger i forskellige sammenhænge. Overordnet skelner man mellem to hovedretninger (med hver deres underretninger) inden for evaluering – en positivistisk, som er kvantitativ og forklarende via naturvidenskabelige love og en fænomenologisk, som er kvalitativ og forståelsesorienteret via hermeneutiske metoder. I og med at vores evalueringsmetode lægger vægt på forståelse af menneskelige tanker og handlinger, vægter første personlige (subjektive) beskrivelser af kvaliteten af relationer, er formålsorienteret i forhold til at sikre et bedre socialt miljø i klassen og dermed optimere mulighed for gennemførelsen af undervisning, ligger vi i den fænomenologisk orienterede retning inden for evalueringstraditionen. Den evalueringsmetode der anvendes er udformet som en procesevaluering via feedback-meldinger fra skolen ud fra to hovedparametre A og B.

Første hovedparameter A omfatter løbende beskrivelse af læreres, elevers og forældres *oplevelse* af, i hvilket omfang de oplever at kvaliteten af klassens sociale liv ændres i forhold til før interventionen fandt sted. Denne noget overordnede kategori underdeles i følgende underkategorier: a) opleves mobning (jf. definition ovenfor) som aftagende, konstant eller forværret, b) opleves der større, konstant eller mindre respekt over for personlige grænser, c) opleves der en større social sammenhængskraft i klassen, d) er de forskellige negative grupperdannelser der evt. var i klassen før interventionen under opløsning, e) er der et forbedret samarbejde mellem lærere og forældre omkring løsning af konflikter i klassen, sammenlignet med før interventionen.

Anden hovedparameter B er mere pragmatisk orienteret, da der her spørges til, i hvilken udstrækning undervisningen nu kan gennemføres set i forhold til før interventionen. I forhold til begge disse parametre anvender vi beskrivelsen af klassens sociale liv før interventionen fandt sted som baseline. Vi får altså løbende feedback-meldinger over tid (3 mdr., 6 mdr., 9 mdr., 12 mdr. osv.) i forhold til om der er en positiv, ingen eller en negativ ændring på de nævnte parametre sammenlignet med baseline? Modsat giver vi feedback eller coaching til lærerne, forældre og elever hvis de kommer i en fastlåst situation. Grafisk kan vi fremstille det således:





Konceptets evalueringsmetode ligger inden for det formative evalueringsparadigme. I den her sammenhæng er der tale om en vurdering, der sigter mod at forme det sociale liv i klassen således, at der ikke opleves mobbe- og trivselsproblemer i samme udstrækning som før, og således, at indsatsen optimerer muligheden for konstruktiv undervisning. Som delmål for den pædagogiske indsats i forhold til denne problemstilling er a) elever, forældres og læreres forståelse af det der psykologisk set er på spil, når man oplever mobbe- og trivselsproblemer, b) at optimere de involveredes evne til at vurdere egen part i problemet og dets løsning samt at, d)

stimulere selvrefleksion hos den enkelte. Vurderingen af hvorvidt disse formål opnås finder sted i spændingsfeltet mellem fortid og fremtid (jf. figur) samt viden og handling. Det vil sige, omsætte den implementerede viden til handling, således at man opnår at mobbe- og trivselsproblemer minimeres eller fjernes over tid. Heraf fremgår også hvorfor det er væsentligt, at implementeringsmetoden er systemisk og procesorienteret, da det handler om, *at gøre en forskel der medføre en forskel!* Denne forskel *evalueres* over tid, og der er derfor tale om en *procesorienteret* indsats. Vi vil lade en, af mange lignende feedback-meldinger vi får, tale for sig selv:

”Klassen var inden forløbet beskrevet som en meget uhomogen og asocial klasse-sammensætning med uhensigtsmæssige grupperinger/adfærd. Klassen fik yderligere støtte fra AKT, 3 støttetimer og en elev var i AKT-regi 13 timer om ugen. Lærerne fik supervision fra kommunen. I dag opleves klassen stadig uhomogen, men langt mere undervisningsegnet. Der er stadig grupperinger, men de præger ikke længere undervisningen i samme grad som før. Pigegruppen fylder heller ikke så meget i timerne. Forældre, elever og lærere har fået samme sprog til løsning af konflikterne, og børnene kan i langt højere grad forstå deres egen andel af konflikter og reaktionerne fra andre ved hjælp af fællessproget.

Samtidig er der opstået større respekt overfor at træde ind over hinandens personlige grænser. Der refereres ofte til undervisningsforløbet, så vi alle fastholdes i de begreber vi lærte. Socialt er klassen blevet bedre til at ”hænge sammen”. Vi har endnu ikke nået målet men det går den rigtige vej. Undervisningen kan for det meste gennemføres nu efter lærerens planlægning og eleverne oplever større arbejdsro i perioder. Træerne vokser ikke ind i himlen, så nogle gange går det galt, men ikke i samme grad som før. Fra lærerside er vi blevet mere bevidste om at fortælle børnene, hvor vi er og få trukket de grænser der er behov for uden at hæve stemmelejet. Stort set har vi været meget tilfredse med forløbet og synes, at vi alle, elever, forældre og lærere har haft gavn af det”

evaluering

En forskel, der medfører en forskel

Vi får tilstrækkelig mange feedback-meldinger af lignende type, som gør at der er tilstrækkelige tegn på at indsats rent faktisk er med til at løse en helt konkret problemstilling – nemlig mobbe- og trivselsproblemer i skolen. Det har da også medført at konceptet i dag er meget udbredt, og mange nye skoler kommer løbende til. Da der er et stort behov for pædagogiske praksisformer, der konstruktivt kan forholde sig til bl.a. mobbe- og trivselsproblemer, og for at sikre større spredningseffekt på den type praksis vi udfører, underviser vi bl.a. AKT-lærere ved University College Lillebælt, AKT-konsulenter internt og eksternt i Odense Kommune m.m. Derfor er det også meget vigtigt med evaluering af praksis, så vi har tilstrækkelig evidens for, at der er en grund til at videreformidle en bestemt type pædagogik – her selvpædagogik. Det er en selvpædagogik der bl.a. er karakteriseret ved, at vi ikke "kun" kan fortælle, *hvad* vi rent faktisk gør i forhold til et konkret problem, men også *hvorfor*. Det er med andre ord en bevægelse fra tro mod viden på et område, hvor dette er notorisk svært. At det er muligt at registrere denne bevægelse fra tro mod viden skyldes bl.a., at der foretages evaluering af indsatsen, som giver gode grunde (evidens) til at være overbevist om dens effekt. Netop fordi der er tale om et *koncept*, hvor et *indsatsområde* hænger sammen med *teori*, *implementeringsmetode* og ikke mindst *evaluering*, er der tale om en selvpædagogik, der gør det ud for at være andet og mere end "blot" et spørgsmål om *tavs viden*.

Litteraturliste:

- Tønnesvang, Jan *SELVET I PÆDAGOGIKKEN – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik KLIM 2002.*
- Tønnesvang, Jan (red.) *VINKLER PÅ SELVET – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien KLIM (2002).*
- Tønnesvang, Jan *En teori om noget af det, som driver og former menneskeliv KLIM (2002).*
- Ritchie, Tom (red.) *Relationer i psykologien Billesø & Baltzer (2007).*
- Favrholdt, David *Erkendelse Grundlag og gyldighed Århus Universitetsforlag (2008).*
- Klawonn, Erick *Jeg'ets ontologi – en afhandling om subjektivitet, bevidsthed og personlig identitet Odense Universitetsforlag (1991).*
- Laursen Fibæk, Per (red.) *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag (2004).*
- Jan Pedersen og Benny Hansen, *Rapport: En forståelsesramme for selvværds- og adfærdsproblemer i folkeskolen Børne- og Ungeforvaltningen, Serviceafdelingens Ungeafsnit Odense Kommune (2006).*
- Kristensen, René (red.) *Fantastiske forbindelser – Relationer i undervisning og læringssamvær. Dafolo. (2006).*

Special- undervisning

– et begreb under forandring

Med tiden er det blevet mere og mere iøjnefaldende, at den traditionelle opfattelse af specialundervisningen er mere en klods om benet end en hjælpende hånd til den moderne skoleudvikling. Skolen skulle gerne gå i retning af at opfatte undervisning af alle elever som værende den samme opgave; nemlig et forhold mellem den givne elevs personlige og faglige profil og undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse – vel at mærke i et rummeligt og inkluderende skolemiljø.





Et nyt forslag til ændring af Folkeskoleloven giver skolerne mulighed for at undlade at henvise elever til specialundervisning gennem Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Det vil give ny inspiration for skolen til at løse opgaver, som den ellers ikke troede, den kunne klare.

Det er især forestillingen om, at opgaven bedst løses et andet sted, af andre fagfolk i et andet fysisk miljø, som har virket hæmmende for skolernes og lærernes fantasi, faglighed og kreativitet med hensyn til at tage særlige initiativer i forhold til elever, hvis undervisning kræver særlig opmærksomhed. Det er den samme forestilling, der mere eller mindre direkte udpeger eleven eller dennes familie som problembæreren, idet den fuldstændig overseer, at elevens problemer ikke kan løses taget ud af deres rette kontekst, at skolen også har et ansvar, og at "læringsmiljø" er nøgleordet.

Historisk tilbageblik

Undertiden kan det være nyttigt at se tilbage på den historiske udvikling. Samfundets syn på skole og undervisning gennem det seneste århundrede kan billedligt fremstilles som en trappe¹. Hvert trin på trappen er udtryk for et historisk forankret tankesæt og en praksis, der karakteriserer en bestemt periodes "tidsånd". Det første trin henviser således til tidligere tiders overtro og ånderverden, mens det næste repræsenterer asyleringen, der i første del af 1900-tallet for en stor del var begrundet i aflastning af lokalsamfundet. Alumnerne betragtedes nemlig som syge, omsorgskrævende, uunderviselige og til ingen nytte.

Næste trappetrin repræsenterer segregeringen fra 1930'erne og frem mod vor tid, fortrinsvis af børn med lav IQ og væsentligst begrundet i aflastning af det almindelige skolesystem. En ret stor gruppe af disse børn betragtedes frem til 1970'erne fortsat som uunderviselige.

I 1959 vedtog man i FN en hensigtserklæring om barnets rettigheder, der i Danmark blev fulgt op af ni-punktsprogrammet i 1969 – et forslag til folketingsbeslutning om reform af de grundlæggende uddannelser, vedtaget

samme år. I dette forslag hedder det, at "undervisningen af de handicappede elever... søges udbygget på en sådan måde, at børnene kan undervises i et almindeligt skolemiljø, såfremt forældrene ønsker det ...".

Med loven om særfor sorgens udlægning pr. 1. januar 1980 blev den tidligere særfor sorgs opgaver overført til amtskommunalt regi. Amterne overtog herefter ansvaret for den vidtgående specialundervisning, ikke mindst ansvaret for driften af specialskolerne.

"Skolen for alle" blev lanceret i 1980'erne, både i Nordisk Ministerråds regi og for Danmarks vedkommende også med baggrund i ændring af folkeskoleloven (1978) i forbindelse med særfor sorgens udlægning. Denne ændring medførte en normalisering af regelsættene, så al undervisning af børn i undervisningspligtig alder skulle ske i henhold til Undervisningsministeriets regelsæt. "Skolen for alle" blev i 1990'erne omdøbt til "den rummelige skole".

Videngenerering – de historiske trappetrin

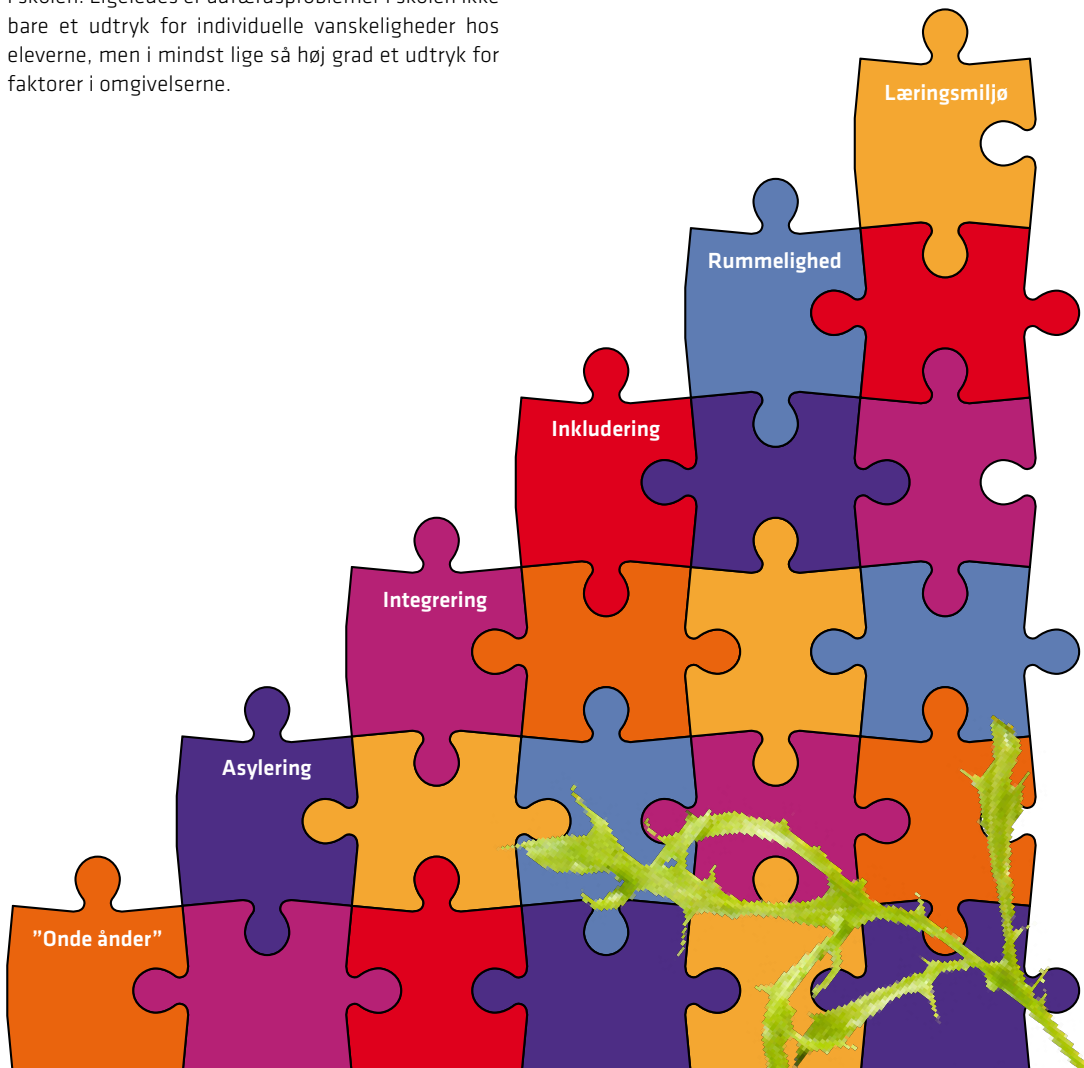
En ændret lovgivning i år 2000 gav kommunerne den fulde henvisningsret til vidtgående specialundervisning, og i forbindelse med kommunalreformen 1. januar 2007 blev hele ansvaret for specialundervisning af børn i skolepligtig alder overført til kommunerne. Kun ganske få børns undervisning er fortsat i regionerne.

Begrebet "inkludering" fra 1990'erne er sammen med "rummelighed" de næste trin på trappen. Disse trin er begrundet i en uhensigtsmæssig grad af segregering kædet sammen med en yderligere udvikling af den demokratiske dimension i forhold til børn og unge, der herefter begynder at blive værdsat som medspillere i deres eget liv. Der skal dog fortsat arbejdes med at udvikle disse trin.

For at få praksis til at svare til visionen venter der imidlertid forude et kvantespring, hvis kvaliteter bedst kan fremstilles som netop det øverste trin på trappen. Dette trin skal føre til en stadig bedre forståelse af, hvordan skolen skal praktisere en rummelig og inkluderende pædagogik. Det er det trin, der

¹ Se figur: "Historisk trappetrin"

benævnes "læringsmiljø", og heri ligger den erkendelse, at mange forskellige faktorer i skolemiljøet, og kombinationer af disse, er afgørende for de enkelte elevers udvikling, læring og adfærd. Faglige læringsresultater i skolen forklares ikke alene ved at henvise til elevernes forudsætninger, men også af en række forhold knyttet til læringsmiljøet og undervisningen i skolen. Ligeledes er adfærdsproblemer i skolen ikke bare et udtryk for individuelle vanskeligheder hos eleverne, men i mindst lige så høj grad et udtryk for faktorer i omgivelserne.



Systemteori

Erkendelsen af de mange faktorerers påvirkning af forhold i skolen (undervisning, læring, adfærd mv.) bygger på systemteori, der er en fællesbetegnelse for tænke måder inden for forskellige videnskabsgrene. Systemteoriene analyserer sociale fænomener i deres indbyrdes sammenhæng.

”Teoriene lægger vægt på, at det enkelte individ er i interaktion med forskellige sociale systemer. Inden for samfundsfagene finder vi disse tænke måder og forståelsesmodeller i blandt andet psykologi, sociologi, pædagogik og på det sociale område.

Fællestrækket i social systemteori er, at aktørerne deltagere i et system, hvor den enkelte påvirker helheden og selv bliver påvirket af denne helhed (Eide og Eide 2000). I traditionel problemløsning rettet mod det enkelte individ ledes der efter årsager hos det enkelte individ eller i individets baggrund ud fra en lineær forståelse af forholdet mellem årsag og virkning. Ud fra systemperspektivet er det helheden og samspillet med omgivelserne, som kan give forståelse af og forklaringer på problemer knyttet til enkeltindivider og sociale fællesskaber” (Thomas Nordahl, 2005).

Hvilke mål stiler vi mod?

Der er i dag almindelig politisk konsensus om, at folkeskolen skal bringes til at præstere højere kvalitet, især på områder som rummelighed i undervisningen og elevernes tilegnelse af faglige kundskaber og færdigheder. Begge målområder er i fokus – samtidig.

Denne målsætning kræver en omstilling fra en ekskluderende til en inkluderende praksis i folkeskolen – med en dertilhørende udvikling af skolens professionelle faglighed.

Det historiske problem for dem, der var anderledes, og for specialundervisningen, har været manglen på deltagerindflydelse. Den problematik har vi løst på mange andre samfundsområder, men for børn og unge med behov for specialpædagogisk bistand er der et efterslæb. Ud fra en humanistisk og demokratisk tankegang handler

det om at gøre disse børn og unge til medspillere i deres eget liv, der hvor de befinder sig – uanset diagnoser. Det er det, der er formålet med specialpædagogisk bistand. Den specialpædagogiske bistand vil ud fra denne tankegang komme til udtryk som anvendt viden og knowhow i den inkluderende undervisning.

Den seneste kommunalreform er en historisk anledning til at realisere den grundlæggende målsætning for folkeskolen og virkeliggøre de tanker om den rummelige skole, der i årtier har gjort sig gældende i form af politiske og faglige intentioner, men som ikke i tilstrækkelig grad har formået at slå igennem i praksis.

Specialpædagogiske dilemmaer – den afhjælpende løsning og det demokratiske deltagerprincip

Den afhjælpende løsning bygger grundlæggende på den tanke, at man gennem en individuel plan for undervisningen kan ”forbedre” elevens svage sider eller i et lidt mere moderne design ”fremme” elevens stærke sider. Dette forudsætter, at eleven får stillet en diagnose, at man kortlægger stærke og svage sider og herefter opbygger en undervisning, som primært retter sig mod de svage sider. Idealmålet er, at man derved kan løfte eleven til et niveau, hvor andre jævnaldrende elever befinder sig. Senere skal eleven så kunne indgå i den almindelige undervisning og følge denne.

Forskningen (Haug 1998 og Egelund 2003) stiller imidlertid spørgsmål ved diagnosens sikkerhed og forestillingen om, at der er sammenhæng mellem diagnosen og den undervisning, som eleven behøver.

Erfaringerne viser nemlig, at elever med relativt store læringsproblemer sjældent overvinder det kundskabsbrist, som er årsagen til, at de får specialundervisning. Endnu sjældnere forekommer det, at elever kommer op på samme niveau som klassekammeraterne.

Den afhjælpende løsning holder altså ikke, hvad den lover. Elever efterlades meget ofte i en stigmatiseret og marginaliseret position resten af deres skolegang, med de følger på langt sigt, som dette kan føre med sig. En større svensk undersøgelse (Sonander m.fl.,

1977) viser, at elever, som ikke bliver diagnosticeret (og dermed undgår diagnosestemplingen), klarer sig bedre i skolen og i det efterfølgende arbejdsliv end elever med tilsvarende vanskeligheder, der bliver defineret og diagnosticeret som elever med behov for specialundervisning.

På Skogstorpsskolan² består en anden variant, nemlig den, hvor eleven selv får lov til at vælge mellem alternativer, som han eller hun finder bedst. Ideen er, at et meningsfyldt valg – med guidning fra den voksne – altid vil indebære, at eleven søger det, som er bedst for eleven selv.

Specialundervisningen i Danmark kan for størstedelen henføres til "den afhjælpende løsning".

Bag denne løsning finder vi en systemadfærd, der fremmer diagnoser, visitationer, specialundervisning og segregering.

Det demokratiske deltagerperspektiv involverer alle aktører: elever, forældre, lærere, rådgivere, administratorer, politikere og samfundet som helhed. Under dette perspektiv finder vi bestræbelserne om integrering, inkludering, vægtning af relationsarbejde og øget rummelighed.

Overvejelser og beslutninger der kan føre frem mod målet

Den dag i dag hænger vi stadig fast i en konfrontation mellem det statiske og det afhjælpende princip på den ene side og det dynamiske og demokratiske deltagerprincip på den anden side. Fastlåstheden i gammel tankegang – måske fordi den har fået lov til at være så længe og dermed har skabt en stærk tradition – vanskeliggør arbejdet med at skabe en rummelig og inkluderende skole. Det har været legal praksis at afvise dem, der er anderledes, som personer, der ikke kan, og er fejlbelastede.

Der er kun en vej frem for at skabe en rummelig og inkluderende undervisning, og den vej kan kun betrædes, hvis man glemmer alt om fejlfinding og den gamle statiske opfattelse om uformåenhed, og hvis man glemmer alt om, at nogle elever ikke er kvalificerede til at lære nyt i de lokale undervisningsmiljøer.

Gennem de senere år har ønsket om øget rummelighed i skolen krævet en omstillingsproces, der skulle nedbringe antallet af specialklasser. Trods denne intention er antallet af elever i specialklasser ifølge Skolerådets årsberetning fra 2001 til 2005 steget med 26 %.

Det må forventes, at denne udvikling kan vendes, hvis skolen afskaffer specialklasser som organisationsform samt "reserverer" specialundervisningsbegrebet til den undervisning, der finder sted på specialskoler. Al anden undervisning ses i dette perspektiv som variationer af fleksible holddannelser, ekstra støtte og supplerende undervisning.

Det er en væsentlig betingelse, for at dette kan finde sted, at folkeskolelovens muligheder for holddannelse i højere grad bringes i anvendelse og understøttes af den kommunale fordeling af ressourcer. Eleverne kan undervises sammen med deres klasse og/eller på hold, hvortil der er knyttet et antal ekstra lærerskematimer.

Hvilken betydning har det værdisæt, der gælder for skolens virke?

Vil man skabe rummelighed og inklusion, er man nødt til at bygge på et værdisæt, der kan fremme realiseringen af denne målsætning. Tager man udgangspunkt i elevernes potentialer og muligheder og opfatter disse som ledende parametre, er det lettere at realisere rummeligheden og nemmere at inkludere. Er man derimod mest tilbøjelig til at vurdere elever i forhold til deres fejl og mangler, er det svært at tænke "rummelighed": fordi man som regel vil være mere optaget af at skabe homogenitet i elevgruppen.

Udfordringen består også i at vise vej for en opvoksende ungdom. Når elever oplever, at kammerater bliver sendt ud af det fælles læringsmiljø på grund af deres fejl eller

² <http://www.edu.falkenberg.se/skogstorpsskolan>

mangler, vil det bidrage til at fastholde en kultur, der finder sådanne dispositioner naturlige. I et tilbageblik kan vi på baggrund af en stigende udskillelsesgrad se, at denne kulturelle udfordring fortsat består næsten tre årtier efter lanceringen af "Skolen for alle". Det er en form for kulturel mønsterbrydning at praktisere rummelighed og inklusion, men gør man det, opbygges der en erfaring og erkendelse, der kan tjene som model for skolens aktuelle og fremtidige aktører.

Howdan kan man forstå begreberne "rummelighed" og "inklusion"?

Inklusion og rummelighed er hinandens forudsætninger. Udtrykket "inklusion" eller "inkludering" understreger en aktiv dimension og skolens forpligtelse til at skabe et undervisnings- og læringsmiljø og et fællesskab, som sætter den enkelte elev i stand til at udvikle sig både fagligt og socialt i samspil med andre elever. Det er altså ikke nok at placere eleven i fællesskabet; eleven skal være medspiller i dette fællesskab.

"Rummelighed" betegner en åbenhed, man kan kalde "plads til at være og lære" i de almindelige undervisningsmiljøer, uanset potentialer, læringsmåder og adfærd, jf. også Salamanca-erklæringen fra 1994. Denne åbenhed er en form for gæstfrihed og er tillige forudsætningen for, at inkludering kan finde sted. Rummelighed er så at sige det at lukke døren op og byde velkommen, men uden en inkluderende tænkning og praksis inde bag døren vil rummelighed ikke have anden mening end "placering" eller "parkering". Omvendt kan man ikke inkludere en elev, man ikke først har åbnet døren for.

Fleksibel holddeling og mangfoldighed som redskab i undervisningsdifferentiering

Holddannelse er en organisationsform, der muliggør en konstruktiv udnyttelse af elevernes forskellighed og kan modvirke udskillelse og isolation af elever. Samtidig kommer den enkelte elevs udviklingsmuligheder i fokus.

Styrkelse af muligheden for holddeling er uløseligt forbundet med styrkelse af undervisningsdifferentiering. Holddeling udgør et helt naturligt og nødvendigt værktøj i undervisningsdifferentiering, så

længe den ikke kapper over i ren elevdifferentiering og bliver styret af ønsket om homogenitet på holdet.

Holddannelse skal ikke være sammensat ud fra et homogenitetsprincip, men ud fra en vurdering af, hvordan disse elever kan arbejde sammen, hvad de hver især kan bidrage med, og hvordan en bestemt holddannelse kan medvirke til at fremme den enkeltes faglige, sociale og personlige udvikling.

Fleksibel holddeling og "mesterlære"

Fleksible holdannelser er kendetegnet ved, at en stor del af læringen sker i et samarbejde mellem elever, der befinder sig på forskellige alders- og/eller kompetenceniveauer. Dette samarbejde kan antage form af "mesterlære", hvor elever bl.a. fungerer som rollemodeller for andre, hvilket kan bidrage til at løfte alle elever frem til en bedre udnyttelse af deres potentialer.

Mesterlære-princippet tager sigte på at udvikle kompetencer og menneskelige ressourcer i et samarbejde, hvor begge parter drager nytte af samarbejdet. Læreren er fortsat vejleder og procesansvarlig, men princippet kan skabe tid og rum for læreren til at tage sig af andre vigtige individuelt relaterede opgaver i undervisningen.

Evaluering

Skolen som lærende organisation bruger mange kræfter på at debattere, revidere og evaluere sine mål og handleplaner, og den støtter lærerne i at forny deres undervisning. Skoler må som lærende organisation bl.a. til stadighed debattere de tidligere omtalte:

- pædagogiske værdier og visioner (rummelig og inkluderende skole)
- muligheder for at tilpasse skolen til hver enkelt elevs behov (undervisningsdifferentiering)
- muligheder for fornyet organisering af undervisningen (holddeling)

Dertil kommer:

- evalueringskulturen (elevers udvikling, undervisnings- og læringsmiljøet, relationelle faktorer)
 - et aktuelt evalueringsværktøj er her elevplanen.

Den løbende debat om skolens muligheder og realiseringen af dem hjælper med til at øge lærernes opmærksomhed og erkendelse, så fx specialundervisningen eller løsningen af særlige undervisningsopgaver ses i sammenhæng med al anden undervisning.

En væsentlig betingelse for en vellykket undervisningsdifferentiering er som bekendt et indgående kendskab til den enkelte elevs potentialer og udviklingsmuligheder. Det forudsætter en regelmæssig evaluering af progressionen i elevernes læring.



Udvikling af den professionelle faglighed

Lærernes og skolens evne til at håndtere kvalitetsaspekter i den rummelige og inkluderende skole kan man kalde "professionel faglighed". Det er ikke bare et spørgsmål om, at læreren er fagligt dygtig i traditionel forstand, fx fagligt velfunderet i fysik, eller har indgående indsigt i og erfaring med fagets didaktik og metoder. Professionel faglighed skal i dag defineres meget bredere, fordi det ikke blot er skolens faglige pensum, der er i spil, men hele scenen for elevernes udviklingsmuligheder.

I faglighedsparadigmet indgår derfor også skolens og lærernes syn på opdragelse, undervisning, læring, lærer-elev-samarbejde, samspil mellem elever, undervisningens organisering, fysisk miljø, arbejdsmiljø, skole-hjem-samarbejde, undervisningsmidler etc. Grundlæggende må man som skole/lærer være af den overbevisning, at alle elever er lærende personer, og at de alle har potentialer, de kan udvikle.

I den forbindelse er det relevant at udvikle redskaber til at afdække faktorer i skolens undervisnings- og læringsmiljø, som medvirker til at reducere/øge elevernes udbytte af undervisningen og af deres sociale samvær. LP-modellen³ (læringsmiljø/pædagogik) bygger på sådanne tanker, og på de skoler, hvor den har været anvendt, har man kunnet dokumentere, at anvendelsen af LP-modellens redskaber dels har ført til øget fagligt udbytte (forbedringer af karakterer i udvalgte fag) og dels har fremmet udviklingen af elevernes sociale kompetencer (nedbringelse af mobning og sociale konflikter blandt eleverne). Disse redskaber sætter fokus på udjævning af sociale forskelle og reduktion af behovet for specialundervisning gennem udvikling af hensigtsmæssige læringsmiljøer i skolerne (Nordahl, 2007).

I forbindelse med LP-modellen, hvis teoretiske tilgang bygger på systemteori, er der med baggrund i forskningsresultater udarbejdet følgende oversigt over faktorer, der har størst betydning for læringsmiljøet (Nordahl, 2007):

- Relationer mellem lærere og elever
- Relationer mellem elever
- Regler og håndhævelse af regler
- Lærerens evne til at lede klassen og læringsprocessen
- Undervisningens indhold, arbejdsmetoder, undervisningsdifferentiering
- Forældresamarbejde
- Virkelighedsopfattelse og værdier
- Motivation, mestring, udfordringer og krav til elever
- Opmuntring, ros, prosocial adfærd

I Danmark benyttes LP-modellen allerede af mange skoler som et arbejdsredskab til udvikling af undervisningsmiljøet og professionel faglighed.

På uddannelsesinstitutionerne er en vigtig løftestang for den ønskede udvikling af skolen, at alle får indsigt i og praktisk erfaring med de tænkemåder og de almenpædagogiske elementer, der er så hårdt brug for til fortsat udvikling af den rummelige folkeskole.

Det er i denne brede ramme, specialpædagogikken har sin plads. Når specialpædagogikken er en integreret del af undervisningen, er det naturligt og nødvendigt, at alle studerende beskæftiger sig med den mangfoldighed af forskellige potentiale- og kompetenceprofiler, de vil møde i det praktiske arbejde i skolen, samt får lejlighed til at øve sig i at løse opgaver i heterogene undervisnings- og læringsmiljøer.

I efteruddannelsen af skolens lærere er der behov for at videreudvikle den professionelle faglighed med henblik på arbejdet i en rummelig og inkluderende skole.

Samspil mellem skolens øvrige parter

Samarbejdet med forældrene skal ses i lyset af en kompleks helhed. I nogle situationer og af nogle forældre opfattes henvisning til specialklasse eller -skole i dag som det optimale undervisningstilbud for deres barn. For andre vil fastholdelse af tilknytning til nærmiljøet og den almindelige klasse være det mest attraktive. Komplexiteten indeholder bl.a. elemen-

3 Se www.lp-modellen.dk

ter som forældrenes tillid til den ene eller den anden skoleform, den ønskede balance mellem tryghed og udfordringer for barnet, den rådgivning og vejledning, der gives til forældre i den konkrete situation etc.

Brugerdeltagelsen vil fremover blive et centralt begreb, idet kriterierne for, hvad der er god praksis, i højere grad skal forhandles med de mennesker, der konkret berøres af beslutningen.

Det pædagogiske service- eller læringscenter spiller også en vigtig rolle i bestræbelserne på at modvirke tendenser til udskillelse af elever.

Andre parter omfatter som tidligere nævnt medarbejdere fra PPR, der hovedsageligt er forpligtet til at vurdere, undersøge og teste enkeltelever, og resultatet af dette arbejde har ofte været et forslag om en segregerende foranstaltning.

Fremover må man prioritere PPR-personalets konsultative arbejdsopgaver, så de fremstår som svar på de rådgivnings- og vejledningsbehov, der opstår på skolerne og blandt forældre i forbindelse med udvikling af den rummelige skole. Rådgiverne skal i perioder kunne følge den daglige undervisning for derved bedre at kunne indgå i drøftelser af helt konkrete forhold og på den måde yde kvalificerede bidrag i forbindelse med fx undervisningens tilrettelæggelse, holddannelser samt vurdering af elevers potentialer og muligheder i den inkluderende undervisning.

Perspektivering – de gode eksempler

Det kan konstateres, at kvantespring er indledt. Skoler har i stort tal udviklet deres praksis for at realisere de politiske intentioner om at modvirke udskillelse af elever og udvikle metoder til undervisning og evaluering, så der tages mere vidtgående hensyn til elevernes forskellige udviklingsmuligheder, end det hidtil har været tilfældet.

Da den ændrede praksis således allerede fungerer på disse skoler, selv om de endnu befinder sig på forskellige trin på kvalitetstrappen, er der grund til at tro, at

det også kan blive tilfældet på resten af skolerne, forudsat at der sker en tilpasning af rammer for udskillelse, anvendelse af viden om læringsmiljøerne samt omfordeling af ressourcer.

Litteratur:

Eide, Hilde og Eide, Tom: *Kommunikation i praksis*, Aarhus 2000

Egelund, Niels: *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark: En kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området København*, 2003

Egelund, Niels: *Specialundervisningens nye vilkår*, Vejle 2007
Hansen, Ole og Nordahl, Thomas (red.): *LP-modellen: Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse*, Frederikshavn, 2009
Hansen, Ole (red.): *Folkeskolens rummelighed – fra idé til handling*, København 2004

Haug, Peder: *"Pædagogisk dilemma: Specialundervisning"*. Stockholm 1998

Haug, Peder: *Skulen som sosialiseringarena*, Volda 2008

Hellidin, Rolf: *Specialpædagogisk forskning*, Stockholm 2002

Nordahl, Thomas: *"En skole – to verdener"*. Oslo 2000

Nordahl, Thomas: *Læringsmiljø og pædagogisk analyse, en beskrivelse og evaluering af LP-modellen*, Oslo, 2005

Nordahl, Thomas: *Kritikk av forskningsresultater om situasjonen til elever som mottar spesialundervisning*, Hamar 2008

Nordahl, Thomas og Sunnevåg, Anne: *Barnet som aktør – virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier*, Hamar 2008

Salamanca-erklæringen, Undervisningsministeriet 1994

Skolerådets årsberetning, København

Skrtic, T.: *"Behind Special education"*. Denver 1991

Sonander, Karin m.fl.: *"En skola för alla – en hotad målsättning?"* Uppsala 1977

Tideman m.fl.: *"Den stora utmaningen – om at se olikhet som resurs i skolan"*. Malmø 2004

Special 2025

Denne artikels forfatter prøver at sætte sig 14 år frem i tiden og se tilbage på i dag. Han prøver også at se 14 år tilbage fra i dag. Hvad sker der de næste 14 år, og hvorledes står det i relation til, hvad der er sket de sidste 14 år. Meget? Lidt? Både meget og lidt? Meget har naturligvis ændret sig i 2025. Noget vil i forhold til 2009 være næsten helt ens. Andet vil være fundamentalt forskelligt. Mange kernebegreber vil være de samme, men nye praksisformer vil være dukket op. Hop ind i tidsmaskinen og følg med. Det er ret spændende!

Specialundervisning,
differentieret almenundervisning,
løbende intern evaluering



Niels Egelund

Uddannelse: Professor i specialpædagogik
 Ansættelsessted: leder af Center for Grundskoleforskning, DPU

Tiden efter 1995

Hvis man i 2009 går 14 år tilbage, vil en ny skolelov med krav om undervisningsdifferentiering lige være trådt i kraft. Salamanca-erklæringen er lige underskrevet. ICD 10¹: nye diagnostiske system er ved at vinde indpas, men endnu har vi ikke rigtigt mærket ændringerne. Statsministeren er Poul Nyrup, undervisningsministeren Ole Vig Jensen. Danmark er inde i et økonomisk opsving. Børn af indvandrere og flygtninge begynder at være synlige i skolerne, men det er endnu ikke et stort problem. Vi har lige fået resultaterne fra den første store internationale læseundersøgelse, men vi tror ikke på, at det står så dårligt til, som den fortæller.

I de følgende 14 år overvældes vi i skolen af store udfordringer. Undervisningsdifferentieringen har svært ved at finde en form. Undervisningen har i det hele taget svært ved at finde pejlemærker. 1993-lovens CKF² er er vanskelige at forstå og omsætte i praksis. Undervisningsminister Ole Vig Jensen udsender en pjeces "Kvalitet der kan ses". Undervisningsminister Margrethe Vestager begynder derfor at udarbejde "Klare mål". Samarbejdet i lærerteams har en del startvanskeligheder. Vi overvældes at børn med diagnoser med navne og med en hyppighed, vi ikke har set før. Andelen af elever i den vidtgående specialundervisning stiger markant. KVIS-programmet startes for at afhjælpe dette problem. Antallet af heldagsskoler vokser. Vi finder ud af, at arbejdet med elever med anden etnisk baggrund er svært, uden at vi rigtigt forstår hvorfor. Vi får i 2001 en ny regering. Anders Fogh Rasmussen bliver statsminister, Ulla Tørnæs bliver undervisningsminister, og en måned efter offentliggøres den første PISA-undersøgelse med data fra 2000. Der er dog mange, der stadig ikke tror på resultaterne af sådanne undersøgelser, og den pædagogiske verden har travlt med at bortforklare. Den næste PISA-runde

i 2003 og et efterfølgende review fra OECD giver imidlertid anledning til politiske initiativer på folkeskoleområdet, endda nogle meget markante initiativer.

De væsentligste uddannelsespolitiske initiativer i perioden er, at "Klare mål" ophæves til "Bindende mål", at der skabes muligheder for holddannelse efter elevernes niveau, og at der indføres en lang række af tiltag for at styrke evalueringskulturen. Der etableres en undervisningsministeriel evalueringsportal med et væld af evalueringsredskaber, der stilles til fri rådighed for Danmarks lærere, der indføres krav om elevplaner og man starter på – med ringe held – at udvikle et sæt af nationale tests.

Ud over de uddannelsespolitiske initiativer får vi strukturreformen ved starten af 2007, og den amtslige specialundervisning forsvinder. Det er nu de 98 nye og store kommuner, der har ansvaret for al specialundervisning. Resultatet af dette viser sig dog ikke før i 2010, idet der er indgået en borgfredsaftale, der ikke "river tæppet væk" under de tidligere amtslige specialskoler, der har en stor del af deres elevklientel boende i andre kommuner end den kommune, som specialskolen nu er beliggende i og har driftsoverenskomst med. Fra 2010 ændrer situationen sig dog radikalt for nogen af de skoler, der ikke har formået at profilere sig som ressourcecentre, videnscentre og kursusleverandører. Kommunerne tager nu deres børn hjem og skaber med varierende held lokale tilbud i form af specialklasserækker og små specialskoler, sidstnævnte typisk i landsbyskoler, der nedlægges som led i storkommunernes effektiviserings- og rationaliseringsbestrebelse.

Når man står i 2025 vil der være et sæt af ændringer af praksis i 2009, som man synes er helt naturlige, men som i 2009 vær næsten utænkelige. Først og frem-

mest vil folkeskolen sammen med børnehaverne, der er integreret i skolen og ikke længere ses som institutioner, der hører hjemme i et ministerium med socialpolitisk fokus, være samfundets grundlæggende værdi- og videnskabsinstitution med en meget stærk social funktion. Det er her, man lærer at leve og lære i et socialt fællesskab, og det er her det kulturelle fællesskab dannes. Der er ingen tvivl om, at en meget stor del af den faglige læring er overtaget af informationsteknologien, hvorfor lærernes og pædagogernes rolle vil være noget anderledes end i dag. De menneskelige, personlige og sociale roller vil være stærkt i centrum, ikke bare som coach, men også som den, der skaber og støtter relationer. Børnehaveklassen er afskaffet, fordi man efterhånden indså, at den var en anakronisme, som blev startet i 1970'erne for at løse det problem, at nogen børn havde børnehaverfaring, mens andre kom fra hjem med hjemmearbejdende mødre, og for at tilgodese sidstnævnte gruppe, skulle de lige have et år i en børnehaveklasse inden de kom i skole, så alle stod lige. Det fuldstændigt latterlige i, at man i folkeskolen havde et "bånd" på et år, med en helt særskilt personalegruppe uden særlige relationer til resten af skoletiden, gik gradvis op for den pædagogiske verden. Samtidig havde denne verden set, at pædagoguddannede faktisk kunne have en rigtig god funktion i forbindelse med SFO'erne og som støtte til elever med AKT-problemer. De tidligere børnehaveklasseledere kom derfor til at indgå i disse funktioner, ligesom de varetog undervisningen i de kreativt musiske fag i hele indskoling.

Der var fra 2005 opstået problemer med rekruttering til læreruddannelsen, og flere forsøg på at ændre læreruddannelsen viste sig at være forsøg på at lappe en gammel cykel med forældede dæk. Man havde også efterhånden fundet ud af, at for at kunne støtte elevernes læring i et system med en udstrakt undervisningsdifferentiering og en stærk evalueringskultur, var der behov for en stærk fagfaglig, fagdidaktisk, almenpædagogisk og psykologisk viden. Det var også erkendt, at en sådan viden er nødt til at knytte an til den seneste forskning på feltet, og professionshøjskolerne og universiteterne var derfor gået ind i et tæt

samarbejde for at skabe nye attraktive læreruddannelser, og det lykkedes, bl.a. takket være Danmarks Lærerforenings politiske lobbyarbejde. Man havde politisk, på Christiansborg og i Kommunernes Landsforening set, at en 5-årig forskningsbaseret læreruddannelse, som er på kandidatniveau, ikke er en ekstra udgift, men en god investering i Danmarks fremtid – noget man i øvrigt allerede havde set i Finland, i Irland, Singapore og Sydkorea. Lærerne var blevet specialister i undervisning, og de rådede herunder over et stærkt fagligt repertoire i evaluering, specialpædagogik og dansk som andetsprog. Faktisk undrede man sig over, at det ikke var sket lang tid før, og Danmarks Evalueringsinstituts påpejninger af mangelen på undervisningsdifferentiering, indsats over for elever med særlige behov og tosprogede i perioden 2004 – 2009 fik dermed en helt naturlig årsagsforklaring.

Specialundervisning og evaluering i 2025 – et tilbageblik

Hvad det specialpædagogiske felt angår, er der sket store ændringer. Efter Salamanca erklæringen i 1994 kom der fokus på den inklusive skole. I Danmark begyndte man i 1999 at tale om, at skolen skulle være rummelig, men rummelighedsbegrebet blev slidt op, da det ofte var et synonym for besparelser, og i stedet introduceredes begrebet den inkluderende skole. I perioden frem til 2008 skete der gradvis det, at man holdt op med at sende elever med særlige behov hen i støttecenteret. Ændringen skete efter at mange skoler havde ændret deres praksis – og efter en ændring i det officielle regelsæt i 2006. I stedet for at sende eleverne ud blev støtten givet i klasserne ved at lærerteamet fik ekstra ressourcer, så man enten kunne være to lærere i klassen i dele af undervisningstiden, eller man kunne danne små hold. Fordelen var, at eleverne ikke blev ekskluderet fra fællesskabet. Ulempen var, at det kunne være svært at få logistikken til at gå op, ligesom mange lærere ikke følte, at de var klædt på til at give den ekstra støtte. Flere undersøgelser viste også, at meget af støtten gik tabt, fordi den blev til bevidstløs tolærerordning eller blev brugt til kopiering af materialer og telefonopringninger. Desuden var det svært, nogle gange umuligt, at

2025

få faglig sparring fra PPR, der blev oplevet som "nogen der sidder oppe på rådhuset".

Et andet forhold var, at andelen af elever med særlige behov blev ved med at stige – til trods for talen om rummelighed, den inkluderende skole og undervisningsdifferentiering. Stigningen var faktisk for alvor startet i 1985, og det var i øvrigt en stigning, som kunne ses i alle lande. Stigningen gjaldt imidlertid ikke de tre klassiske typer af specialundervisning – for elever med generelle indlæringsvanskeligheder og for elever med læsevanskeligheder. Det var i stedet de såkaldte AKT-problemer, der havde meldt sig på banen, og som i perioden 1985-2008 steg godt 300%. LP-modellen var blevet introduceret i Danmark i 2007, og den havde gjort god fyldest ved, at lærere fik et systemisk syn på, hvad der var opretholdende faktorer i forbindelse med elevernes negative adfærd, og det lykkedes mange steder at skabe nogen læringsmiljøer, der var fremmende for at skabe en god læring. Det lykkedes også mange steder at få PPR's rolle til at ændre sig fra en diagnosticerende kultur til en konsultativ kultur, selv om det tog sin tid.

Først sent fandt man ud af, at årsagen til stigningen i antallet af AKT-elever var en kombination af især tre forhold: De ændrede forhold i familierne med diffuse normer og mindre stabilitet og af og til ringe forældre-evne, fordi forældrene aldrig selv havde oplevet, at der blev sat rammer. Forureningen af miljø og fødevarer, især forårsaget af tungmetaller, men også af tilsætningsstoffer. Samt et øget antal af tidligt fødte børn med lav fødselsvægt. Skolen måtte derfor indrette sig på, at ikke bare variationen af elevernes forudsætninger og potentialer tiltog, men også at behovet for personlig og social støtte til eleverne nærmest eksploderede. Mange lærere følte, at det var en rolle, de ikke var forberedt på, og at udfyldelsen af denne rolle betød, at de havde svært ved at få tid til den faglige læring. Flere klasserumsobservationer viste, at lærerne ofte brugte 50% af deres opmærksomhed på 2-3 meget ukoncentrerede og forstyrrende elever i hver eneste klasse. Hver skole havde fået AKT-lærere, men det viste sig at være svært at få AKT-lærerens ekstra ekspertise integreret i den daglige praksis, fordi

de kun kunne være til stede som sparringspartnere i klasserne meget kort tid, og så stod læreren igen alene med problemerne. Af samme grund så perioden en meget stor udskillelse af elever med AKT-problemer til specialklasser og heldagskoler. Lærerne og de andre elever var så sluppet for AKT-elevernes negative indflydelse på klassenmiljøet, men AKT-eleverne fik nu ikke den normaliserende indflydelse fra de "almindelige" elever. I stedet fik de udelukkende påvirkninger fra andre AKT-elever i et miljø med en meget stor voksenkontakt, et miljø der ikke ligner det almindelige liv, som eleverne gerne skulle ud til.

Omkring 2010 begyndte der imidlertid at ske tre ændringer. Dels dukkede der en ny personalekategori op på skolerne, dels blev videooptagelse af undervisning accepteret og brugt som et helt naturligt led i evaluering, og dels dukkede de første fuldt IT-baserede undervisningssystemer op.

Den nye personalekategori var lærerassistenter, og ideerne blev importeret fra Finland. De var ganske vist kendte andre steder fra, især USA og England, hvor der var forskellige erfaringer, positive så vel som negative, men ved at kombinere de positive erfaringer fra USA og England med erfaringerne fra Finland lykkedes det at skabe en uddannelse af lærerassistenter, der betød, at folkeskolen fik en personalekategori med særlige kompetencer til at støtte AKT-elever. Interessant nok var der flere danske skoler, der var begyndt at ansætte assistenter, af og til med fantasifulde betegnelser som fx "feer". Der var i starten en del modstand blandt lærere over for den nye personalekategori, men man fandt hurtigt ud af, at den personlige støtte, der var bundet til eleverne, og ikke til undervisningen, gav lærerne mulighed for at gennemføre en undervisning uden den megen støj og de mange afbrydelser, de havde været vant til før lærerassistenternes indtog. Lærerassistenterne kunne, hvis der var behov for det, hente eleverne i deres hjem om morgenen, og de fulgte dem i undervisningen, i frikvartererne, i SFO'en og i lektiecafeen. De tog også jævnligt på hjemmebesøg og støttede familierne i opdragelsesmæssige spørgsmål.



Lærerassistenternes indtog betød også, at lærerne ud over at kunne koncentrere sig om undervisningen også kunne beskæftige sig systematisk med evaluering. Det kunne ses ved besøg på skolerne, men det kunne også ses i besøgstallet på evalueringsportalen. Lærerne havde taget de mange evalueringsværktøjer og begrebsættene forbundet hermed til sig. Elevplanerne var blevet et professionelt værktøj, som ikke bare var noget, der blev lavet en gang om året, men var blevet et dokument, som man med regelmæssige mellemrum tog op i forhold til de vurderinger, der løbende blev foretaget. Elevplanerne var nu en fuldgyld-

dig del af den dynamiske løbende interne evaluering, og såvel elever som forældre var særdeles tilfødse med den synlighed, der nu var opnået i arbejdet med at tilbyde alle elever en differentieret undervisning.

Videoptagelse af undervisningen blev i starten betragtet som overvågning, og mange frygtede, at det ville blive et led i ledelsens kontrol med de ansatte. Man indså imidlertid hurtigt, at tilfældigt udvalgte videosekvenser af 15-20 minutters undervisningssituationer var et fremragende redskab til lærernes evaluering af deres egen undervisning og elevernes læring.

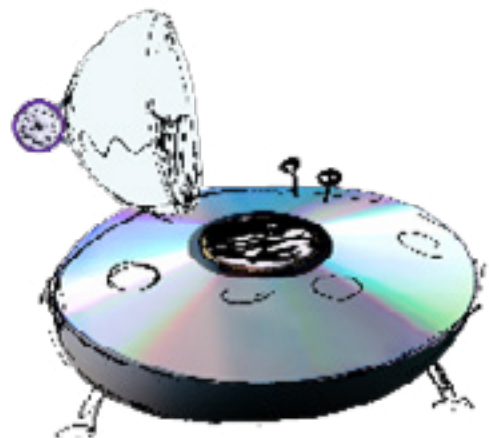
Mens læreren underviser, er lærerens opmærksomhed fokuseret på lærerens egen funktion, og man ser slet ikke alle de ting, der i øvrigt sker i klassen – manglende opmærksomhed hos grupper af elever, "uautoriserede" aktiviteter, kedsomhed, dårligt planlagte skift mellem aktiviteter. Videoptagelser er også et godt redskab i dialogen med skolens AKT-lærere.

De nye IT-baserede undervisningssystemer havde erstattet de traditionelle lærebogssystemer, og de havde en indbygget differentieringsalgoritme som sørgede for, at eleverne hele tiden blev præsenteret for udfordringer, der ramte "zonen for nærmeste udvikling". De var opbygget med bl.a. billeder, animation, videosekvenser, og var lige så attraktive og underholdende, som de spil, eleverne gennem mange år havde brugt en god del af deres fritid på. En anden styrke ved de IT-baserede undervisningssystemer var, at der skete en løbende evaluering af elevernes progression, der blev formidlet til såvel eleverne som lærerne, og forældrene havde også mulighed for at følge udviklingen via skolens intranet. De IT-baserede undervisningssystemer havde overflødiggjort den helt overvejende del af den traditionelle specialundervisning. For døve, blinde og dyslektiske elever var der desuden mulighed for at bruge IT-støttesystemer til oplæsning, præsentation i punktskrift og diktering, der automatisk bliver omsat til skriftsprog eller punktskrift. I tiden efter introduktionen omkring 2010 skete der en stærk udvikling af de IT-baserede undervisningssystemer, så de ikke længere var bundet til elevernes bærbare PC'er, men også var forbundet med elevernes mobiltelefoner.

Hvad den faglige læring angår, kunne en stor del ske uden for skolens rammer, men skolens og dens fysiske og sociale rammer var blevet helt essentielle som samfundets grundlæggende kulturelle værdi- og videnskabsinstitution. Dette gjaldt for alle børn, men havde en særlig stor funktion over for den stigende gruppe af børn med AKT-vanskeligheder.

Der var altså mange ganske fundamentale ændringer i perioden fra 2009 til 2025. En enkelt, som man dårligt lagde mærke til undervejs, men måske i virkeligheden var den mest fundamentale, var, at spe-

cialundervisningsbegrebet næsten gled ud. Den meget differentierede indsats inden for fællesskabets rammer betød, at bortset fra 3-4% af eleverne med de mest gennemgribende udviklingsmæssige forstyrrelser af intellektuel, kontaktmæssig eller social karakter, fik dækket deres behov af deres faglærere og undervisningsassistenterne – med sparring fra skolernes ressourcecentre og fra PPR. Det var derfor kun de 3-4% af eleverne, som fik noget, der blev betegnet specialundervisning, og det specielle heri bestod primært af, at det var i et mindre miljø med en højere personaledekning. I øvrigt var disse mindre miljøer i så stor udstrækning som muligt integreret i det almindelige skolemiljø som "naboklasser", og eleverne indgik i meget høj grad i skolernes rekreative områder og aktiviteter. Begrebet specialpædagogik var imidlertid ikke gledet ud, idet netop den viden og de metoder, der har været udviklet inden for specialpædagogikken i høj grad dækker de principper, der skal indgå i en differentieret undervisning med en høj grad af evalueringskultur.



cepra-striben

