

Indhold



Tema: *Specialpædagogik i den inkluderende skole*

Henning W. Nielsen: <i>Indledning</i>	215
Bjarne Nielsen: <i>PPR i den inkluderende skole</i>	219
Kirsten Baltzer: <i>Inkluderende og rummelige skoler i forskningen</i>	237
Einar M. Skaalvik: <i>Specialpedagogisk kompetanse i en inkluderende skole</i>	268
Lone Gregersen: <i>Specialundervisningen i den inkluderende skole. Om udviklingen af specialcentret til ressource- og evalueringscenter</i>	280
Britta Liljegren: <i>Samspel för förändring. Psykologarbete och elevhälsoteam i ekologiskt och systemterapeutiskt perspektiv</i> .	300
Susan Tetler: <i>Individuelle lærings- og udviklingsplaner – som grundlag for (special)pædagogiske indsatser i den inkluderende skole</i>	328
Mogens Hansen: <i>Kognitiv forskellighed og mangfoldighedens pædagogik</i>	343
Henning W. Nielsen: <i>Vi har også brug for et socialkonstruk- tivistisk udgangspunkt for specialpædagogisk bistand. Om Jerome Bruners læringssyn</i>	349
Charlotte Dalsgaard: <i>Hvad Værdsættende samtale kan tilbyde specialundervisningen</i>	367
Rikke Schwartz & Inge Østergård Hansen: <i>Behandling af børn anbragt i familiepleje. Overvejelser over begrebet rummelighed</i>	374
Abstracts	391
Omtale af ny litteratur	
Anne-Lise Løvlie Schibbye: <i>Relationer i et dialektisk perspektiv</i> (René B. Christiansen)	394
Hundeide, K. <i>Børns livsverden og sociokulturelle rammer</i> (Henning Strand)	395

Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

Tidsskriftet PSYKOLOGISK PÆDAGOGISK RÅDGIVNING har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefspsykolog,
cand. psych.

Jan Mejdning, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefspsykolog,
cand. psych.

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms

Temanummer: Specialpædagogik i den inkluderende skole



Redaktionen af tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning« har med dette temanummer ønsket at følge op på udviklingen omkring begrebet rummelighed i specialundervisningen. Dels for at give et indtryk af, hvad der sker på PPR-kontorerne rundt om, og dels for at lægge op til en debat herom i tidsskriftet.

Redaktionen takker psykolog Henning W. Nielsen for samarbejdet og udviklingen af dette temanummer – og ikke mindst for arbejdet som ekstern redaktør på dette nummer.

Palle Johansen
Redaktør

Indledning

Af Henning W. Nielsen

Formålet med dette temanummer er at beskrive nogle relevante teoretiske grundlag for specialpædagogisk bistand for dermed at give baggrund for en specialpædagogisk praksis, der også vil kunne indpasses i de ændringer, der sker i den almindelige undervisning. Forfatterne er opfordret til at give deres forståelse af, hvad der kan være mulige forståelsesrammer for specialundervisning fremover.

I den aktuelle debat om folkeskolens undervisning har det været

fremtrædende, at der fra mange sider er kritik af undervisningens form og indhold, og at det menes at det er nødvendigt med en radikal ændring. Dette gælder for så vidt også specialundervisningen, hvor det tilsyneladende store omfang og den tilsyneladende ringe effekt er faldet i øjnene.

Relationerne mellem teori og praksis er et kompliceret emneområde. En teori kan betragtes ud fra om den kan være handlingsanvisende for praksis, om den kan danne en

forståelsesramme for praksis eller om den kan kvalificere debatten mellem professionelle. I artiklerne er alle tre synsmåder repræsenteret. Temanummerets ærinde er imidlertid ikke at analysere teoriens anvendelse på en pædagogisk praksis.

Man kan måske sige, at specialpædagogik er den samling af metoder, der kan benyttes hensigtsmæssigt når de almindeligt benyttede pædagogiske metoder er utilstrækkelige for at opnå et givet mål i undervisningen. Med denne forståelse er der plads til, at det bliver både metoder, der er hentet fra den almene pædagogik og metoder der kan benyttes i specielle sammenhæng vil være relevante for specialundervisning, når specialundervisning betragtes som den ramme, den specialpædagogiske bistand udføres i. Det betyder, at de teoribygninger, der benyttes som forståelsesramme for specialpædagogik kan have meget stor bredde.

Temanummerets artikler danner tilsammen en helhed, hvor mange teoretiske udgangspunkter af betydning for den specialpædagogiske bistand er repræsenteret.

I Bjarne Nielsens artikel peges på PPR's opgaver i en inkluderende skole, der i højere grad er præget af en kollektivt orienteret lærerkultur i modsætning til en mere

individualistisk betonet lærerkultur. Der lægges op til strategiske overvejelser over, hvor PPR kan være med til at skabe udvikling og dermed også mulighederne for PPR's fremtidige organisation. En mulig arbejdsproces beskrives med henblik på indgribende foranstaltninger herunder funktionen af den pædagogisk-psykologiske udredning og rapport.

Kirsten Balzer redegør i sin artikel for den forskningsmæssige underbygning af den inkluderende skole. Inkludering og dermed beslægtede begreber diskuteres i forhold til den internationale debat. Derefter gennemgås en række internationale rapporter og andre publikationer af betydning for forståelsen af inklusionsbegrebet.

Einar Skaalviks artikel, der tidligere har været bragt i det norske tidsskrift for specialpædagogik viser, at de problemstillinger der for øjeblikket er aktuelle i Danmark har samme aktualitet i Norge og i mange andre lande. Han opstiller en række kriterier for at man kan tale om at skolen er inkluderende. Der skelnes mellem to typer af læringsmiljøer nemlig læringsorienteret og præstationsorienteret miljø som har meget forskellige konsekvenser for eleverne. Det påpeges, at de politiske udmeldinger peger i retning af en øget præstationsorientering.

I Lone Gregersens artikel peges på nødvendigheden af et paradigmeskift i specialundervisningen på baggrund af blandt andet den nyligt offentliggjorde OECD undersøgelse. Samtidig peges på nødvendigheden af en langt bredere forståelse af specialcentrets funktioner, hvor en stor del af aktiviteterne lægges over på forebyggende og foregribende tiltag. Specialcentret kan dermed betragtes som et ressourcecenter, hvor viden og erfaring gøres tilgængelig for hele skolens personale.

Britta Liljegrens artikel bygger på hendes doktordisputats fra 2001 »Samspel för förändring«. Den beskrevne konsultationsmodel, der bygger på et solidt empirisk grundlag, udvider forståelsen af konsultationsbegrebet på en række områder og sætter det ind i en bred og alsidig teoretisk ramme. Derved bliver forståelsen af, hvad der er specialpædagogisk bistand udvidet betydeligt. Modellen er meget handlingsorienteret og lægger stor vægt på, at der tages udgangspunkt både i det enkelte barns vanskeligheder og i de relationer, der har betydning for barnets udvikling. En systematisk anvendelse af modellen vil kunne understøtte samarbejds- og teamudvikling.

Susan Tetler ser på de individuelle lærings- og udviklingsplaner på baggrund af deltagelse i kvalitets-

udviklingsprojekt i Århus (KVAS). Det diskuteres hvordan planerne kan implementeres så de beriger, udvider og sammenvæver læringsindholdet og understøtter udviklinger af en inkluderende skole. Desuden gennemgås internationale erfaringer med individuel undervisningsplanlægning.

Udgangspunktet for Mogens Hansens artikel er, at alle børn stort set er udstyret med tilstrækkelige kognitive forudsætninger og potentialer til at kunne opnå gode kompetencer. Specialundervisningen diskuteres med udgangspunkt i Howard Gardners forståelse af kognitiv funktion. Det påpeges at skolens og dermed også specialundervisningens indhold tager udgangspunkt i opdyrkelse af verbalt-sproglige og logisk-matematiske færdigheder.

Henning W. Nielsens artikel behandler konsekvenserne af at se specialundervisning ud fra en socialkonstruktivistisk synsvinkel, som beskrevet af Jerome Bruner. Denne synsvinkel indebærer blandt andet, at der tages udgangspunkt i barnets bevidsthed om sig selv og sin omverden frem for et givet pensum eller vægtlægning på optræning af færdigheder.

Charlotte Dalsgaard beskriver ud fra en socialkonstruktionistisk begrebsramme kommunikationen

med børn gennem den værdsættende samtale, hvor vægten lægges på de positive erfaringer, og hvordan selvtillid opbygges gennem dannelse af nye narrativer. Disse synspunkter har ikke alene betydningen i samtaler med også for kommunikationen med børn i undervisningssituationer.

Rikke Schwartz og Inge Østergaard Hansens artikel handler om behandling af børn anbragt i familiepleje. Dette tema falder fint indenfor temanummerets rammer,

da artiklen også bredere interesse i forbindelse med specialundervisning med dens forståelse af rummelighed, indføling og emotionel konsistens hos den voksne, der har opgaver i forhold til børn med sociale og emotionelle vanskeligheder.

Vi skylder forfatterne stor tak for deres interesse og deres beredvilighed til at yde bidrag til dette temanummer og dermed også til debatten om specialundervisningens stilling i den rummelige skole.



PPR i den inkluderende skole

Af Bjarne Nielsen

Samfundet har siden slutningen af 1960erne haft Skolen for Alle som et mål. Alle folkeskolens aktører og medansvarlige har derfor længe haft som opgave og ansvar at arbejde for dette mål. Dette gælder også Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR).

Folkeskolens direkte aktører – lærere, skoleledere og PPR – har tillige som udgangspunkt, at dette sker med baggrund i folkeskolens formål med krav om at sikre grundlæggende faglige kundskaber, sikre alsidig udvikling og sikre forståelse og accept af vigtigheden af det demokratiske fællesskab.

Skolen for Alle betyder ikke, at alle børn skal undervises inden for den almindelige klasses rammer. Det betyder dog, at der skal arbejdes for at sikre en udvikling, hvor flest mulige børn undervises med udgangspunkt i den almindelige klasse.

Dette medfører, at der til enhver tid må arbejdes maksimalt på at sikre de nødvendige betingelser for, at dette kan ske.

På skoleområdet betyder det bl.a., at den nødvendige rådgivning –

herunder specialrådgivning – må være mobil, så den kan anvendes i dagligdagen på den almindelige skole og i forbindelse med normalklassen.

Mere overordnet stiller det krav til, at grunduddannelserne for såvel lærere som PPR-psykologer giver fornøden kompetence til at arbejde med denne opgave, og at det bakkes op af fornøden målrettet efteruddannelse.

På samfundsniveau må der udvikles holdninger og værdier, der medfører accept og tolerance for forskelligheden i folkeskolen og samfundet i det hele taget. Der må herudover sikres fornøden forskning og udviklingsarbejde, der kan medvirke til, at skolens indsats for børn med særlige behov kan ske så effektivt og målrettet som muligt.

En langsigtet og koordineret indsats fra de mange ansvarlige omkring folkeskolen vil være nødvendigt for at arbejde videre i forhold til at udvikle Skolen for Alle, jfr. notat fra Samrådet for de specialpædagogiske foreninger (Samrådet. 2004).

Aktuelle forventninger

For tiden er der en tendens til, at krav og forventninger til at udvikle en mere rummelig folkeskole primært rettes mod skolen og PPR. Tre forventninger/krav er tydelige:

1. Ansvar for den vidtgående specialundervisning lægges ud til kommunerne.
2. Specialundervisningsbegrebet ønsket forbeholdt et mindre antal elever – 4-5 % nævnes som et passende omfang.
3. Det er nødvendigt med en betragtelig omstilling af specialforanstaltningerne inden for såvel skole- som socialt regi fra de ældre børn til de yngste børn, hvor perspektiverne er meget større.

Det vil samtidig stille store krav til omstilling af PPR's arbejdsformer og prioritering af arbejdstid.

Der ønskes generelt lagt mere vægt på udvikling af de almene tilbuds rummelighed, således at langt færre børn skal gennemgå unødigt faglig udredning ved PPRs eller andre fagsystemers virksomhed.

Dette stiller krav om, at PPR er i stand til at kunne gennemføre kvalificerede faglige udredninger af bl.a. skolens og undervisningens kontekst og indgå rådgivningsmæssigt og konsultativt i forhold til de involverede fagpersoner, børn og forældre.

Der stilles herudover krav til PPR om at kunne gennemføre velkvalificeret individuel og kontekstuel faglig udredning i forhold til børn med store udviklings- og læringsmæssige vanskeligheder.

Den inkluderende skole

Målet for skolen vil til enhver tid være det enkelte barns udvikling og læring. Alle bestræbelser for at udvikle skolen må altid vurderes i forhold til dette mål.

Læreren bliver dermed automatisk den vigtigste aktør. Det enkelte barn er helt og aldeles afhængig af den konkrete lærers kompetence i forhold til sin udvikling, læring og trivsel i undervisningssituationen.

Fokus må derfor rettes mod lærerens kompetencer og professionsopfattelse, hvis man vil søge at forstå vanskeligheder ved – og betingelserne – for at udvikle den inkluderende skole.

Der har været foretaget teoretiske analyser over vanskelighederne ved at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen. Den viser bl.a., at en overvejende individuel lærerkultur baseret på en traditionel fagbureaukratisk indstilling gør dette vanskeligt. (Nielsen, 2001 og 2002).

I en traditionel fagbureaukratisk opfattelse vil der være en til-

bøjelighed til at opfatte vanskeligheder i undervisningen som vanskeligheder med konkrete elever. Vanskelighederne er »inde i« eleven, og årsagerne er af organisk og/eller af individuel psykologisk art. I begge tilfælde vil det nødvendiggøre særlig behandling eller træning i særlige specialforanstaltninger – eventuelt helt udskilt fra den almindelige klasse og skole.

Forventningen til PPRs rolle vil her være fageksperten – eventuelt sammen med eksterne eksperter – og debatten med de involverede lærere vil forventes at være centreret omkring det enkelte barn. PPR-psykologens undersøgelse og skriftlige rapportering forventes tilsvarende at være individorienteret. Der vil være en tilbøjelighed til, at det videre ansvar for det konkrete barns undervisning overgår fra det almindelige system til det specielle, og at PPR forventes at have et særligt ansvar for, at dette sker.

I samme analyse fremgår, at skoler, hvor der er en mere udpræget kollektiv lærerkultur, har man langt bedre kunnet håndtere faglig udvikling – herunder arbejde med elever med særlige behov.

I den kollektive lærerkultur er den traditionelle fagbureaukratiske indstilling suppleret af en adhocratisk indstilling. Denne tager udgangspunkt i, at den faglige grunduddannelse ikke giver svar

på, hvorledes vanskelige opgaver og nye krav skal håndteres i en skole i et dynamisk samfund præget af høj ændringstakt med mange eksterne krav og forventninger.

Håndtering af disse krav kan kun lykkes, hvis man i fællesskab – i team og på hele skolen – løbende og i de konkrete situationer drøfter, hvorledes man i fællesskab kan arbejde kvalificeret med at finde løsningsmuligheder. I en kollektiv orienteret lærerkultur opfattes det som naturligt og udviklingsfremmende, at der stilles krav til hinanden.

Såfremt der opstår vanskeligheder i undervisningen, vil der inden for denne indstilling blive inviteret til en fælles drøftelse af mulige årsager hertil – herunder til drøftelse af, hvorledes den enkelte lærer selv kan arbejde med kvalificering af sin undervisning.

Enkeltelevers mulige problemer i undervisningen vil blive drøftet i en kontekstuel synsvinkel med fokus på de forskellige aktørers mulighed for at udvikle relevant og nødvendig hensyntagen

Her vil forventningerne til PPR ikke i første omgang være fageksperten, der skal finde årsagerne, men mere den faglige sparringspartner i forbindelse med den fælles brede faglige kontekstuelle udredning – som basis for at aftale de nødvendige justeringer af holdninger og konkret indsats.

Ansvar for det konkrete barns undervisning vil inden for den kollektive lærerkultur fortsat ligge helt og holdent hos klassens almindelige lærere. De vil primært efterspørge faglig rådgivning og supervision hos PPR og hos erfarne specialundervisningslærere.

Den teoretiske analyse af forskellene på den individuelle og kollektive lærerkultur er blevet bekræftet af en omfattende empirisk undersøgelse i den norske grundskole (Dahl, Klewe og Skov. 2004. s. 254ff.).

Her konkluderes bl.a. følgende:

»Resultaterne peger entydigt i retning af, at det på kollektivt orienterede skoler i højere grad end på individuelt orienterede skoler er lykkedes at skabe gode forudsætninger for elevernes læringsituation og læringsudbytte. Kollektivt orienterede skoler er i forhold til individuelt orienterede skoler i højere grad blandt andet karakteriseret ved:

- *At lærerne har en positiv holdning til ændring af undervisning mv.*
- *At der blandt lærerne er en fælles holdning til, i hvilken retning skolen skal udvikles*
- *At lærerne har et godt arbejdsmiljø*
- *At der anvendes varierede arbejds- og organisationsformer,*

herunder at eleverne arbejder med en bred variation af arbejdsmåder

- *At undervisningen tilpasses den enkeltes forudsætninger*
- *At eleverne er bevidste om læringsmålene*
- *At der er et udstrakt samarbejde i lærerteam om undervisningen og evaluering af undervisningen*
- *At der er et godt forhold mellem lærerne og skolens ledelse*
- *At skolens ledelse er aktiv med hensyn til pædagogiske forhold herunder ændringer i lærernes brug af arbejdsmåder og organisering af lærernes arbejde*
- *At skolens ledelse er aktiv med hensyn til en systematisk evaluering af elevernes læringsudbytte*
- *At lærerne er bevidste om betydningen af et godt læringsmiljø, herunder at eleverne ikke udsættes for mobning«*

Individuelt orienteret lærerkultur og kollektivt orienteret lærerkultur med den tilhørende lærerprofessionsopfattelse kan sammenholdes med forskellene i erkendemåder, som beskrives som henholdsvis realisme og socialkonstruktivisme (jfr. bl.a. Haslebo, 2004).

Den individuelt orienterede lærerkultur som et traditionelt fagbureaukratisynes overvejende at være præget af en rationel tankegang.

Det drejer sig om at identificere de objektive årsager og virkninger med baggrund i en lineær forklaringsmodel. Det enkelte menneske er styret af intrapsyriske fænomener. Metoderne er individorienterede og af naturvidenskabelig art. Ændringsstrategierne er baseret på planlægning og rationelle overvejelser over sammenhæng mellem mål og midler.

Det må medtænkes, at også psykologer og eksempelvis børnepsykiatere vil kunne beskrives som overvejende fagbureaukratiske og dermed også præget af ovennævnte erkendemåder.

Det kan overvejes, hvorvidt der findes PPR-kontorer, der vil kunne beskrives som et traditionelt fagbureaukrati med overvejende rationel erkendelsesbaggrund?

Den kollektivt orienterede lærerkultur, der bl.a. er præget af en adhocratisk tilgang til forståelse, synes mere at være orienteret mod en socialkonstruktivistisk erkendelsesform. Virkeligheden opfattes her som noget, der skabes gennem sprog og interaktioner mellem mennesker.

Den er præget af et relationsorienteret sprog og anvendelse af relationsorienterede metoder. Gennem anvendelse af den cirkulære forståelsesform søger man ikke at forklare, men at udforske handlinger og begivenheder – og egen andel heri. Den cirkulære

forståelsesform inviterer til nysgerrighed og interesse for andres oplevelser, og ændringsstrategier indebærer fælles udforskning og dialog for at samskabe en ny virkelighed. Den inspirerer til fælles læring og dialog.

I de nævnte teoretiske analyser over vanskelighederne ved at gennemføre nødvendig faglig udvikling i folkeskolen konkluderes bl.a.

»Udvikling af folkeskolen kræver en lærerkultur, der omfatter en hensigtsmæssig blanding af individorientering og kollektiv orientering.« (Nielsen. 2001. s. 60).

Vejen til udvikling af en mere kollektivt orienteret lærerkultur sikres primært gennem lærernes grunduddannelse og den professionsopfattelse – og dermed erkendemåde – som grundlægges her. Erfaringerne viser, at den professionelle identitet, der dannes på grunduddannelsen, er meget svær at ændre senere i forløbet.

Der er eksempler på, at intensiv og målrettet efteruddannelse, der direkte tager sigte på at udvikle en professionsopfattelse, der svarer til opgaverne i dagens folkeskole – og dermed mere kollektivt orienteret – kan give gode resultater. Skoleledelsen har tilsvarende muligheder for at præge og udvikle et mere kollektivt arbejdsmiljø præget af engagement og lyst til udvik-

ling og nytænkning, jfr. Nielsen. 2001. s. 52ff.

Det kan overvejes, hvorvidt grunduddannelsen for psykologer i et vist omfang kan sammenlignes med de beskrevne forhold på lærerområdet. Det vil give store problemer for omstilling og udvikling af PPR-psykologernes virksomhed, såfremt grunduddannelsen i for høj grad har givet en individorienteret og rationel tilgang til opfattelse og beskrivelse af vanskeligheder omkring børn.

Det vil stille store krav til målrettet og intensiv efteruddannelse, ligesom det vil stille store krav til PPRs leder om at skabe et udviklingsorienteret arbejdsmiljø og kultur. Samtidig vil der være behov for at se på psykologernes grunduddannelse, så der mere langsigtet sikres uddannelse af psykologer med en tidssvarende professionsopfattelse, der kan være anvendelig i forhold til tidens problemer og krav.

PPR i den inkluderende skole

I konsekvens af ovenstående vil arbejdet med at udvikle Skolen for Alle nødvendigvis udvikle en skole præget af en kollektiv orienteret lærerkultur med en professionstænkning præget af en socialkonstruktivistisk erkendemåde.

Der er dog ikke tale om et enten eller. Lærerne må være så fagligt

velkvalificerede, at store dele af undervisningen kan varetages af den enkelte lærer alene – baseret på et solidt fagbureaukratisk grundlag. Det vil være alt for opslidende at skulle indgå i adhocristiske samarbejde i større omfang. Den adhocristiske samarbejdsform skal vælges over for de nye og ukendte situationer og i forbindelse med vanskelige undervisningssituationer, hvor konkrete børn tilsyneladende ikke får et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen.

Tilsvarende må den rationelle erkendemåde veksle med den socialkonstruktivistiske – afhængig af de enkelte situationer.

Dette gælder for læreren, men det gælder også for PPR-psykologen og andre PPR-medarbejdere.

I bestræbelserne for at udvikle Skolen for Alle må PPR dels medvirke til at udvikle en skole præget af en overvejende kollektiv lærerkultur og dels udvikle sin egen arbejdsform til at fungere og indgå i den kollektivt orienterede skolekultur.

Dette er nødvendigt i erkendelse af, at læreren er den helt centrale aktør i forhold til elevernes læring og udvikling i skolen.

I arbejdet med udvikling af en overvejende kollektivt orienteret skolekultur må PPR overveje sine handlemuligheder og roller. I denne forbindelse er det helt afgø-

rende, at PPR ikke sætter sig mål, som PPR-systemet ikke har mulighed for – eller ansvar for – at leve op til.

PPR må overveje sine strategiske muligheder, og der må arbejdes i forhold til mange niveauer:

1. Den enkelte lærer vil være den centrale samarbejdspartner i en række tilfælde, hvor fokus er på den enkelte lærers ageren. Rådgivning/supervision vil være hensigtsmæssige metoder i denne forbindelse.
2. Det enkelte lærerteam vil ligeledes ofte være centrale samarbejdspartnere, når fokus er på vanskelige problemstillinger i klassens/gruppens fungerer, og hvor problemstillingerne kræver fælles udredning og aftaler om fælles indsats.
3. Skolens specialcentersystem vil være et væsentligt udgangspunkt for overordnede drøftelser og aftaler omhandlende skolens samlede indsats i forbindelse med børn med særlige behov.
4. På skoleniveau må PPR medvirke i forbindelse med skolens primære pædagogiske udvikling – såvel i forbindelse med forslag, planlægning, udførelse som evaluering. I denne forbindelse er skolens ledelse en primær samarbejdspartner.
5. På kommuneniveau må PPR spille en central rolle i forbin-

delse med faglig udvikling af hele kommunens indsats for børn og unge – såvel normalområdet som udvikling af specielle foranstaltninger for særligt udsatte børn og unge. Her må PPRs leder arbejde for et tillidsfuldt samarbejdsforhold til de kommunale ledere og det politiske system, der giver mulighed for fornøden indflydelse.

Det er på niveauerne 3-5, at PPR har mulighed for at medvirke til at få aftalt mere omfattende tiltag, der kan kvalificere lærerniveauerne, f.eks. mere omfattende professionsefteruddannelse, ændrede samarbejdsformer, mere hensigtsmæssige strukturer på skolen, afprøvning af særlige specialtiltag eller aftaler om konkrete udviklingsprojekter.

PPRs udspil vil dels kunne fremkomme i den direkte dialog, men ofte vil konkrete faglige oplæg eller mindre undersøgelser kunne danne baggrund for at gennemføre drøftelser, der vil kunne føre frem til konstruktive beslutninger om nyudvikling.

PPR må kunne arbejde konstruktivt på alle disse niveauer for at sikre sig fornøden indflydelse, der kan give mulighed for at være betydningsfuld for det enkelte barn med særlige behov.

En høj grad af faglig synlighed i forhold til de nævnte niveauer samt i forhold til forældre og børn må prioriteres højt.

Eftersom læreren er den centrale aktør for det enkelte barns udvikling og læring må PPR løbende beskæftige sig med, hvilke vanskeligheder af generel art, som konkrete lærere eller lærergrupper synes at have.

Det vil eksempelvis kunne være vanskeligheder med:

- at udvikle hensigtsmæssige samarbejdsformer og en konstruktiv mødekultur
- at udvikle hensigtsmæssige måder at give hinanden rådgivning og vejledning
- at samarbejde med vanskelige forældre
- at indarbejde styring i klasseværelset

PPR må i sit samarbejde på de enkelte niveauer sikre sig et tilidsfuldt samarbejde med nøglepersoner på skolen. Dette vil give mulighed for at medvirke til at få sat fokus på relevante problemområder og dermed medvirke til at sikre opbakning og accept af nødvendigheden af, at der arbejdes professionelt med disse – nogle gange med direkte medvirken af PPR, såfremt der er enighed om dette.

PPR må kunne arbejde strategisk med disse områder. I et typisk fagbureaukrati som skolen vil det ikke være muligt bare at tilbyde sine faglige muligheder til lærerne. Grundlæggende vil den primære og mest holdbare udvikling af skolen altid ske indefra og på baggrund af forståelse og accept af nødvendigheden herfor. Jo mere PPR vil kunne opfattes som en legitim del af skolens virksomhed, jo lettere vil PPR have mulighed for at sikre sig indflydelse på skolens udvikling.

Den enkelte PPR-medarbejder skal kunne »nå« lærerne – skabe den tætte relation – for at få indflydelse – og dermed få mulighed for at få betydning for det enkelte barn. Heraf følger, at PPR-psykologen, der primært definerer sig som fageksperten, ikke vil få megen indflydelse i forhold til skolens udvikling og dermed i forbindelse med at udvikle en Skole for Alle.

Skolens – og dermed også PPRs – arbejde med at udvikle Skolen for Alle – den inkluderende skole – må nødvendigvis foregå i en løbende proces. Skoler vil gennemføre udviklingen forskelligt og i forskelligt tempo. På den enkelte skole vil udviklingen tilsvarende foregå forskelligt og i forskelligt tempo.

Når der spørges til, hvor rummelig skal den enkelte skole og den

enkelte klasse være – så er det et spørgsmål, der ikke kan besvares generelt.

Der vil altid skulle svares i forbindelse med det konkrete tilfælde omhandlende det konkrete barn i forbindelse med en faglig udredning og vurdering af vanskeligheder, betingelser og muligheder hos samtlige implicerede i den konkrete sag. En udredning som de involverede må foretage sammen.

Det er i det konkrete tilfælde, at det må afgøres, hvorvidt det enkelte barn kan rummes forsvarligt i forbindelse med undervisning i egen klasse på baggrund af de aftalte hjælpeforanstaltninger og med opbakning af de involverede voksne.

Et afgørende parameter vil være, hvorvidt det kan lykkes at skabe en tryk base i klassen som kan danne grundlag for fortsat udvikling og læring.

Tempoet for den gradvise udvikling af, at flere børn undervises inden for den almindelige klasses rammer, afgøres i vid udstrækning af den enkelte lærers/lærerteams faglige og samarbejds-mæssige kompetencer samt villighed og engagement til at beholde ansvaret for undervisningen af det konkrete barn.

Organisation af det fremtidige PPR

For at PPR fortsat kan spille en central rolle i den samlede kommunale indsats for at udvikle rummelighed i de kommunale tilbud til børn og unge, må PPR sikres en organisation og bemanning, der kan muliggøre dette.

Hovedkravene vil være:

1. Medvirken til udvikling af de almindelige tilbud i skoler og daginstitutioner, således at færrest mulige skal udskilles til specialforanstaltninger – herunder særlig individuel faglig udredning ved PPR.
2. Fagligt kvalificeret til at sikre individuel faglig udredning af børn med betydelige udviklingsmæssige vanskeligheder eller handicaps.
3. Medvirken til omstilling af den kommunale specialindsats fra de ældste børn til de yngste, hvor perspektiverne er betydeligt større.
4. Sikre den politiske ledelse konkret rådgivning om opbygning af lokale specialforanstaltninger/ -rådgivning, der kan muliggøre en gradvis udvikling af en Skole for Alle.

Et PPR-system, der skal varetage disse hovedopgaver forsvarligt, må være organiseret som et selvstændigt rådgivningssystem med egen psykologfaglig leder. Det vil ikke mindst være lederens opgave at ar-

bejde for, at PPR får indarbejdet tillidsfulde samarbejdsrelationer til alle niveauer (børn, forældre, lærere, skole/institutionsledere, kommunale chefer samt det politiske niveau). PPR skal opleves fagligt neutralt og troværdig i sin rådgivning på alle disse niveauer for at opnå indflydelse. Dette er ingen let opgave, eftersom der ofte er forskellige interesser mellem disse parter.

På PPR må der være ansat de fornødne fagpersoner, der kan sikre kvalificeret rådgivning i forhold til de arbejdsopgaver, der tillægges PPR.

På psykologområdet vil følgende opdeling kunne være hensigtsmæssig:

1. Distriktpsychologer: Der må være en distriktsmæssig fordeling af det store flertal af PPRs psykologer, hvor disse kan indgå som samarbejdspartnere med de øvrige fagpersoner i distriktet. Det vil være nødvendigt at opbygge samarbejdsrelationer, -procedurer og -fora, der kan sikre, at børn/familier oplever den fornødne helhedsindsats. Den psykologiske indsats vil være af pædagogisk-psykologisk art med opgaver på såvel individuelt- som gruppe og system/institutionsniveau.

På individniveau må det forudsættes, at det kommunale PPRs faglige ekspertise må være tilstrækkelig til at kunne inddrage, vurdere og tage stilling til betydningen af eksterne specialisters rådgivning og forslag. PPR er det enkelte barns garant for, at dets vanskeligheder – og efterfølgende foranstaltningsforslag – bliver set ud fra en helhedssynsvinkel – og ikke kun ud fra en specialistsynsvinkel. PPR er samtidig det kommunale beslutningssystemets garant for, at specialforslag og ressourcer kun sættes ind, når det er nødvendigt og i den relevante form. Nogle distriktpsychologer har særlig specialistviden i forhold til særlige undervisningsforanstaltninger, der måtte være beliggende i distriktet – f.eks. specialskole eller særlige gruppeordninger.

I det efterfølgende afsnit gives konkrete eksempler på typiske arbejdsopgaver for distriktpsychologer. Der henvises endvidere til temaheftet om »Pædagogisk-psykologiske perspektiver« (Skolepsykologi. 2003).

2. Organisationsudvikling: Der vil være behov for at knytte nogle specialister i pædagogisk psykologi til PPR. Disse specialister har specialuddannelse i at analysere og beskrive systemers/

organisationers miljø med fokus på at afdække kontekstuelle faktorerens rolle i forbindelse med udvikling af psykisk sundhed og mistrivsel. De har samtidig særlig uddannelse i at udvikle og anvende relevante interventionsformer, der kan medvirke til at skabe forandring og udvikling i institutioner.

Specialisterne i pædagogisk psykologi vil kunne indgå som medspillere for den enkelte distriktpsycholog i forbindelse med konkrete opgaver i distriktet – i fornødent samarbejde med ledere og medarbejdere på skolen/institutionen. Specialisterne vil ligeledes kunne medvirke i kommunale initiativer og projekter i forhold til mere overordnede forhold som f.eks. etablering af hensigtsmæssige samarbejdsstrukturer, analyser over særlige forhold, faglige redegørelser baseret på videnskabelige undersøgelser og medvirken ved udviklingsprojekter.

3. Psykologisk behandling: Der vil desuden være behov for at knytte nogle psykologer med specialistuddannelse i klinisk børnepsykologi til PPRs virksomhed. Der er i dag stor viden om de første leveårs betydning for børns udvikling. Her grundlægges de basale relationer mellem barnet og dets forældre. Forstyrrelser

eller fejludvikling kan få afgørende betydning efterfølgende. Tidlig forebyggelse med hjælp til forældre vil være et afgørende element i PPRs arbejde med omstilling af indsatsen til de mindste børn, hvor perspektiverne er langt større.

Der er behov, at der på PPR forefindes psykologer med specialistuddannelse til at kunne varetage kvalificeret psykologisk behandling i forlængelse af den faglige udredning, som PPR eller andre specialinstanser måtte have foretaget. Den psykologiske behandling vil bl.a. omfatte relationsbehandling til forældre med spæd- og småbørn, familiebehandling, individuel såvel kort- som langtidsterapi til børn med samtidig støtte til forældrene samt gruppeterapi til børn, jfr. bl.a. Karen Vibeke Mortensen, (Dansk Psykolog Nyt. 2004).

Lederen på PPR må være i stand til at sikre organisationsudvikling af egen organisation, så opgavevaretagelsen og prioritering af arbejdsopgaver hele tiden svarer til aktuelle krav. Det vil stille lederen over for de samme vanskeligheder, som er nævnt i forbindelse med udvikling af skolen fra en overvejende individorienteret lærerkultur til en mere kollektiv orienteret lærerkultur.

På PPR vil der være nogle fælles træk med skolen, der vanskeliggør denne opgaver. På skolen befinder lærerne sig ganske vist på samme arbejdssted, men i praksis er de i store dele af arbejdstiden adskilt fra hinanden. Lærerne er primært alene i undervisningstiden, der er den primære lærerindsats, og der, hvor vanskelighederne kan opstå. På samme måde er PPR-medarbejderne i den største del af arbejdsugen adskilt fra hinanden og fra lederen.

Til forskel fra skolelederen har PPR-lederen dog traditionelt mere tid sammen med sit personale med mulighed for at sikre udvikling af en fælles faglig identitet og med mulighed for at indarbejde fælles opbakning og fælles faglig udvikling, jfr. kapitel 7 i PPR-vejledningen for en yderligere detaljeret omtale af dette (Undervisningsministeriet, 2000).

Særlige områder

Der vil være nogle væsentlige områder, som alle psykologer på PPR må beskæftige sig med – dog i særlig grad distriktets psykologer:

a. Udvikling af specialundervisningen/den specialpædagogiske bistand:

De timer, der er afsat til specialundervisning/specialpædagogisk bistand er en særlig ressource,

som PPR har et stort medansvar for bliver anvendt kvalificeret og hensigtsmæssigt i forhold til børn med særlige behov. Dette emne indgår i flertallet af de øvrige indlæg i dette temanummer. Her skal derfor primært nævnes vigtigheden af, at der sker en omstilling fra traditionel specialundervisning, der bygger på en rationel tankegang med træning/undervisning af den enkelte elev til specialpædagogisk rådgivning og vejledning i forbindelse med undervisning i den almindelige klasse. I helt særlige tilfælde skal der dog kunne etableres intensive kursusforløb – primært i forbindelse med massive læsevanskeligheder og i forbindelse med store adfærdsproblemer.

PPRs arbejdsopgaver i forbindelse med de specialpædagogiske ressourcer vil bl.a. foregå i forbindelse med skolens samlede planlægning af indsatsen for dette område. Herudover vil det ske i forbindelse med konkrete problemsituationer i samarbejde med de konkrete lærere.

En vigtig arbejdsopgave vil være at medvirke til faglig kvalificering af de lærere, der varetager specialundervisning og specialpædagogisk rådgivning. I særlig grad er der behov for medvirken til kvalificering af disse læreres rådgivningskompetencer i forhold til kolleger og forældre samt til udvikling af en hensigtsmæssig mødekultur.

I takt med, at børn med større vanskeligheder undervises i specialordninger i det almindelige skolevæsen, må PPR sikre, at dette sker på grundlag af fornøden specialrådgivning – dels fra PPR alene og dels sammen med ekstern fagekspertise.

b. Arbejdsprocessen i forbindelse med oplevede vanskeligheder i skolen:

Grundlæggende skal der arbejdes for, at flest muligt oplevede vanskeligheder løses på det lavest mulige niveau – og helst uden at enkeltbørn oplever sig involveret. De forskellige faser i sagsforløbet kan beskrives som nedenstående – hvor ikke alle faser nødvendigvis gennemløbes:

<p>Problembeskrivelse/ Sagsanalyse:</p>	<p>Den/de der oplever vanskeligheder beskriver disse. De direkte implicerede fagpersoner –herunder eventuelt involverede forældre og barn samles med PPR til drøftelse af de oplevede vanskeligheder. Den fælles afklaring fører i visse tilfælde til ny afklaring og aftaler om tackling af sagen. I andre tilfælde fører den fælles dialog til aftale om yderligere faglig udredning for at få større forståelse for de oplevede vanskeligheder. Her vil PPR ofte have en opgave.</p>
<p>Faglig udredning:</p>	<p>PPR vil søge specifik information på baggrund af sagsanalysen. Det vil kunne omfatte en bred analyse af sagens samlede kontekst – eventuelt bl.a. ved fornyet fælles møde med de implicerede. Formålet vil være at få et fælles samlet billede af den givne problemsituation. I mange tilfælde vil sagen kunne færdiggøres med baggrund i oplysninger herfra – uden direkte inddragelse af de involverede børn. I en række tilfælde vil der ikke være et konkret barn som fokus, men en problemsituation, en classes funktion eller endog en hel skoles funktion. I disse tilfælde vil den faglige udredning ofte skulle suppleres med egentlige analyser af klassen, systemet, skolen/daginstitutionen. I et mindre antal tilfælde vil det kunne være nødvendigt at supplere med en individuel specifik psykologisk undersøgelse af det enkelte barn og dets relationer, jfr. efterfølgende afsnit.</p>

Den skriftlige fremstilling:	PPRs skriftlige fremstilling af oplevede problemområder er et væsentligt grundlag for dialog med de implicerede og med eventuelle beslutningstagere.
Visitation:	<p>Såfremt enkeltbørn skal visiteres til konkrete specialforanstaltninger må dette ske på baggrund af et tilstrækkeligt skriftligt grundlag, der muliggør, at ikke-involverede fagpersoner, der måtte sidde i et visitationsudvalg, har mulighed for at kunne indgå i en kvalificeret dialog og træffe hensigtsmæssige og relevante beslutninger for det enkelte barn. Det skriftlige oplæg vil eksempelvis kunne omfatte følgende punkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumé af aktuell undersøgelse omfattende bl.a.: <ul style="list-style-type: none"> – såvel individuelle som kontekstuelle forhold – angivelse af de hidtidige hypoteser, der har dannet grundlag for indsatsen – omtale af ressourcer og udviklingsmuligheder hos barn og omgivelser • Opvækstoplysninger af relevans. • Familiemæssige oplysninger af relevans. • Oplysninger og vurderinger fra lærere, pædagoger m.v. af relevans. • Oplysninger og vurderinger fra forældre af relevans. • Eventuelt andre oplysninger af betydning, f.eks. fra andre fagfolk • Oversigt over tidligere foranstaltninger med vurdering af effekt. • Overvejelser over mulige alternative løsningsmuligheder – herunder overvejelser over mulig indsats i forbindelse med hjælp til at forblive i det almindelige miljø som alternativ til udskillelse til specialforanstaltning.

c. Den pædagogisk-psykologiske udredning og rapport:

Væsentlige træk fra den pædagogisk-psykologiske udredning kan beskrives i nedenstående faser, hvor der gøres opmærksom på, at de 3 faser må være sammenhængende og vedvare, så længe der er behov for særlig indsats.

Beskrivelsen er primært anvendelig i de tilfælde, hvor det er nødvendigt at foretage en individuel faglig udredning i forbindelse med børn med omfattende vanskeligheder.

Der henvises endvidere til Rikke Schwartz beskrivelse af undersøgelser i bred og snæver forstand (Schwartz. 2004).

<p>1. Undersøgelsen/den faglige udredning</p>	<p><i>a. Indledende informationsgrundlag:</i> Det må forventes, at lærere, pædagoger og forældre sikrer fyldestgørende information som grundlag.</p> <p><i>b. Omfang/nødvendig information:</i> Psykologens indhenter relevant information i forhold til sagens omfang og art. Informationsindsamlingen kan omfatte interview/dialog med implicerede nøglepersoner (herunder fagpersoner), og/eller observation og/eller samtale/tests med børn. Informationsindsamlingen skal fortløbende være specifik i forhold til aktuelle hypoteser eller antagelser. Unødig informationsindsamling skal undgås. Resultater fra tests kan alene danne baggrund for hypoteser, der må verificeres gennem andre tests og vurderinger fra involverede fagpersoner og forældre.</p> <p><i>c. Relationsbeskrivelse/individbeskrivelse:</i> Der sikres en helhedsbeskrivelse af mulige årsagsfaktorer omfattende organisk/medicinske faktorer, psykologiske faktorer, kontekstuelle faktorer samt inddragelse af barnets egne oplevelser af situationen..</p> <p><i>d. Vedvarende proces:</i> Undersøgelsen er en vedvarende proces, hvor ny informationsindsamling indhentes i overensstemmelse med indhøstede erfaringer og evalueringer som baggrund for at justere/korrigerende indsats.</p>
<p>2. De psykologiske overvejelser:</p>	<p><i>a. En del af undersøgelsesforløbet:</i> De psykologiske overvejelser foretages løbende i undersøgelsesforløbet og er bestemmende for den relevante informationsindsamling.</p> <p><i>b. Hypoteser og antagelser:</i> Den indsamlede information danner grundlag for opstilling af mulige hypoteser og antagelser om årsagssammenhænge. I disse overvejelser indgår vurdering af relevante baggrundsfaktorer som kultur, menneskesyn og andre grundlæggende antagelser. Når det drejer sig om børn med problemadfærd, må det afklares, hvorvidt der er tale om grundlæggende følelsesmæssigt skadede børn, eller overvejende børn, der lever – og har levet – i ustrukturerede og forvirrende omgivelser i hjem og/eller skole/institution.</p>

<p>2. De psykologiske overvejelser (fortsat):</p>	<p><i>c. Psykologrollen/samarbejdet:</i> I overvejelserfasen vil der være behov for drøftelser/dialog med såvel involverede fagpersoner som eget psykologteam. Psykologrollen er ikke over-eksperten i forhold til øvrige fagpersoner, men samarbejdspartneren, der medbringer særlig psykologfaglig viden og erfaring. Det er vigtigt at anerkende de centrale nøglepersoners fagekspertise i den konkrete sag – såvel fagpersoner som forældre – og samtidig fastholde deres ansvar i opgavens løsning.</p>
<p>3. Forslaget /rapport</p>	<p><i>a. /Rapport/mundtlig overlevering?</i> Vil være afhængig af omfang af problematik. Der udarbejdes altid skriftlig rapport ved komplicerede problemstillinger og forslag om foranstaltninger. Forslag til socialforvaltningen og andre myndigheder kræver skriftlig rapport. Det samme er tilfældet, såfremt forældrene ønsker det.</p> <p><i>b. Opbygning:</i> Den skriftlige rapport eller den mundtlige tilbagelevering skal dels beskrive relevante resultater fra den indhentede informationsindsamling – omfattende såvel relevante områder for relations- som for personlighedsbeskrivelser. Databeskrivelsen skal være tilstrækkelig til at vise grundlaget for de efterfølgende hypoteser og konklusioner. Unødige datafremlæggelse skal undgås. Det er væsentligt, at der gøres overvejelser over mulige årsagssammenhænge, og at relationen til de eventuelle fremsatte forslag er tydelig.</p> <p><i>c. Relevans:</i> Undersøgelsesresultater skal være relevante for modtagerne, og det må overvejes, hvorvidt de vil kunne være omsætningsbare til anvendelse i den daglige praksis.</p> <p><i>d. Etik/PPRs magt:</i> En skriftlig rapport vil kunne få stor indflydelse på forældres og fagpersoners syn på et barn, og den vil kunne få meget direkte indflydelse på et barns fremtid i såvel positiv som negativ retning. Psykologen må løbende foretage sig de nødvendige metateoretiske overvejelser over væsentlige baggrunds faktorer, der kan være involveret i forbindelse med en konkret sag. Det kan omfatte vurderinger af kultur og holdninger på familie-, skole/institutions-, kommune- og på samfundsniveau.</p>

Afsluttende

Et velfungerende og kvalificeret bemandet PPR-kontor vil være særdeles væsentlig i enhver kommunes bestræbelser på at udvikle skole og dagtilbud til at være mest mulig hensyntagende til børn med særlige behov.

Den socialkonstruktivistiske synsvinkel og erkendemåde vil sikre, at der bliver fokus på ressourcer og udviklingsmuligheder – og i mindre grad på afdækning af svage områder og en overdreven arbejdsindsats i forbindelse med at afdække mulige årsager til konkrete børns vanskeligheder.

PPR må gennemføre en udvikling, hvor førstnævnte bliver central i virksomheden med mindre vægt på individuelle undersøgelser og henvisning til individuelle specialforanstaltninger.

Der er imidlertid ikke tale om et enten/eller, men et både/og. Der vil fortsat være børn med så store vanskeligheder, at en kvalificeret individuel udredning vil være nødvendig med henblik på søge at afdække yderligere forståelse som grundlag for aftale om særlig indsats. Dette må aldrig overlades til eksterne specialister alene.

PPR-psykologerne må således både kunne udføre specialistrollen og proceskonsulentrollen på de relevante tidspunkter. Førstnævnte rolle svarer til den traditionelle

psykologrolle og forventningerne vil meget ofte være til denne rolle. Grunduddannelsen lægger primært indtil videre op til denne rolle.

Proceskonsulentrollen vil forekomme en del psykologer noget vanskeligere. Der er tale om en anderledes tænkning og sprogbrug. Samtidig vil omgivelserne ofte kunne have svært ved umiddelbart at acceptere denne rolle.

Der vil være behov for mere systematisk efteruddannelse – ikke mindst da rollen er helt essentiel i forhold til at arbejde for udvikling af normaltilbudene med mindre vægt på individuelle specialforanstaltninger for børn.

Det er gennem den nysgerrige cirkulære forståelsesform, at PPR gennem dialog med de involverede har mulighed for at medvirke til at skabe forståelse og engagement for at søge fælles løsninger, der kan virke fremadrettet.

I det hele taget vil PPRs mulighed for at sikre sig indflydelse, der kan være positiv for konkrete børn, være helt afhængig af evnen til at begejstre og motivere de relevante voksne til at søge løsninger, der kan ændre/reducere/fjerne oplevede problemer.

PPR må være en »rummelig relationspartner«.

Litteratur

- Haslebo, Gitte. 2004. *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Dansk Psykologisk Forlag
- Mortensen, Karen Vibeke. Behandling på børneområdet. *Dansk Psykolog Nyt* nr. 12. 2004. s.16-19.
- Dahl, Klewe og Skov. 2004. *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, Bjarne. 2001. *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer?* Projekt opgaven til Diplomuddannelsen i Offentlig Forvaltning for Akademikere. Danmarks Forvaltningshøjskole. Forlaget Skolepsykologi. Rød serie.
- Nielsen, Bjarne. 2002. *Udvikling af folkeskolens specialundervisning. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af specialundervisning i folkeskolen? – belyst gennem udviklingen de seneste 30 år*. Forlaget Skolepsykologi. Nr. 5-6.
- Pædagogisk-psykologiske perspektiver*. Temahefte. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 6, 2003.
- Schwartz, Rikke. *Om undersøgelser i bred og snæver forstand*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 5-6, 2004.
- Undervisningsministeriet. 2000. *Vejledning om PPR. Pædagogisk-psykologisk rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1, 2000.

Inkluderende og rummelige skoler i forskningen



Af Kirsten Baltzer

Introduktion

Denne artikel har til formål at redegøre for forskningsmæssig underbygning af den inkluderende skole.

Kilderne til redegørelsen er dels tre rapporter fra European Agency for Special Needs Education, en rapport fra University of Montana om amerikanske erfaringer, Psykologisk Pædagogisk Rådgivnings temanummer: Specialpædagogisk forskning i Norden samt væsentlige nye undersøgelser udgivet senere end de nævnte publikationer. Samlet set giver de oversigt over udvikling og forskning i inkluderende skoleudvikling over de seneste 10 år.

Der indledes med en redegørelse for udviklingen af begrebet inkludering og dermed beslægtede begreber, og det gøres i forhold til europæisk, amerikansk og global uddannelsespolitisk debat. Derefter gennemgås rapporter og publikationer: Først fra USA, dernæst Europa og endelig Norden (undtagen Finland). Artiklen er overvejende redegørende; en de-

taljeret diskussion af de mange projekter er simpelthen ikke mulig inden for en artikels rammer.

Et godt spørgsmål

Dette temanummer af Psykologisk Pædagogisk Rådgivning søger at fokusere på teorigrundlaget for specialpædagogisk bistand og dermed hjælp til børn med særlige behov. Et af de mange delspørgsmål denne overordnede hensigt giver anledning til, er spørgsmålet: Hvordan kan inkludering underbygges teoretisk? Svaret afhænger indlysende nok af, hvordan man overhovedet forstår begrebet, og deraf afledte fænomener. Den inkluderende skole og uddannelse i et inkluderende samfund er en vision, der bygger på ideer og visioner om det gode liv i det gode samfund for alle – i globalt perspektiv. I internationale erklæringer markeres det, hvor langt den internationale og verdenssamfundets politiske dagsordenssættere, er nået i at sætte politisk magt bag en given vision. For det specialpædagogiske områdes vedkommende muliggjorde en række for-

skellige udviklinger, indenfor som udenfor det specialpædagogiske forsknings-, udviklings- og praksisfelt, fremsættelsen af en utopi for specialpædagogikken i 1994, for øvrigt de samme tendenser som muliggjorde fremsættelsen af FN erklæringen om ligebehandling af handicappede i 1993.

Med FN erklæringen introduceres det relationelle handicapbegreb. Ifølge seniorforsker Steen Bengtsson (2004) betyder handicap sociologisk set funktionshindring. Imidlertid er handicap også interaktionshæmning, idet funktionsnedsættelse, udseende og adfærd fungerer som signaler, der kan true det budskab mennesket vil sende. Bengtsson finder, at det relationelle handicapbegreb udsiger en bestemt forståelse af handicap; indsatsen for hvordan indsatsen for ligebehandling skal organiseres og styres, sammenfattes i begrebet sektoransvar. Sektoransvar er kendetegnet ved, at de handicappede har at gøre med eksperter i deres sag, de har at gøre med de samme instanser som andre borgere, og samfundet er åbent over for handicappede (Bengtsson, 2004: p16-17). EU har med udgangspunkt i EU traktatens §13, ifølge hvilken diskriminering af handicappede er forbudt, formuleret en politik, ifølge hvilken handicap-politikken baseres på et socialt-inkluderende og individualiseret grundlag, en so-

cial model, hvor barrierer for fuld deltagelse i samfundet skal fjernes – uanset om de er fysiske og holdningsmæssige (Straw, 2004: p54). I FN erklæringens relative handicapforståelse er de traditionelle handicaps som intellektuelle funktionsnedsættelser af specifik eller omfattende karakter således omfattet handicappolitikken og sektoransvarligheden. Metoden til at nå de handicappolitiske mål er 'mainstreaming'. 'Mainstreaming' har den betydning Bengtsson lagde i begrebet sektoransvar. Det har indlysende betydning for de grundlæggende skoleuddannelser. Her er 'mainstreaming' også svaret på at løfte sektoransvaret.

Artiklens næste del indkredser og forholder sig forskellige inkluderingsforståelser, hvorefter der redegøres for pædagogisk og psykologisk forskning til underbygning, udfordring og diskussion af (især) skoleudvikling i et inkluderingsperspektiv.

DEL I

En rettighedsbaseret inkluderingsforståelse – i verdensomspændende perspektiv

Den rettighedsbaserede inkluderingsforståelse refererer almindeligvis til internationale konventioner og erklæringer (UNESCO, 1994, 1995, 1999, 2000; United Nations, 1989, 1993; World Education Forum, 2000, Den fundamentale

antagelse i alle disse er, at uddannelse – lige fra den grundlæggende skoleuddannelse til uddannelse på de højeste niveauer – er fundamental og afgørende for både det enkelte menneskes og samfundenes udvikling. Det er en antagelse og en utopi, og i Delors rapporten (Delors, 1996) erklæres den endda for at være nødvendig:

»...one of the principal means available to foster a deeper and more harmonious form of human development and thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression, and War.«

(Citat: Delors, 1996, p.11)

Det var imidlertid på UNESCO konferencen i Salamanca i Spanien, at der i FN-regi blev formuleret en vision og strategier for gennemførelse af den inkluderende skole i et inkluderende samfund. Konferencens emne var specialpædagogik og børn med særlig behov, men under konferencens oplæg og diskussioner blev det tydeligt, specialpædagogik og specialundervisning kun kunne gøre fremskridt som en del af en langt mere omfattende strategi for uddannelse, der så igen er en del af en ny økonomisk politik og socialpolitik. Der blev også markeret enighed om synspunktet mellem lande i Nord eller Syd. Konsekvensen var og er, at specialpædagogiske fremskridt kun kan ske som et led i en større

reform af hele skolen. Denne reform indebærer, at skoler skal:

»..accomodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic, or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups.«
(UNESCO, 1994: p.6).

Konferencen fremsætter tre overordnede begrundelser for visionen:

1. En inkluderende skole vil være til gavn for alle elever
2. Den vil bidrage til social retfærdighed
3. Den vil sandsynligvis være mindre omkostningskrævende end et skolesystem, der etablerer specialskoler for forskellige elevtyper. Den vil også være omkostningseffektiv forstået på den måde, at den leverer undervisning til alle børn.

(Sammendrag, UNESCO, 2001 p. 20).

Begrundelserne for den inkluderende skole henter dels belæg ud fra de resultater, specialpædagogikken har nået eller ikke nået. Den begrundelse er der forskningsmæs-

sigt belæg for at hævde, hvilket jeg vil vende tilbage til senere. Den filosofisk idealistiske begrundelse går tilbage til konventionerne om menneskerettighederne og barnets rettigheder, men deltagerne i Salamanca-konferencen var politikere og administratorer, hvilket de tre ovenfor refererede begrundelser tydeligt markerer. Det er meget omfattende at hævde, som det gøres i begrundelse 1, at en inkluderende skole vil være til gavn for alle elever. Vi har –også i Norden – forskningsresultater, der problematiserer denne påstand (se fx Danmarks Evalueringsinstitut, 2004; Tetler, 2000; Tideman, Rosenquist, Lansheim, Ranagården, Jacobsson, 2004; Bjarnason, 2003)

Som politisk mål for skolen, kan påstanden være både nyttig og problematisk.

Begrundelse 2: At skabe social retfærdighed, eller i hver fald så megen social retfærdighed, at samfund kan fungere, er socialpolitikens formål, og her har sociologien ligesom socialpsykologien som opgave at bidrage med forskningsresultater til støtte for at nå dette mål (Andersen og Mørch, 2000). Imidlertid er folkeskolen i den særlige situation, at uanset, hvordan den rammesætter sin virksomhed, så er der risiko for, at nogle børn ekskluderes, og skolen har ikke nogen anden institution eller in-

stans at ekskludere til. De må skabes inden for skolens egne rammer (Rasmussen, 2003), hvilket er et perspektiv, inkluderingsdiskussionen må forholde sig til.

Begrundelse 3 er klart politisk. Det er og bliver politikernes opgave at anvende de i princippet altid for få økonomiske resurser bedst muligt – hvordan det så lader sig afgøre, hvad 'det bedst mulige' er.

En forståelse af inkludering i relation til specialpædagogik må inddrage en fortolkning af Salamanca-erklæringen og den dertil knyttede handleplan. Inkluderingsforståelser må også ses i relation til EU's handicappolitik, til den aktuelle danske debat, de seneste danske lovændringer og den forestående strukturreform. Teorigrundlaget relaterer sig her i høj grad til filosofi og politiske analyser. Ifølge den amerikanske sociolog Thomas Skrtic, diskuteres 'inclusion' og 'inclusive schools' i relation til specialpædagogik i USA allerede i 1980'erne, hvor det afløser bestræbelser på og diskussioner af 'mainstreaming' af specialpædagogiske indsatser fra 1960'erne (se fx Persson, 2003). Begge debatter udspringer af manglende dokumentation af resultater af specialpædagogiske indsatser og en debat om menneske- og borgerrettigheder. Denne debat finder også sted i det internationale

samfund, og i Salamanca blev så 1990'ernes internationale inkluderingforståelse italesat. Erklæring og handleplan hviler på en underbygget og dokumenterbar kritik af de eksisterende forståelser, organiseringer og praksisser. Men om den foreslåede plan kan føre til de ønskede mål, står åbent. Først i fremtiden kan det spørgsmål besvares, og det første påtrængende spørgsmål bliver: Hvordan kan denne vision og de deraf afledte strategier omsættes til pædagogisk praksis? Pædagogik og psykologi kan bidrage med viden om relationen mellem på den ene side læring, personlig og social udvikling og på den anden side læringskontekster og læringsmiljøer i meget bred betydning. Jeg har dermed markeret, at jeg skriver ud fra en flerparadigmatisk tilgang med vægt på det relationelle paradigme til forståelse af specialpædagogik (se fx Baltzer og Tetler, 2000).

Selve den overordnede vision eller utopi, lader sig snarest begrunde filosofisk, medens dens omsætning til konkret uddannelsespolitik og praksis som ovenfor markeret lader sig underbygge med forskning fra det pædagogiske, psykologiske og pædagogisk-psykologiske felt, fra politologi, sociologi og økonomi. Verdenssamfundet står i et eller andet omfang bag Salamanca-erklæringen med tilhørende handleplan. Ikke mindst handleplanen

har dannet udgangspunkt for skoleudvikling og forskning i mange lande i verden. I europæisk sammenhæng har EU imidlertid også taget politiske initiativer. De konkrete initiativer følges op af udredninger og forskning, og Del II behandler nogle af disse.

DEL II

Et europæisk perspektiv 1: Fra integration til inkluderende skoleudvikling

Europakommissionen gør med regelmæssige mellemrum status over, hvor langt fællesskabets medlemslande er kommet med hensyn til integration af børn med særlige behov i den almene skole. Der udkom en rapport derom i 1992, og i 1998 udsendte European Agency for Development in Special Needs Education (Middelfart, 1998) rapporten *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries*. Formålet med denne rapport var at gøre status over, hvor langt de forskellige medlemslande var nået i at gennemføre fællesskabets politik. Man kan måske næppe kalde rapporten for forskning, men rapporten bruger de redskaber, forskning almindeligvis betjener sig af for at skabe et godt fundament under sin viden. Undersøgelsen stiller de samme spørgsmål, som blev stillet i undersøgelsen, der ligger til

grund for 1992 rapporten, og undersøgelsen fastholder begrebet integration, der er relateret til specialpædagogik. Selv om begrebet inkludering i 1998 er ved at vinde frem, fastholdes termen integration, fordi rapporten vedrører specialpædagogik i traditionel forstand. Rapporten belyser forskelle blandt de 14 lande, der har deltaget i undersøgelsen, og den vurderer udviklingen siden 1992 rapporten og udpeger en række aktuelle trends (Middelfart, 1998). Der er fremskridt i retning af redefinere specialskolers rolle til at fungere som resursecentre, og lovgivningen for børn med særlige behov er blevet integreret i lovgivningen for almenskolen. Krav om individuelle undervisningsplaner for børn med særlige behov er blevet almindeligt i perioden. Rapporten udtrykker bekymring over forældrenes rettigheder i relation til beslutninger om specialpædagogiske foranstaltninger for deres børn, ligesom det nævnes, at nogle lande har indført omfattende ændringer af finansieringen af specialundervisning. Den slutter med at nævne fem udfordringer for specialpædagogikken:

- Den øgede spænding mellem kravene om øgede faglige præstationer og sårbare elever
- Kvaliteten af specialundervisning i mainstream skoler skal evalueres

- Den individuelle undervisningsplan kunne være et vigtigt redskab i kvalitetsvurderingen
- Integration er et problem på de ældste klassetrin i skolen (secondary education)
- Det formodes at ca. 2% af alle elever undervises i segregerede systemer. Det er ikke til at vurdere, hvordan det tal har udviklet sig/ændret sig i undersøgelsesperioden. Man vover dog med forsigtighed at skønne, at det har været let stigende. Selv om enkelte lande har indført fuldstændig integration, er der en tendens til, at lande med omfattende system af specialskoler øger henvisningen til dem.

(Kilde: Middelfart, 1998: side 185)

Omtrent samtidig med undersøgelsen fra European Agency of Special Needs Education blev der i USA foretaget en undersøgelse af forsknings- og udviklingsarbejder om inkluderende undervisning/uddannelse i USA.

Et amerikansk perspektiv: Oversigt over forskning om inkluderende skoleudvikling

To forskere udarbejdede rapporten *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations* (McGregor and Vogelsberg, 1998). Deres opgave var at udarbejde en vidensbase om inkluderende skoleudvikling, som den blev forstået på undersøgelsestidspunktet. De

gjorde det i form af opsummering af hovedresultater af litteratur om forskningsprojekter og udviklingsarbejder, på basis af hvilke de så igen skabte en syntese af resultaterne. Udvalget af tekster til rapporten skete ud fra følgende operationelle kriterier: Litteraturen skulle handle om, hvordan skoler kunne omstille sig mod inkluderende skoleudvikling, gennemførelse af omstillingen i praksis og resultater af udviklingen. Det skal bemærkes, at i netop denne periode blev der på føderalt plan iværksat en lang række initiativer begrundet i en rettighedstænkning, der som konsekvens havde en lovfæstet ret til 'mainstreaming' for børn og unge med funktionsnedsættelser. De brede søgekriterier førte til udvælgelse af teoretiske arbejder om skolereformer, pædagogisk litteratur fra det almen- og specialpædagogiske område om temaet mangfoldighed blandt eleverne og empiriske undersøgelser. McGregor og Vogelsberg har for hvert projekt, de har udvalgt til deres analyse, udarbejdet en kort oversigt over forskningstype, varighed, antal af informanter og væsentligste resultater. Resultaterne anført nedenfor stammer fra McGregors og Vogelbergs undersøgelse.

De finder ikke entydige definitioner af inkluderende skoleudvikling, men når frem til at:

»An inclusive school is a place where everyone belongs, is accepted, supports, and is supported by his or her peers and other members of the school community in the course of having his or her educational needs met.«

(McGregor and Vogelsberg, 1998: p11; Opr. citat Stainback & Stainback, 1990, p3)

Det fremgår af de undersøgte tekster, at udvikling af en inkluderende skole nødvendigvis er arbejde med holdninger hos alle implicerede, at hele skolen engagerer sig konkret i udviklingen, ligesom forældrene må involveres. Skolens ledelse bliver derfor helt afgørende for, om projektet lykkes. Inkluderende skoleudvikling skal ses i sammenhæng med andre og samtidige udviklingsinitiativer.

De nævner også, at bestræbelser på en holistisk, børnecentreret tankegang er oppe mod stærke kræfter, der ønsker at opnå de bedst mulige faglige præstationer hurtigst muligt. Det stiller de skoler, som hellere fokuserer på, at alle børn skal udfordres og udvikle sig fagligt, i en vanskelig situation.

Når undervisningen skal baseres sig på mangfoldigheden blandt eleverne, så bliver den næste af søgning i litteraturen fokuseret på, hvordan man kan skabe støttende læringsmiljøer, indlejret i støttende

organisatoriske strukturer, hvor alle børn lærer og udvikler sig. Deres opsummering af denne del præsenteres i form af en tabel med positive og negative kendetegn for klasseværelset. Jeg nævner blot nogle få positive kendetegn for inkludering: Læreren har arrangeret sig, så hun kan arbejde direkte med enkelte børn eller børn i små grupper, børnene henvender sig meget til hinanden, de undersøger komplicerede spørgsmål omhyggeligt. Der er ikke meget direkte klasseundervisning, og børnene spørger mindst lige så meget som læreren gør.

Den tredje del af undersøgelsen vedrører holdningen til inkluderende skoleudvikling hos nøglepersoner: Forældre, lærere og elever.

De fleste forældre er positive, både forældre til børn i almenundervisningen og børn med særlige behov. Men de refererer tillige eksempler på, at forældre til børn med funktionsvanskeligheder ikke har fundet den almene skole kunne give deres barn et ligeså godt tilbud som specialskolen.

Der er store variationer i lærernes udsagn. Lærerne er positive i forhold til inkludering, når de oplever, at de får den nødvendige støtte. Jo større diskrepans mellem behov for og realiseret støtte, jo mere proble-

matisk opleves inkludering.

Tilbage i 1970-erne og 80'erne har man i USA ret omfattende undersøgelser af, hvordan funktionshæmmede og den typiske, almindelige elev reagerer på og opfatter hinanden. Disse tidlige undersøgelser peger på, at sociale færdigheder hos begge parter er en afgørende forudsætning for at integration/inklusion skal lykkes. For de funktionshæmmede børn var det vigtigt at arbejde med deres sociale færdigheder, for de almindelige børn var det vigtigt at skabe situationer, hvor de kom til at arbejde sammen med børn i vanskeligheder. Kontakt var en kritisk variabel. Det gjaldt på alle klassetrin i skolen. Der er altså udpegning af et felt, hvori der skal arbejdes videre, men hvor der også er forskning at bygge arbejdet på.

I et betydeligt antal rapporter fra omkring 1990, finder McGregor og Vogelsberg evidens for, at læreruddannelsen ikke forbereder de kommende lærere til at undervise den mangfoldighed af elever, der findes i et almindeligt klasseværelse.

Når skolen arbejder inkluderende bliver det nødvendigt, at de eksisterende støttefunktioner og de erfarne specialpædagoger fra specialskoler og andre foranstaltninger indgår et samarbejde. Spe-

cialpædagogen kan fungere som konsulent, der hjælper med forslag til at løse akutte problemer eller forbygge, at problemer opstår. På et tidspunkt kan antallet af børn i vanskeligheder imidlertid overstige, hvad en enkelt kompetent lærer kan magte. Her nævnes fælles ansvar for undervisning (co-teaching) som en løsning, der gennem 1990'erne er dokumenteret at have positive effekter for såvel lærere som børn i vanskeligheder og deres klassekammerater.

Spørgsmålet er så, hvordan inkludering, arbejde med sociale færdigheder og samarbejde eleverne imellem i læringssituationer i små grupper indvirker på faglige præstationer. Kort kan det sammenfattes, at inkludering skaber bedre betingelser for den faglige læring hos børn i vanskeligheder, og deres individuelle undervisningsplaner er af bedre kvalitet end dem, der udarbejdes for tilsvarende elever i segregerede foranstaltninger. Endvidere rapporteres, at de faglige præstationer er bedre hos børn i inkluderende læringsmiljøer end i segregerede. Samtidig konstaterer de, at det mest konsistente af alle fund er, at den almindelige elev uden vanskeligheder har størst udbytte af, at der er almen/fagpædagogisk viden og specialpædagogisk viden repræsenteret i lærergruppen. Ved at gå oversigten over projekterne igennem dokumenteres

det, at resultaterne ikke kan siges blot at være enkeltstående eksempler. Imidlertid skal jeg advare til umiddelbart at overføre resultaterne til en dansk sammenhæng, ikke mindst på grund af forskelle i læreruddannelserne. Omvendt tager forfatterne også undersøgelsesresultater med, der udpeger en meget bred vifte af sociale relationer mellem børn med omfattende vanskeligheder og deres klassekammerater i et inkluderende klasserum. Det spænder fra, at den handicappede bliver betegnet som »spøgelse og gæst«, »en, jeg gerne vil hjælpe«, »det inkluderede barn«, til en ven »bare en anden kammerat«, »vi er gode venner« og »bedste venner/venner for livet«. Undersøgelserne af de sociale relationer indikerer, at de inkluderende børn også har lettere ved at få venner udenfor skolesammenhæng. Lærerne spiller en kritisk rolle for, at venskaberne kan opstå og udvikles. Det skal bemærkes, at de senest refererede resultater stammer fra 1997; de er rimeligt underbyggede og har været up-to-date ved rapportens udgivelse.

Statusrapporten fra European Agency for Special Needs Education fra 1998 og den amerikanske rapport er udarbejdet med vidt forskellige formål, og de er begge af deskriptiv karakter; men de peger på nogen af de samme udfordringer:

- Spændingsfeltet mellem inkludering og faglige præstationer
- Den individuelle handleplan og kvalitet i specialundervisningen

Salamanca-erklæringen nævnes ikke eksplicit i nogen af dem; ikke desto mindre forekommer det tydeligt, at begge rapporter skriver sig ind i den trend, der er formuleret i de internationale konventioner om rettigheder.

Til spørgsmålet: Hvordan kan inkludering underbygges teoretisk? er der et par elementer til et svar fra den amerikanske forskningskortlægning:

- Det er under bestemte betingelser, at børn med funktionsnedsættelser når bedre faglige resultater i det inkluderende klasserum
- 'Mainstream' eleverne profiterer af, at der både er special- og almen/faglig pædagogisk viden til stede i klasserummet
- Sociale færdigheder hos elever med funktionsnedsættelser er en kritisk faktor for, at inkludering lader sig gøre
- Arbejde i små grupper organiseret ud fra konceptet 'cooperative learning' faciliterer inkludering eller integration
- Inkluderede elever har lettere ved i deres fritid at finde venner og indgå venskaber end elever i segregerede tilbud.

Et europæisk perspektiv 2: Fra integration til inkluderende skoleudvikling

I 2001 udsendte European Agency for Special Needs Education rapport for de første faser af et europæisk projekt: Inclusive Education and Effective Classroom Practices: An investigation into classroom practices across Europe, og i marts 2003 forligger rapporten fra alle tre faser (Meijer, 2001; Meijer and Walther-Müller, 2003). Undersøgelsens faser: 1) litteraturstudium, 2) undersøgelse af primary education og 3) undersøgelse af secondary education. Undersøgelsen stiller to hovedspørgsmål:

1. Hvordan kan undervisning i den enkelte klasse tilrettelægges på basis af elevers forskellighed?
2. Hvordan kan skoler ('mainstream schools') organisere undervisningen, og hvilke støtteforanstaltninger (i bredeste betydning) er nødvendige for at kunne rumme elever med særlige behov?
(Meijer, 2001: p2)

Danmark deltog ikke i undersøgelsen af primary education (7-11 årige skolebørn), men rapporten konkluderer, at der faktisk findes inkluderende klasserum i de 15 deltagerlande, og at det, der er god undervisning for elever med særlige behov, er god undervisning for alle elever. Men undersøgelsen peger også på, at børn i adfærds-

vanskeligheder eller sociale og/eller emotionelle problemer er den største udfordring med hensyn til inkludering af børn med særlige behov.(ibid. p4). Sagt ligeud: De børn er svære at rumme. Jeg tilføjer på baggrund af rapporten: Vidtgående specialundervisning og en fra 2002 dansk undersøgelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003; Egelund, 2002), at i Danmark er der stor risiko for, at disse børn ekskluderes til undervisning i segregerede foranstaltninger.

Den anden konklusion er, at et af de største problemer i europæiske klasseværelser er at basere undervisning på mangfoldigheden eller forskelligheden blandt eleverne. Ud fra analyser af de case studier, der er afleveret fra de 15 lande, tegner sig følgende betingelser for rummelig praksis på klasserumsniveau:

- Lærerholdninger til børn med særlige behov og til mangfoldighed er afgørende
- Lærerne skal magte en vifte af færdigheder og have tillagt tid
- Der skal etableres støtteforanstaltninger indenfor som udenfor skolen
- Regeringer og beslutningstagere på alle niveauer må melde deres syn på inkludering klart ud og følge beslutninger op med resurser, der kan anvendes fleksibelt.

På klasserumsniveau finder undersøgelsen fem grupper af faktorer, der virker i forhold til inkluderende praksis:

- Lærersamarbejde i og om undervisning samt inddragelse af eksterne støttepersoner
- Eleverne samarbejder om læring (engelsk: peer-tutoring, co-operative learning)
- Eleverne samarbejder om problemløsning
- Organisering i heterogene grupper
- Effektiv undervisning baseret på assessment og evaluering samt høje forventninger til alle elever udtrykt i individuelle undervisningsplaner.

Resultaterne med hensyn til skoleudvikling i et inkluderende perspektiv er stort set de samme, som er rapporteret i McGregor og Vogelsbergs rapport. Dog er Danmark ikke informant til undersøgelsen vedrørende de 7-11 årige. Danmark er med i undersøgelsen af de mellemste og ældste klassetrin i grundskolen (secondary school) og har bidraget med to case studier. Det internationale litteraturstudie i Meijers rapport (Meijer, 2001) omfatter overvejende amerikanske publikationer udgivet i årene 1987-1998, medens McGregor og Vogelsbergs undersøgelser omfatter udgivelser i perioden 1974-1997. Litteraturstudiet giver en nyttig engelsksproget over-

sigt over europæiske forskningsprojekter, hvor der tillige oplyses om forskningstype, land, periode, antal af informanter, væsentlige resultater og ultrakort evaluering af projektet.

Der er overlap mellem det amerikanske og europæiske litteraturstudium (om end ikke omfattende) i tidsrum og forskningsemne, idet der forekommer to identiske titler, og to titler, hvor forskningsemne og forskernavn er identiske. Meijers litteraturstudie omfatter en litteraturliste med nationale publikationer fra hvert af de 15 lande, der har bidraget til undersøgelsen. Den danske liste er sammen med Luxembourgs den korteste: De omfatter to publikationer. Til sammenligning omfatter listen fra Island fire publikationer, fra Norge seks publikationer; hvoraf de fem er norske, fra Sverige 18, hvoraf de 14 er svenske, og fra Finland er der fem.

I Januar 2003 udkom en anden europæisk publikation: Special Needs Education in Europe – Thematic publication (Meijer, Soriano, and Watkins, 2003). Informationerne er indsamlet dels af European Agency's working partners (en person fra hvert af medlemslandene), dels af de nationale Eurydice enheder, hvorved publikationen rummer oplysninger fra lande på vej ind i Den Europæiske

Union på tidspunktet for dataindsamlingen. Rapporten bringer information om fem områder.

- Politik og praksis vedrørende inkluderende skoler og skoleudvikling
- Finansering af specialpædagogiske foranstaltninger
- Lærere og undervisning af børn med særlige behov
- IKT og specialpædagogik
- Tidlig indsats

(Meijer, Soriano, and Watkins, 2003, p5).

Informationerne vedrører både den aktuelle status og udviklingen over de seneste 10 år.

Rapporten er opbygget, så hvert område er behandlet i et særskilt kapitel, og der er kvantitative data vedrørende specialpædagogiske foranstaltninger fra hvert enkelt land stillet op i en tabel, der umiddelbart indbyder til at drage sammenligninger. Der advares dog i teksten om, at det er et meget komplekst felt, især hvad angår kvantitative data; ikke mindst fordi nogle af de anførte data er estimer. Det gælder således for Danmark, Sverige og Finland.

Da denne rapport som de tidligere er et politisk bestilt dokument, er det relevant at efterspore, hvordan den beskriver eller definerer inkluderende uddannelse på grundskoleniveau. Det hedder her-

om: »The current tendency in the EU and the candidate countries is to develop a policy towards inclusion of pupils with special educational needs (SEN) into mainstream schools, providing teachers with varying degrees of support in terms of supplementary staff, materials, in-service training and equipment.« (citat: Meijer, 2003: p7).

Definitionen er simpelthen baseret på de aktuelle fund, og definitionen efterfølges af en redegørelse for, hvordan de forskellige lande fra hver deres udgangspunkt udvikler sig mod øget inkludering. Andre vigtige fund er, at de fleste lande bruger individuelle undervisningsplaner for elever med særlige behov, ligesom de gennem lovgivning fastsatte læseplaner er fælles for alle elever, men kan tilpasses fleksibelt for elever med særlige behov. En væsentlig konstatering er, udvikling af inkluderende skoler kræver en skolereform; det er ikke kun et spørgsmål om at få placeret elever med særlige behov. Ifølge landerapporterne fungerer inkluderende undervisning godt på de yngste klassetrin (primary level), medens der ofte opstår store problemer i takt med at de faglige krav og fagenes antal øges på mellemtrinnet og de ældste klassetrin (secondary education). Undersøgelse af lærerholdning til den inkluderende skole viser,

at lærernes erfaringer med børn i vanskeligheder, relevant uddannelse og adgang til støtte sammen med klassestørrelse er væsentlige faktorer. Børn med AKT-vanskeligheder er de sværeste at rumme.

De fleste lande rapporterer om positive forældreholdninger til inkludering, og i lande med et segregeret skolesystem er der øget forældrepres for at få adgang til inkludering. Det fremgår ikke tydeligt af rapporten, hvilke forældre der har leveret informationer til undersøgelsen. Den mest nærliggende tolkning er, at forældre til børn i vanskeligheder er informanter, medens der sandsynligvis ikke er informationer fra mainstream-elevernes forældre.

Rapporten sammenfatter fundene vedrørende området: Politik og praksis vedrørende inkluderende skoler og skoleudvikling i syv punkter:

1. Lande med et to-strengt system (mainstream- og specialskoler) er i gang med at udvikle foranstaltninger, der ligger imellem de to systemer, og specialskoler bliver i tiltagende omfang defineret som resursecentre
2. Lovgivningen tilpasses en inkluderende skole
3. Der er opmærksomhed på, at finansieringssystemet skal understøtte inkludering

4. I nogle (få) lande er der stor opmærksomhed på, at forældre til børn med særlige behov skal have valgmuligheder for deres børns skolegang
5. Udviklingen af specialskoler til resursecentre er fortsat i de fleste lande
6. Det er blevet almindeligt at udarbejde individuelle undervisningsplaner for børn med særlige behov
7. Landene prøver at bevæge sig fra det psyko-medicinske mod et mere uddannelses-orienteret eller interaktivt paradigme. Det sker overvejende gennem ændringer i begreber (sprogbrug) og synspunkter, medens praksis stadig halter bagefter.

Spændingen mellem krav om bedre faglige resultater og de sårbare elevers position i skolen er voksende. Markedstænkningen breder sig i form af, at skoler stilles til regnskab for deres resultater, og at skoler først og fremmest vurderes på den baggrund. Rapporten konstaterer, at dette dilemma må tages meget alvorligt. Krav om kvalitet i specialundervisningen er ligeledes voksende, specialpædagogikken må stå til regnskab for sine ydelser og resultater

Fra de øvrige områder skal nævnes, at

- i brugen af IKT teknologi er der brug for at flytte fokus fra de

- tekniske hjælpemidler til formålet med at bruge dem – fra hjælpemiddel til pædagogik
- effektiv tidlig intervention forudsætter samarbejde med uddannelsessystemet, velkoordinerede tværfaglige team, må inddragelse af familie og lokale fællesskaber, samt omfattende og klar information til familien om alle forhold vedrørende deres barn

(Meijer, Soriano, and Watkins, 2003, p56)

Når ovenstående sammenholdes med rapporten fra 1998 (Meijers, 1998) viser det sig, at spændingen mellem faglighed og inkludering af sårbare elever fortsat er stigende; kravet om evaluering er skærpet til, at specialpædagogikken må stå til ansvar for sine ydelser, den individuelle undervisningsplan er blevet et almindelig anvendt redskab i mange lande; inkludering på de ældste klassetrin er fortsat et stort problem. Det antages, at det fortsat er ca. 2% af alle elever, der undervises i segregerede systemer.

Sammenholdes resultaterne med McGregor og Vogelsberg er der lighed på de fleste punkter lige fra dilemmaet faglighed versus inkludering, over lærerholdninger og betingelser for at inkludering kan lykkes, til holdninger hos forældre til børn med særlige behov.

Det er tankevækkende i lyset af, at der er så få overlap i litteraturstudierne. Til gengæld omfatter det amerikanske studie dokumentation af, hvordan samarbejde om læring (co-operative learning, peer-tutoring) kan bruges i udvikling af bæredygtig inkluderende klasserumskultur, ligesom elevernes oplevelser og erfaringer er undersøgt.

Statusrapporten om integration (European Agency for Special Needs Education, 1998), de forudgående rapporter og rapporten for Inclusive Education and Effective Classroom Practices er politisk bestilte undersøgelser. I 1998 var man i det politiske sprog midt i en overgangsfase fra integrering til inkludering, hvilket tydeligt kommer frem i 2001 undersøgelsen. Ingen af de to rapporter diskuterer, hvordan man kan eller i den aktuelle politiske diskussion skal forstå begrebet inkludering. McGregor og Vogelsberg bruger en definition læst ud af de mange projekter i deres undersøgelse. Det er forståeligt, at det i analyser af input fra deltagerlandene efterspørges, hvad politikerne egentlig mener. Inkludering eller den engelske term 'inclusion' kan forstås som et sociologisk begreb, sådan som Thomas Skrtic gør det (Skrtic, 1995). Han har leveret nogle meget skarpe sociologiske analyser, der peger på, at hvis et samfund skal

opfylde målet om skolegang for alle, og at alle skal have mulighed for at nå det bedste, de overhovedet kan præstere, så er den eneste løsning, at 'mainstream' undervisning er for alle børn. Det fører til, at lærerne uophørligt må leve i dilemmaet mellem hensynet til hele klassen/gruppen og den enkelte elev (Baltzer og Millward, 2000); det er uundgåeligt.

En anden inkluderingsforståelse er formuleret i Salamanca-Erklæringen; det er et mere pragmatisk begreb, udsprunget af det, deltagerne kunne enes om, og et begreb åbent for fortolkning. Da pædagogik også er politik, er det rimeligt nok, at de enkelte lande formulerer deres forståelse af inkludering og holder det op mod andre og konkurrerende forståelser af skolens hovedopgave. McGregor og Vintersberg fremhæver, at den inkluderende skoleudvikling er i modvind i en skole, der opmuntres, presses eller tvinges til at prioritere faglighed højest; i den europæiske rapport nævnes dilemmaet som en udfordring, og det er skærpet i rapporten fra 2001: Nu vil skolerne gerne vide besked! I takt med at spændingen mellem faglige krav og krav om rummelighed tørner sammen, kan skolen og lærerne komme til at opleve sig som synderbukke i en diskussion med stærke politiske og økonomiske overtoner, sådan som det fx kom til udtryk

på TV af en lærer fra Københavns Kommune i anledning af PISA-København undersøgelsen.

Når der i Meijer (2003) gøres opmærksom på et paradigmeskift i specialpædagogikken, når der meldes om brug af nye begreber og forandrede synspunkter, når det rapporteres, at landenes lovgivninger tilpasser sig en inkluderende skole, ser jeg det som et gennemslag af Salamanca-Erklæringens handlingsplan og udvikling af inkluderingsforståelser, der nok er nationale, men også sammenhængende med den rettighedsbaserede forståelse, Salamanca-Erklæringen udtrykker. Ligesom i den amerikanske debat indgår begreberne 'mainstreaming' og inkludering i EU's politiske dokumenter; og i den aktuelle europæiske debat ses 'mainstreaming' som et af midlerne til inkludering.

Fra dette europæiske udblik vender jeg så blikket mod Danmark og de nordiske lande.

Et nordisk forskningsperspektiv på inkluderende skoleudvikling

Der trækkes på tre typer af kilder til belysning af det nordiske perspektiv. Det er litteraturstudiet fra Inclusive Education and Classroom Practices, Specialpædagogisk forskning i Norden, der er et temanummer af Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 40. årgang, Nr.2, April

2003, og væsentlige publikationer, der ikke er medtaget i de nævnte kilder, eller som ikke var publiceret, da de andre oversigter udkom.

Projektet om inkluderende skoleudvikling i Europa: Inclusive Education and Classroom Practices (Meijers og Walter-Müller, 2003) omfatter en litteraturundersøgelse af forskningspublikationer fra de deltagende lande. Der er udarbejdet et skema for beskrivelsen, hvilket giver en overskuelig oversigt og muligheder for sammenligninger på tværs af lande. Da danske forskere i inkluderende skoleudvikling har tætte samarbejdsrelationer til Sverige, Norge og Island begrænser jeg beskrivelsen af litteraturstudier til disse lande. De nedenstående landeafsnit er opbygget med udgangspunkt i Meijers og Walther-Müllers undersøgelser, hvortil der redegøres for yderligere og nyere publikationer udkommet efter deres review. Island deltog ikke i Inclusive Education and Classroom Practices, men er med i den næsten samtidige undersøgelse: Special Needs Education in Europe, hvor eksempler fra den islandske forskning er taget med.

Fra *Danmark* nævnes to publikationer, hvoraf den ene er en artikel om en svensk doktordisputats fra 1997, og den anden en artikel baseret på en rapport fra 1991 om ca.

100 udviklingsarbejder om specialpædagogik. Det må siges at være et meget begrænset bidrag til rapporten. Det er næppe et retvisende billede af forskningen i Danmark.

Den danske specialpædagogiske forskning som helhed er begrænset op mod år 2000 (Baltzer og Tetler, 2003); men i 2000 forsvarer Susan Tetler sit Ph.d. arbejde: *Imellem integration og inklusion – Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik* (Tetler, 2000). Afhandlingen figurerer ikke i litteraturstudiet. Tetlers afhandling omhandler danske bestræbelser i udvikling fra integrerende mod inkluderende skoleudvikling i perioden 1975-2000, og der fremsættes en hypotese om, at gruppevis inkludering kunne fungere som katalysator for en systematisk transformation af skolen; i det mindste som en skridt på vejen mod fuld inkludering. (ibid. p1). I litteraturlisterne fra andre europæiske lande forekommer titler udgivet i år 2000. Det er et problem for det danske bidrag, at der i et eller flere af litteraturstudiets led, ikke har været tilstrækkelig grundighed i litteratursøgning eller efterfølgende tjek på, om undersøgelsen var dækkende eller up-to-date.

I december 2003 offentliggjordes evalueringen af den ændrede opgavefordeling mellem amt og kommune med hensyn til den vidtgå-

ende specialundervisning. I rapporten diskuteres årsagerne til, »at folkeskolen ikke er i stand til at rumme størstedelen af de børn der i dag undervises andre steder end i den almindelige folkeskole.« (citater: ibid. 79).

I rapporten hedder det om rummelighed:

»Definitionerne af rummelighed og inkludering strækker sig i et kontinuum fra at alle – uanset deres særlige behov – blot skal være fysisk til stede »under samme tag« til at forstå inkludering og rummelighed som et fællesskab hvor alle på lige vilkår fortløbende deltager i og former fællesskabet.« Og diskussionen fører frem til, at skolen må diskutere hvorfor og hvordan den skal være rummelig.

Forældrene lægger vægt på, at der er adgang til ekspertviden i relation til deres barn, og at der skal være de nødvendige resurser til steder for inkludering i den almene undervisning. I tillæg til ekspertviden er forældrenes betingelser organisatorisk og personalemæssige resurser. En spørgeskemaundersøgelse blandt forældre til børn med særlige behov peger på, at forældrene (60-70%) finder, at deres børn har bedst af at være sammen med både andre børn med særlige behov og normale børn. Læreruddannelse og efteruddannelse af lærere er en anden vigtig

forudsætning for at sikre rummelighed. Der peges endvidere på, at et mere udbygget samarbejde mellem lærere og pædagoger og en ny rolle for PPR som supervisere for lærerteams kunne støtte udviklingen af rummelighed. Efter en række anbefalinger om at iværksætte de beskrevne forandringer slutter rapporten med at anbefale Undervisningsministeriet, forskningsråd, universiteter, CVU'er m.m.:

- »at der skabes større mulighed for at gennemføre praksisrelateret forskning i hvad der er god undervisning og skolegang for børn med særlige behov, og hvordan disse tiltag kan implementeres i forbindelse med den rummelige skole.«

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2003: p 98)

Evalueringen gør en foreløbig status over KVIS-programmet (KVIS: Kvalitet i Specialundervisningen) og konkluderer bl.a.:

- Programmet har med sine omfattende aktiviteter været med til at sætte specialundervisning og rummelighed på dagsordenen
- Programmet har i sine første år prioriteret de ledende niveauer og PPR som sine målgrupper
- Programmet må i sin sidste periode gøre en indsats for at nå det udøvende niveau, dvs. lærere, pædagoger og skoleledere

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2003: p 74)

Det konstateres, at rapporten ikke har fundet en fælles forståelse af den inkluderende skole, og at rummelighed og inkludering bruges nærmest synonymt, hvilket er problematisk (Boye og Jacobsen, 2004). Sammenlignes resultaterne med McGregor og Vinterberg finder vi nogen af de samme krav til en vellykket inkludering: Kvalificerede lærere, resurser af økonomisk og organisatorisk art, bekymring for accept af barnet med særlige behov samt understregning af, at det kræver skoleudvikling at arbejde i et inkluderende perspektiv. Diagnosers betydning diskuteres ofte i relation til den inkluderende skole, og her dokumenterer evalueringen, at diagnosen har betydning for forældrene.

I 2002 bringes resultaterne af en undersøgelse af specialundervisning i henhold til Folkeskolelovens §20.1 (dog med udblik til §20.2 området) (Egelund, 2002). Undersøgelsen er to-delt: Den omfatter en kvantitativ del i form af en netbaseret spørgsskemaundersøgelse til 400 repræsentativt udvalgte folkeskoler, hvoraf den endelige analyse inddrager 296 skoler. Disse 296 skoler er kendetegnet ved, at de ikke har specialklasser. Den kvantitative undersøgelse blev fulgt op med en kvalitativ undersøgelse.

Set i et rummelighedsperspektiv er nogle af resultaterne interessante:

- Der er en nærmest unaturlig spredning i henvisningsfrekvenser til specialundervisning. Den betegnes som unaturlig, fordi den ikke på nogen måde kan forklares med naturlige forudsætninger for elevvariationen
- Der er ingen sammenhænge mellem henvisningsfrekvenser til §20.1 og §20.2 områderne, og der er ikke sammenhæng mellem kommunestørrelse og §20.2 henvisninger
- Der er størst §20.1 henvisning i landområder og størst §20.2 henvisning i byområder; forskellene kan ikke forklares ud fra lærertimeforbrug.

Til den kvalitative undersøgelse er udvalgt fire par skoler, der havde nogenlunde samme størrelse, urbaniseringsgrad, geografisk beliggenhed og sociale belastningsgrad. Forskellen mellem dem var henvisningsfrekvens til §20.1 specialundervisning. Selv om det drejer sig om få skoler refereres resultaterne ret detaljeret ud fra deres relevans for inkludering eller rummelighed. Resultaterne peger på:

- Rummeligheden er størst, hvor man vælger en fleksibel indsats, som man ikke kalder specialundervisning. Den fleksible model er sådan set regelstridig i for-

hold til de nugældende bestemmelser

- Relativt store skoler har med de gældende regler de bedst muligheder for en fleksibel og effektiv resursestyring, og deraf følgende mulighed for lav henvisningsprocent
- De kommunale psykologer oplever, at de bruger en urimelig stor tidsmæssig resurse på sagsbehandling i forbindelse med visitering og revisitering til vidtgående specialundervisning
- Der er en erkendelse og accept af, at der findes en nødvendig ekspertise i det amtslige specialundervisningssystem
- Rummelighedsindsatser omfatter:
 - Tidlig indsats i form af samarbejde mellem daginstitutioner og skole, formaliserede samarbejdsordninger mellem børnehave- og 1. klasse (herunder samarbejde med SFO; indsatser i forhold til urolige børn samt screeninger og tests
 - Specialiseringer, hvor selvstyrende lærerteams omfatter en lærer med specialpædagogisk ekspertise
 - Hele den specialpædagogiske ekspertise står gennem ovenfor nævnte organisering til rådighed for klasseteamet, idet specialundervisningslæreren er medlem af et specialpædagogisk team, der ofte er orga-

- niseret omkring to kerneområder: Læsekurser og testning og Adfærd-Kontakt-Trivsel
- Samarbejde mellem faglærere og specialundervisningslærere er af stor betydning for rummelighed
 - Holddannelse som metode i undervisningen af elever med særlige behov er ikke for alvor slået igennem, når man ser bort fra læsekurser og AKT- aktiviteter i eller uden for klassens rammer
 - Holddannelse på tværs af klasser forekommer sjældent
 - Der er elever, for hvem et segregeret skolemiljø er det bedste tilbud
 - Der er forældretilfredshed med forebyggende foranstaltninger som fx læsekurser; forældre kan yde modstand mod, at deres barn skal have specialundervisning, typisk når det er begrundet i, at barnet ikke klarer sig så godt i skolen; der er en tendens til, at forældre vil have støtte til børn, der klarer sig godt, med henblik på, at de skal klare sig endnu bedre
 - Undersøgelsen finder eksempler på såvel rummelighedsskabende som udskillende sprogbrug (Egelund, 2002)

Selv om rapporten formelt handler om specialundervisning, kommer den som rapporten om den vidtgående specialundervisning nødvendigvis til at behandle spørgsmål

om skolers rummelighed. Selv om den kvalitative undersøgelse kun omfatter otte skoler, er det interessant, at holddannelse så sjældent forekommer. De andre fund har stor lighed med fundene i de europæiske og amerikanske undersøgelser.

Det skal endelig bemærkes, at der findes to rapporter om specialundervisning i henhold til Folkeskolelovens §20.3 om undervisning i dagbehandlingstilbud (Bryderup, Madsen og Perthou, 2001 og 2002). I et inkluderings- og rummeligheds perspektiv må disse foranstaltninger medtænkes.

Fra *Norge* rummer oversigten fra *Inclusive Education and Classroom Practices* (Meijers og Walter-Müller, 2003) seks publikationer udgivet i perioden 1991-1999 og alle af norsk oprindelse uanset publiceringsprog. I Norge gennemførtes i perioden 1993-99 forskningsprogrammet »Specialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling«. Programmet blev iværksat på baggrund af en gennemgribende omstrukturering af den norske specialundervisning. Hovedformålet var at omlægge de statslige specialskoler til nationale og regionale kompetencecentre, hvor der ikke længere foregik undervisning af børn. Kommunerne fik ved omlægningen ansvaret for at tilrettelægge støtte tilpasset den enkeltes

forudsætninger for alle elever med særlige behov. Midlet til at nå målet var omfattende forsknings- og udviklingsarbejder. De seks publikationer er muligvis ikke dele af dette store program, med de berører alle væsentlige temaer i forhold til programmet. Programmet fokuserer på fem temaer: 1. Brukarane sine behov og situation, 2. Om tiltak og tjenester, 3. Læring og utvikling, 4. Etikk og maktutøving, 5. Kompetanseutvikling. Vægten blev lagt på de tre første temaer. For at give en bred kreds adgang til resultaterne samarbejdede Norges Forskningsråd med tidsskriftet *Special-Pedagogikk* om en specialudgave, hvor vigtige resultater blev publiceret. Den faglige bredde i programmet og artiklerne illustreres af indholdsfortegnelsen. Artiklernes titler er: Atferdsproblemer i skolen – Almenn pedagogikk eller spesialpedagogikk; Faglige og sosiale støttetiltak; Kjønnforskeller i spesialundervisningen; Hvem bestemmer i klasserummet? Segregering til ingen nytte? Atferdsproblemer i skolen – Fokus på stabilitet, endring – og forandring; Den dyslektiske dominans; Når lese- og skrivevansker går igjen i familier; Alvorlige atferdsproblemer og lovende skolebaserte tiltak; Småskolens læringsmiljø; Forskning som etterutdanningsstrategi; Individuelle opplæringsplaner i grunnskolen;

Skolehverdagen til elever med bevegelsesvansker; Grunnskolen for alle; Etterord. Fem af forfatterne er repræsenteret på litteraturoversigten for det europæiske projekt fra 2003.

Professor Terje Ogden (repræsenteret med to titler i oversigten) var leder af programmets styregruppe. Han har skrevet Etterord, hvori det hedder:

»Enhetskolen har en lav toleranse for individuelle variasjoner, og en tendens til å individualisere elevenes mestringsvansker. Der gjenstår mye før vi har lagt forholdene til rette for elever med svage faglige og sosiale læringsforutsetninger, og dermed for en inkluderende pedagogik.«

(Ogden, uden årstal, p141)

Videre understreger han, at artiklerne viser, at det er svært at virkeliggøre de ambitiøse politiske målsætninger, at det må ske på forskellig vis forskellige steder i landet, men at bidragene i publikationen i et mindste er et godt grundlag for en kundskabsbaseret udvikling og styrkelse af kompetencer. Artiklerne begrunder og dokumenterer tiltag, som har udsigt til at give positive resultater, og det understreger, at det er vigtigt at lovende ideer evalueres. (ibid.)

I henhold til det redaktionelle forord er artiklerne dækkende for programmets indhold, men temaerne genkendes også fra de tidligere præsenterede publikationer. Medens det i oversigterne fra European Agency for Special Needs Education ikke står lysende klart, hvad den politiske dagsorden er, hvilket kommer til udtryk i en af 2003 publikationerne, så står den overordnede politiske målsætning klart her. Som Ogden skriver, er den vanskelig og ambitiøs. Det bliver tydeligt i en artikel fra 2004: Inclusion – in disabling schools. Research from the national evaluation of the 1994 reform of upper secondary education in Norway (Kvalsund, 2004). Det norske skolesystem er struktureret anderledes end det danske, og upper secondary school svarer nærmest til gymnasieårgangene i Danmark. I Norge er erhvervsuddannelserne en del af det gymnasiale system. Med 94-reformen er visionen om studie- og erhvervskompetence for alle ført igennem for de grundlæggende skoleuddannelsers vedkommende. Resultatet af Kvalsunds undersøgelse er ganske omfattende, idet den inddrager hele den del af 1995 årgangen i 'upper secondary school', der har særlige uddannelsesmæssige behov. Han konkluderer, at på trods af 1994-reformen, så fokuserer undervisning på det gymnasiale niveau på »mass-produced, deficit-

driven, disability-focused teaching programmes and the associated administration of resources to 'needs' such as giving all pupils 'equal opportunities to succeed or fail'. And all this happens mainly because upper secondary level is designed for a selected band of pupils, namely the mainstream. This produces the paradoxical »excluding inclusion«, exclusion within the system and exclusion in the form of breaking out of courses and dropping out of school.» (Kvalsund, 2004: p 176)

Konklusion: Upper secondary school reformen bygger ikke på værdsættelse af mangfoldigheden i elevgruppen. Det gør skolen (primary and lower secondary school) som institution heller ikke, tværtimod skaber skolen sine fiaskoer, idet den på et statistisk grundlag altid kan finde de dårligst præsterende og give dem betegnelsen svage, dårlige, unormale etc. (Ogden, uden årstal; Rasmussen, 2003)

I Norge er den politiske dagsorden sat. Men det er åbenbart ikke tilstrækkeligt til at opfylde den politiske ambition. Selvom Norge ikke er medlem af EU, følger landet i mange henseender de samme politikker som EU. Når det gælder udvikling af et inkluderende uddannelsessystem, har Norge som ikke-medlem den mulighed at gå mere radikalt til værks end uni-

onen, der skal rumme samtlige medlemsstaters synspunkter. Den norske politik er fulgt op med støttende tiltag, men selv dermed er den kortslutning mellem inkludering og 'mainstreaming', som Elisabeth Straw annoncerer, tilsyneladende endnu en hindring for inkludering. Kvalsund peger på, hvor hindringen gemmer sig: I den måde undervisnings- og uddannelsesprogrammer designes. Det sker helt på mainstream-vilkår, hvorved lige adgang bliver lige adgang til at lykkes eller fejle. Det er værd at undersøge, hvorvidt det samme gør sig gældende for undervisningsprogrammer for primary- og lower secondary education.

Der har været fremsat kritik af det norske specialpædagogiske forskningsprogram for at være for politisk korrekt (Haug, 2003; Söder, 1999). Forskningen kritiseres for at fokusere på, om det politiske mål er nået, medens forskningen ikke er gået ind i en kritisk analyse af præmisserne for politikken. Peder Haug (2003) kommenterer Söder's kritik derhen, at den specialpædagogiske forskningshistorie kan beskrives i form af paradigmer, hvor det første var diagnosefokuseret det andet fokuseret på konstruktivisme og subjektivisme. Det tredje paradigme tager form omtrent samtidig med, at de ovenfor nævnte reformer

sættes i værk. Haug finder ikke et sammenhængende perspektiv (endnu) i det tredje regime, men finder at forskellige specialpædagogiske paradigmer og videnskabs-teoretiske retninger fungerer side om side (ibid. 190-91). Haug antyder, at en regimesyntese er på vej. Den kritiske forskning, Söder efterlyser, har ikke fyldt meget; forskningsmiljøerne har ikke været særlig interesserede i at forske ud fra et uddannelsespolitisk perspektiv. Forskning er pr. tradition konservativ, og de eksisterende modsætninger mellem paradigmerne er (endnu) ikke stærke nok til at fremtvinge nybrud; eller forskningen har ikke udviklet teori eller metode til at få øje på modsætningerne. Og alt imens det tredje paradigme måske er ved at etablere sig for alvor, svinger den politiske retorik tilbage med de første paradigmers fokusering på det enkelte individ.

Jeg tillader mig at føje til, at forskningen åbenbart ikke kan løse sin opgave så hurtigt, som den bliver stillet; eller også kunne man diskutere om den kritiske forskning som udtryk for forskningens potentiale som kritisk magt overhovedet er ønskelig. Hvis der er noget om dette, så er illoyal forskning uønsket og ensbetydende med at afskære sig selv fra at få adgang til resurser (læs: Bevillinger).

Fra *Sverige* medtager *Inclusive Education and Classroom Practices* (Meijers og Walter-Müller, 2003) tre publikationer fra årene 1999-2000. Der findes flere forskningsoversigter fra 1980'erne og 90'erne (Persson, 2003) og meget af forskningen frem til 1990'erne har været gennemført inden for det psyko-medicinske paradigme. Inkludering som begreb er i begyndelsen af 2000-årene endnu ikke blevet en del af den officielle, svenske sprogbrug; det er fortsat integrering. Også Persson går ind i paradigmediskussionen, idet han skelner mellem to forskningsperspektiver: et kategorisk og et relationelt med forskellige konsekvenser for forskningen. Det kategoriske perspektiv omfatter typisk forskning inden for det psyko-medicinske paradigme, og af en ret ny forskningsoversigt (Emanuelsson, Persson, Rosenquist, 2001) fremgår det, at fire ud af fem projekter er gennemført inde for dette paradigme, det relationelle vinder kun langsomt frem. Det relationelle perspektiv understøtter visionen om en skole for alle, der i Sverige som i nordisk, europæisk, amerikansk og global sammenhæng er på den uddannelsespolitiske dagsorden. En svaghed i det relationelle paradigme ser Persson i, at det matcher den aktuelle politik og derved har svært at anlægge de kritiske perspektiver, han finder er forskningens opgave i forhold

til samfundet. Han afslutter sin vurdering med at fremsætte en erklæring om behov for fremtidig specialpædagogisk forskning: Den skal gøre det specielle så lidt specielt som muligt, uden at give afkald på at medvirke til at give elever i vanskeligheder optimale muligheder. Vejen til at nå det ser han som inkludering af specialpædagogisk forskning i så mange normalsammenhænge som muligt.

Jeg tolker det som at lade inkludering og 'mainstreaming' spinde sig sammen; Kvalsunds forskning påpeger, at det ikke sker uden vanskeligheder, og at 'mainstream' har det med at stille betingelserne for inkludering.

I 2004 udkom rapporten fra et større svensk projekt, der undersøger, hvordan ambitionen om 'en skole for alle' møder 'elever med behov for særlig støtte' (Tideman, Rosenquist, Lansheim, Ranagården, Jacobsson, 2004). Projektet er bygget op med en landsdækkende, repræsentativ spørgeskemaundersøgelse til skoleledere ved 109 skoler og et multipelt case studie omfattende 10 skoler i Halland og Skåne. De 10 skoler er valgt, så de repræsenterer kommuner i land og by samt forskellige former for organisering af specialpædagogiske tiltag. Der er skoler med og uden specialklasser og skoler med og uden ansatte med

særlig specialpædagogisk ekspertise. Og der er skoler i kommuner, der har samlet den specialpædagogiske kompetence i et resursecentrum. Dataindsamlingsmetoderne er i hovedsagen spørgeskemaer og interviews; informanterne er skoleledere, klasselærere, specialundervisningslærere, formænd for skolebestyrelser, elever og forældre. Rapportens titel er sigende i forhold til formålet: Den stora utmaningen – Om att se olikhet som en resurs i skolen.

Forskningsspørgsmålene er:

- Hur resonerar skolledare och andra aktörer inom grundskolen om motiv till och behov av specialundervisning och särskola?
- Hur ser processer som definerar elever som avvikande ut i praktiken?
- Hur hanterar skolledare de motstridiga krav som idévärlden och den praktiske världen ställer?
- Vilka skillnader i uppfattningar om vikten av att realisera »en skola för alla« finns mellan skolans olika aktörer?
- Vilken betydelse kan tillmätas skolans storlek och organisation av specialpedagogik för utvecklandet av en inkluderande skolemiljö?
- Vilka olika huvudmodeller för organisation av den specialpedagogiska praktiken finns i riket og hur kan de sägas främja resp motverka »en skola för alla«?

(Citat: Tideman, Rosenquist, Lansheim, Ranagården, Jacobsson, 2004: p32)

Svarene i form af hovedresultater gives på side 228-29, og det følgende er uddrag af hovedresultaterne:

- Ingen af de interviewede eleverna ser sig/känner sig som en resurs och ses inte heller som resurser i skolan av andra aktörer.
- Bilden av hur man resonerar och åtgärdar det som betecknas som avvikande präglas av lokala uppfattningar och lösningar, vilket medför att variationen er stor, både mellen och innan kommuner.
- I processerna om normalitet och avvikande dominerar uppfattningen att det er elven som er »problembärare«.
- Normalitetsdiskussionerna påverkas enligt aktörernas egne uppfattningar av en »höjd ribba« igenom nytt betygssystem, ...
- Specialpedagogiken har över tid blivit alltmer inriktad på att elever ska klara godkändnivån i de nationella proven eller få godkänd betyg i kärnämnen.
- Små undervisningsgrupper används allt oftare och dessa grupper tenderar at bli fasta. Har en elev flyttas från den ordinarie klassen til en mindre grupp bliver detta oftast en permanent lösning.
- Särskolan bör vara kvar som egen skolform enligt flertalet.

(Citater i uddrag: Tideman, Rosenquist, Lansheim, Ranagården, Jacobsson, 2004: p228-29)

De kommer også med grunde for og imod den inkluderende skole. De har ladet sig inspirere af en model fra USA for debatten for og imod inkluderende undervisning og skoler:

For inkludering taler	Imod inkludering taler
Alle vinder ved det (fx fordi de lærer bedre, lærer at omgås mennesker, der er anderledes)	Det skal ikke være i mit barns skole – det virker negativt på de andre børn og sænker det faglige niveau
Inkludering er billigere (i livs-perspektiv, fordi veluddannede borgere har mindre brug for støtte fra samfundet; inkluderende undervisning koster mindre end specialklasser)	De følsomme normalelever skal beskyttes mod de traumatiske oplevelser det kan give at møde fx børn med intellektuelle vanskeligheder
Det er en menneskeret at blive undervist i sit lokalområde	Skolen er og bliver i sin natur akademisk
Inkluderende undervisning har bevist sine fordele, fx i form af enkelte solstrålehistorier. Det væsentlige er ikke barnets vanskeligheder, med hvordan skolen møder barnets behov	Fysisk tilstedeværelse er ikke det samme som inkludering

Tabellen er udarbejdet på baggrund af Tideman, Rosenquist, Lansheim, Ranagården, Jacobsson, 2004: p229 ff)

at diskutere, om »en skole for alle« er et overambitiøst projekt, og at de strategier og informationer, det bygger på, er forkerte.

I de afsluttende bemærkninger kommer de frem til, at det et moderne demokratisk samfund er vigtigt at undgå segregering. Segregering kræver først at man bruger kræfter til på udskillelse, og derefter bliver det nødvendigt at bruge kræfter på at integrere. De ser det ikke som en hindring for

Det er den første publikation i udvalget til denne artikel, hvori forskere direkte udtrykker at »En skole for alle« kan hvile på et forkert grundlag. Enkelte solskinshistorier eller eksempler på 'best practice' er ikke nok til at underbygge visionen om »skolen for alle«.

Forskningen i *Island* behandles til sidst, fordi den kan bruges til at holde et spejl op for de ovenfor nævnte gennemgange. Ifølge Marinósson (2003) er specialpædagogisk forskning »originale undersøgelser, der foretages med henblik på at opnå viden og indsigt i skolesystemets respons på elevers specialpædagogiske behov og på sygdomme/forstyrrelser hos børn i relation til deres skolegang.« (ibid p227). Den specialpædagogiske forskning i Island kom i gang omkring 1970, der er en stigning i antallet af projekter år for år, og området deler sig i to: Pædagoger, der forsker, og klinikere, der forsker. Konklusionen af hans review er, at den islandske forskning er 20 år bagefter den nordiske forskning og har 30-50 års efterslæb i forhold til Storbritannien og USA. Der er tilslutning til forskningstrenden i alle de øvrige lande og verdensdele: den specialpædagogiske forskning må ikke adskilles fra den almenpædagogiske.

Der er imidlertid grund til at nævne et islandsk projekt, der sætter forskning, udviklingsarbejde og politisk debat i perspektiv. Sociologen Dora Bjarnason (2002) har i Island gennemført en interviewundersøgelse af en gruppe unge med funktionsnedsættelser, deres forældre og venner. De unge kan deles i tre grupper: Den ene gruppe har overvejende haft en skolegang med in-

kluderet undervisning, den anden gruppe overvejende i et segregeret system, og den tredje gruppe har bevæget sig mellem de to former. Det tankevækkende ved studiet er, at de unge, der har haft en skolegang og evt. uddannelse i inkluderende undervisning, har flere venner, har flere ideer til og forestillinger om, hvad de kan og vil i og med deres liv, og de føler sig som voksne. Det er de jævnaldrende unge undervist i segregerede sammenhænge ikke så sikre på. Der er mindre studier fra andre nordiske lande, der peger i retning af, at unge i intellektuelle funktionsnedsættelser har en mening om deres skoleliv, og om, hvad de vil med deres voksenliv (Ringsmose og Buch-Hansen, 2004). Vi har en enestående mulighed for at spørge de unge og voksne med funktionsnedsættelser, hvordan de har oplevet deres barndom, ungdom og nuværende voksenliv. Det kunne fungere som en spejling af både inkludering, integration og segregering i de mangfoldige former, det er beskrevet i denne artikels redegørelser.

Hvordan kan inkludering underbygges forskningsmæssigt?

Det er ud fra ovenstående beskrivelser af forskning ikke til at give en enkelt svar. Det mest vederhæftige er at konstatere, at det er rimelig velunderbygget, at

der findes skoler i USA, i Europa, i Norden og Danmark der arbejdede/arbejder på at udvikle sig i et inkluderende perspektiv i den periode, hvor undersøgelsens data er samlet ind. Der er også i de nævnte verdensdele og lande en overordnet politisk debat, der taler og lovgiver for samt inspirerer til skoleudvikling i inkluderende perspektiv. Der er tydeligvis et stort gab mellem idealer og virkelighed. Og det er spørgsmålet om det er et overambitiøst eller umuligt projekt. Den politiske retorik sætter skolen i dilemmaet: Hvordan skal rummeligheden prioriteres i forhold til høje faglige krav. Alle oversigter peger på dette dilemma og ser det som en trussel med arbejdet mod en inkluderende skole.

Skrtings påpeger i sine skarpe analyser, hvordan politiske beslutninger i USA simpelthen ikke kunne gennemføres på grund af et stift bureaukrati. Han finder, at der i begyndelsen af det 21. århundrede er betingelser for, at lighed simpelthen ervejen til 'excellence for all'. Han er optimist, fordi han finder, at der nu er skabt erkendelse af, at demokrati er samarbejde om problemløsning, og at bureaukrati afløses af ad-hocratisk organisering. Den moderne konstruktivistiske sociologi har medvirket til skabe de erkendelsesredskaber, der kan bane vejen for at gennemføre den

inkluderende skole i den ånd, den er tænkt.

Den refererede forskning peger samlet set på forskellige inkluderingsforståelser, og forskellige veje i arbejdet med inkluderende skoleudvikling. Det må blive forskelligt, fordi der er store forskelle nationalt og internationalt på skolesystemer, og der er forskelle i økonomiske og geografiske muligheder. Det må erindres, at inkluderende skoleudvikling er et aldrig afsluttet projekt, inkluderende processer rummer altid i sig muligheden for ekskludering.

Det mest forvirrende og uoverskuelige billede tegner sig for praksis. Skal 'projekt inkluderende undervisning' lykkes må lærerne have tid til at arbejde med elever i mindre grupper. Der rapporteres om forskellige erfaringer: I den amerikanske litteratur er det velbeskrevet, hvad man forstår ved 'co-operative learning'. 'Peer-tutoring' og 'co-operative learning' er således ikke synonyme for gruppearbejde, men for gruppeorganisering baseret på lærestoffets karakter, med rammer for, hvordan det indgår som en integreret del af arbejdet med fag og emner samt bestemte roller for deltagerne i gruppen afpasset efter lærestoffets karakter (Sahlberg og Leppilampi, 2004). Det er dokumenteret, at 'co-ope-

rative learning' understøtter udvikling af inkluderende praksis. Fra dansk hold er der foreslået gruppevis inkludering (Tetler, 2000), fra svensk hold er der bekymrende erfaringer med arbejde i grupper (Tideman et al., (2004). Erfaringer fra Island og Danmark peger på, at inkluderet skole- og ungdomsuddannelse giver nogle perspektiver på voksenlivet, der i det mindste peger frem mod den vision, der ligger i rettighedsbaseret uddannelse. Erfaringerne fra »Den store utmaningen« peger ikke på, at den ad-hocratiske organisering i sig selv understøtter inkludering (Skrtic, 1993); men ad-hocratisering er en stor samlebeteegnelse (Baltzer, 2004), og samspillet mellem skolepolitik og ad-hocratisk organisering trænger ligesom oven for nævnte problemstillinger til udforskning. Hvordan specialpædagogik skal tænkes ind i den inkluderende skole er der et par bud på fra forskningen, men det er kendetegnende, at der stadig er meget lidt forskning ud fra det relationelle perspektiv. Det bliver meget tydeligt i den nordiske forskning.

Det allerstørste problem er måske i virkeligheden at finde midler til forskning i inkluderende uddannelses- og skoleudvikling. Hvis den politiske debat bevæger sig så hurtigt og i så mange samtidige retnin-

ger som antydnet ovenfor, så kan det blive ekstremt svært for forskningen at følge med, ligesom det kan være svært at finde plads for det nødvendige kritiske perspektiv.

Referencer

- Andersen, Helle; Mørch, Sven (2000): Socialpsykologiens verdener. *Psyke og Logos*, Nr.1, 2000, Årgang 21
- Artikler fra forskningsprogrammet Specialpædagogisk kunnskaps- og tiltaksudvikling (1993-99). *Specialpædagogikk*, Spesialutgave
- Baltzer, Kirsten; Tetler, Susan: Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40. årg., Nr.2, April 2003
- Baltzer, Kirsten; Millward, Alan (2000): Parents as Partners: Illusion or Reality? Issues from Denmark and England. In Hill, Ann; Peck, Bryan T. (Eds.): *Representing Parents in School Decision Making around the World*.
- Baltzer, Kirsten (2004): Specialpædagogik i den rummelige skole. I Egelund, Niels (red.): *Specialpædagogisk praksis - indspil og udspil*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Bengtsson, Steen (2004): Sektoransvar i praksis. I *Sektoransvar på programmet*. København: Center for Ligebehandling af handicappede.
- Bjarnason, Dora (2002). New voices in Iceland. Young adults with disabilities in Iceland: the importance of relationships and natural supports. *Scandinavian Journal of Disability Research*, nr. 2

- Boye, Connie; Jacobsen, Lilian (2004): Rummelighed – et populært, men tvivlsomt begreb. I Egelund, Niels (red.): *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Bryderup, Inge M.; Madsen, Bent; Perthou, Anette Sejer (2002): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Bryderup, Inge M.; Madsen, Bent; Perthou, Anette Sejer (2001): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Vidtgående specialundervisning. Den ændrede opgavefordeling og KVIS-programmet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Delors, J. (Chairman) (1996): *Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the international Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO
- Egelund, Niels (2002): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitative redegørelse for situationen på §20.1 området*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Haug, Peder (2003): Regimer i forskning om specialundervisning i Norge. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40. årgang, Nr. 2, april 2003
- Kvalsund, Rune (2004): Inclusion – in disabling schools. Research from the national evaluation of the 1994 reform of upper secondary education in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 6, Number 2, 2004
- Meijer, Cor (Ed.), (1998): *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs*. Middelfart: European Agency for Special Needs Education
- Meijer, Cor; Soriano, Victoria; Watkins, Amanda (Eds.), (2003): *Special Needs Education in Europe*. Thematic Publication. Middelfart: European Agency for Special Needs Education
- Meijer, Cor; Walther-Müller, Peter, (Eds.), (2003): *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Special Needs Education
- McGregor, Gail; Vogelsberg, R. Timm (1998): *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations*. The University of Montana
- Ogden, Terje: Etterord (uden årstal) Artikler fra forskningsprogrammet Specialpædagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-99). *Specialpedagogikk*, Spesialutgave
- Persson, Bengt: Specialpædagogisk forskning i Sverige. Problemställningar, erfarenheter och perspektiv. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40. årgang, Nr. 2, april 2003
- Rasmussen, Jens (2003): Inklusion og Eksklusion – om skolens rummelighed. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40. årgang, Nr. 6, December 2003
- Ringsmose, Charlotte; Buch-Hansen, Lejf (2004): Rummelighed i uddannelse og erhverv. I Egelund, Niels (red.): *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Sahlberg, Pasi; Leppilampi, Asko (2004): *Samarbejde om læring – En introduktion til cooperative learning*. København: Akademisk Forlag

- Skritc, Thomas M (1995): The Crisis in Professional Knowledge. In Meyen, Edward L.; Skritc, Thomas M.: *Special Education and Student Disability: an introduction*. Denver, Colorado: Love Publishing Company
- Skritc, Thomas M (1995): The Organizational Context of Special Education and School Reform. . In Meyen, Edward L.; Skritc, Thomas M.: *Special Education and Student Disability: an introduction*. Denver, Colorado: Love Publishing Company
- Specialpædagogisk forskning i Norden. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40. årgang, Nr. 2, april 2003
- Straw, Elizabeth (2004): EU's handicapolitik. Integration of People with Disabilities, European Commission. I *Sektoransvar på programmet*. København: Center for Ligebehandling af handicappede.
- Tetler, Susan (2000): *Imellem integration og inklusion – Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*
- Tideman, Magnus; Rosenquist, Jerry; Lansheim, Birgitta; Ranagården, Lisbeth; Jacobsson Katharina (2004): Den stora utmaningen. Omm att se olikhet som en resurs i skolan. Halmstad: Högskolan i Halmstad, Högskolan i Malmö
- UNESCO (1994): *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1995): *Review of the present Situation in Special Education: Access and quality*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1999): *Salamanca Five Years On. A review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action. Adopted at the World Conference on Special Needs Education: Access and quality*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2001) *Open file on Inclusive Education – Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO
- United Nations (1993): *United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. New York: United Nations
- World Education Forum (2000): *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective commitments*. Text adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000

Spesialpedagogisk kompetanse i en inkluderende skole



Af Einar M. Skaalvik

En inkluderende skole

Både den pedagogiske faglitteraturen og den allmenne skoledebatten viser en stadig økende tilslutning til og bruk av begrepet inkluderende skole (se for eksempel Pijl, Meijer og Hegarty, 1997; Strømstad, 2004). Begrepet har avløst et annet begrep, integrering, og er delvis en reaksjon på en mislykket integreringsprosess. Målet med integrering var et fellesskap der alle hørte naturlig til, var likeverdige deltakere og hadde medansvar for fellesskapet (Emanuelsson, 1995). Emanuelsson påpeker at det isteden har blitt en betegnelse på ulike organisatoriske tiltak og fysiske plasseringer.

Begrepet inkludering gir intuitiv mening og »alle« tror de vet hva som ligger i det. Det er likevel både vagt og uavklart. Når mange bruker begrepet og slutter seg til det, er det derfor ikke sikkert de legger samme innhold i det. I offentlige dokumenter i Norge blir det understreket at inkludering rommer »meningsfylt samhandling« og »aktiv deltakelse på egne premisser« (NOU 1995:18). Dette gjelder

alle elevene i skolen. Men det pekes også på at begrepet betyr at »elever med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på likeverdig måte« (St.meld.nr. 23, 1997-98). Hva det betyr i praksis, er derimot ikke like klart.

Selv om begrepet inkludering er vagt og uavklart, har det bidratt til en bevisstgjøring av behovet for å endre fokuset i spesialpedagogikken, fra en relativt ensidig fokusering på funksjonshemninger, på diagnose og på tiltak rettet mot partikulære funksjonshemninger, til et fokus på hele mennesket. En slik dreining av fokus illustrerer et behov for kompetanse knyttet til så vel kognitive som sosiale og affektive prosesser. Det krever et fokus ikke bare på eleven, men på eleven i kontekst, på skolemiljø, læringsmiljø eller sosialt miljø, som dels er ulike betegnelser for samme sak. For, som mange har understreket, hvilke spesialpedagogiske behov skolen opplever å ha, er avhengig av kvaliteten av den allmenne pedagogikken i skolen (eks. St.meld. nr.23, 1997-98).

Sett i dette perspektivet framstår utviklingen i skolen som et paradoks. På den ene siden kan vi registrere en økt bevissthet om betydningen av læringsmiljøet, om at jo mer ressurser en setter inn på å skape et godt læringsmiljø og på å ivareta alle sider ved elevene, jo mer vil en kunne redusere behovet for spesialundervisning (eller særskilte tiltak rettet mot enkelt-elever). Men samtidig som denne bevisstheten har grepet om seg, har omfanget av spesialundervisning også økt. Ikke bare er omfanget stort, det vurderte behovet er også stort. Det ble vist i en undersøkelse hvor en stor gruppe lærere på ulike skoler vurderte elevenes behov for særskilte støttetiltak. Etter lærernes vurdering hadde hver femte til hver fjerde elev i grunnskolen behov for særskilte støttetiltak (Skaalvik, 1998).

Dette viser en dobbeltsidighet, det snakkes varmt om den inkluderende skolen. Samtidig øker frekvensen av tiltak rettet mot enkeltelever. Det er derfor et presserende behov ikke bare for å definere hva vi mener med en inkluderende skole, men for å utvikle kriterier for vurdering på skolenivå.

Flere forfattere skiller mellom to perspektiver på integrering: et individperspektiv og et samfunns-perspektiv (eks. Stangvik, 1997). Individperspektivet betyr at fo-

kus er rettet mot vanskene og behovene til det enkelte barn. Dette er det tradisjonelle perspektivet i integreringsbestrebelsene. Et klarere samfunnsperspektiv finner vi i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), hvor vi finner noe av grunnlaget for inkluderingsbegrepet. I dette perspektivet blir viktige mål med inkluderingen å utvikle solidaritet, å redusere fordommer, å gi felles erfaringer og å skape et mer inkluderende samfunn.

Min vurdering er at begge perspektivene er viktige og at en ikke må glemme individperspektivet. Gjør en det, kan enkeltelever i verste fall bli offer for ideologien og ønsket om å endre samfunnet. Inkludering må derfor også ha et »her og nå-perspektiv« hvor fokus rettes mot den enkelte elev. Jeg vil derfor skille mellom tre typer av kriterier for en inkluderende skole:

- Rammekriterier
- Prosesskriterier
- Opplevelseskriterier

Med **rammekriterier** mener jeg de rammevilkårene skolen arbeider innenfor og som utgjør muligheter og begrensninger for å kunne være inkluderende. Blant de viktigste rammekriteriene hører *økonomi og lærerressurser, fysiske forhold, kompetanse, lære-*

planer, læremidler og holdninger og verdier i samfunnet og i skolen. Betydningen av rammekriteriene kan illustreres gjennom en av de viktigste forutsetningene for at en skole skal være inkluderende, nemlig tilpassing av undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og utviklingsnivå (se prosesskriterier). Jo større spredningen mellom elevene er, jo større lærertetthet vil det kreve å gi en tilpasset undervisning til alle elevene. Hvis tilpassing av undervisning krever en kvalitativ differensiering, kan det også forutsette fysiske forhold som gjør det mulig for ulike grupper av elever å arbeide med ulike oppgaver på samme tidspunkt. Som jeg skal komme tilbake til, er lærernes kompetanse en av de viktigste forutsetningene for å kunne gi en tilpasset undervisning. Det er ikke tilstrekkelig at lærerne kjenner begrepene og målene. De må også vite hvordan de kan arbeide for å nå målene, de må ha den tilstrekkelige kompetansen til å gjennomføre en tilpasset opplæring og de må ha forventninger om å greie det. Lærerutdanning og etterutdanning blir derfor en avgjørende faktor. En tilpasset opplæring krever også en læreplan som åpner for fleksibilitet, som tillater at det settes individuelle mål for opplæringen og som gir rom for en evaluering opp mot de individuelle målene. Skal læreren kunne tilpasse undervisningen til ulike

elever, selv når spredningen mellom elevene er stor, stiller det krav om tilgang til egnede læremidler.

Rammevilkårene er helt avgjørende for skolens mulighet til å utvikle seg som en inkluderende skole. Uansett hvordan vi forstår inkluderingsbegrepet, vil det være meningsløst å vurdere graden av inkludering i skolen (eller på enkeltskoler) uten samtidig å vurdere skolens rammevilkår. Rammevilkårene viser også hvor langt samfunnet har kommet i arbeidet mot en inkluderende skole.

Prosesskriterier handler om hva skolen gjør og hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Dette gjelder blant annet skolens valg av *arbeidsformer, organisering av undervisningen, grad av autonomi og medansvar for elevene, tiltak mot mobbing og samarbeid mellom skolen og foreldrene*. Særlig viktige prosesskriterier er graden av *tilpassing og differensiering av undervisningen og organisering av arbeidet* slik at alle elevene kan delta aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet. Hva skolen gjør og hvordan opplæringen blir organisert og gjennomført, utgjør derfor også et kriterium for vurdering av inkluderingen i skolen.

Opplevelseskriteriene gjelder i vid forstand hvordan elevene opp-

lever skolen - sosialt, kognitivt og emosjonelt. Dette inkluderer *læring av kunnskaper, ferdigheter og adekvate læringsstrategier*. Men det gjelder også i hvilken grad elevene utvikler *forventninger om mestring, motivasjon, trivsel, selvverd og om de føler seg trygge i skolen og medregnet av lærere og medelever*. Disse kriteriene er de avgjørende når en skal vurdere om vi har en inkluderende skole. Hvordan skolen kommer ut på disse kriteriene, er imidlertid langt på vei et resultat av rammekriteriene og prosesskriteriene.

Idealet om en inkluderende skole må få stor betydning for det spesialpedagogiske arbeidet i skolen og for hvilken spesialpedagogisk kompetanse det vil bli behov for. Det spesialpedagogiske arbeidet må ha opplevelseskriteriene som en rettesnor. Men elevenes opplevelse av skolen, inkludert læring av kunnskaper, ferdigheter og læringsstrategier, er et resultat av organiseringen og gjennomføringen av undervisningen. Kunnskap om og forståelse av sammenhengene mellom prosesskriterier og opplevelseskriterier blir derfor helt nødvendig i det spesialpedagogiske arbeidet. Det viser at spesialpedagogikken må dreies mer mot systemrettet arbeid, mot arbeid med læringsmiljø og organisering av undervisning. Samtidig må en ikke miste enkelteleven av syne.

Arbeidet med læringsmiljø og med organisering er ikke et mål i seg selv. Det er elevenes beste, med vekt på selvstendigjøring og kognitiv så vel som sosial og emosjonell utvikling, som er målet.

Samtidig som spesialpedagogikken trenger å fokusere sterkere på systemrettet arbeid, på læringsmiljøet og organiseringen av undervisningen, bør en være oppmerksom på at det også på denne veien finnes feller en kan gå i. Én fare er at fokus kan bli for ensidig rettet mot læringsmiljøet og at en overser spesifikke problemer som ikke kan avhjelpest gjennom miljørettet arbeid. En annen fare er at en leter etter *oppskrifter* på undervisning og organisering, hvordan en skal utvikle gode læringsmiljø eller hvordan en skal takle bestemte problemer, istedenfor å lete etter grunnleggende *prinsipper* som må tilpasses i den enkelte situasjon. Det er en felle pedagogikken, også spesialpedagogikken, har gått i gang på gang. Det er for eksempel ikke sikkert at all undervisning må skje inne i klassen eller i gruppen for at skolen skal være inkluderende. En inkluderende skole ivaretar ulike behov som elevene har, og det er empirien eller erfaringen, og ikke ideologien, som viser om skolen er inkluderende. I siste ledd er det elevens opplevelse av skolen som viser om den har lyktes i å skape et inkluderende læringsmiljø.

Læringsmiljø

Målsettingen om en inkluderende skole og et helhetsperspektiv på elevene viser betydningen av å arbeide med læringsmiljøet. Innenfor motivasjonsforskningen skiller en i dag mellom to hovedtyper av læringsmiljø (se for eksempel Ames, 1992; Ryan, Pintrich og Midgley; Skaalvik og Skaalvik, 2005):

- Læringsorientert miljø
- Prestasjonsorientert miljø.

Et læringsorientert miljø kjennetegnes av at det legges vekt på:

- o Individuelle mål.
- o Forståelse og mening.
- o Individuell forbedring.
- o Vurdering i relasjon til individuelle mål.
- o Elevene tas med på råd og gis medbestemmelse.
- o Verdsetting av innsats.

Det bør presiseres at verdsetting av innsats også krever en tilpasset opplæring og arbeid mot individuelle og realistiske mål. En kombinasjon av mangel på tilpassing, urealistiske mål og verdsetting av innsats vil for noen elever bety at de roses for arbeid med oppgaver og lærestoff som de ikke har forutsetning for å mestre, og at de derfor opprettholder en meningsløs innsats.

Et prestasjonsorientert miljø kjennetegnes av:

- o At målet er det samme for alle.
- o Alle vurderes mot de samme målene.
- o Resultatene synliggjøres.
- o Det legges liten vekt på forståelse og mening.
- o Hovedvekten legges på det som måles på standardiserte prøver.
- o Resultater verdsettes mer enn innsats.
- o Det er ikke belønning til alle.

Et prestasjonsorientert læringsmiljø kjennetegnes også ved at elevene blir svært opptatt av å sammenligne seg med hverandre og av at miljøet preges av konkurranse. Det viktigste er ikke hva en lærer, men at en gjør det bedre enn andre.

I en pågående undersøkelse i 6. og 9. klasse og første år i videregående skole har Sidsel Skaalvik og undertegnede sett på sammenhengen mellom læringsmiljø og elevenes opplevelse av skolen og deres atferd i skolen. For å registrere læringsmiljøet i matematikk og norsk (her rapporterer jeg bare matematikk som eksemplifisering) lot vi elevene ta stilling til seks utsagn om læringsmiljøet på sin skole/sin klasse. To eksempler på utsagn som måler graden av prestasjonsorientert læringsmiljø er: »I matematikkundervisningen er det bare de flinkeste elevene som får ros«, og »Matematikklæreren legger større vekt på resultatene

enn på elevenes innsats«. To eksempler på utsagn som måler graden av læringsorientert miljø er: »Min lærer tror alle elevene kan lære matematikk« og »I matematikktimene får elevene ros hvis de gjør sitt beste.« Elevene ga uttrykk for hvor enige de var i slike utsagn på en skala fra helt enig til helt uenig.

Tabell 1 gir en enkel framstilling av betydningen av om læringsmiljøet er prestasjonsorientert. Betaverdier viser sammenhenger mellom graden av prestasjonsorientering i læringsmiljøet og en rekke opplevelseskriterier etter at det er kontrollert for elevenes prestasjonsnivå og grad av læringsorientering i miljøet.

Tabell 1
Regresjonsanalyser med prediksjon av opplevelseskriterier.

Prestasjonsorientert læringsmiljø predikere:	Betaverdier		
	6. kl.	9. kl.	11. kl.
1 Mer negativ selvoppfatning	-.16	-.19	-.15
2 Lavere motivasjon	-.09	-.20	-.10
3 Lavere utholdenhet (tendens til å gi opp)	-.22	-.31	-.30
4 Ego-orientering (opptatt av selvpresentasjon)	.32	.29	.21
5 Å motta hjelp oppleves som truende	.45	.33	.45
6 Å unngå å søke hjelp	-.17	-.29	-.29

Note. Alle betaverdier større enn .10 er statistisk signifikante

Tabell 1 kan leses slik:

1. Jo mer prestasjonsorientert læringsmiljøet var, jo lavere forventninger til faglige prestasjoner hadde elever som i realiteten hadde samme prestasjonsnivå. Vi vet at det i seg selv vil svekke motivasjonen, øke angstnivået og svekke prestasjonsnivået på sikt.

2. I tråd med dette hadde elevene også lavere faglig motivasjon jo mer prestasjonsorientert miljøet var.

3. Prestasjonsorientert læringsmiljø predikerte også at elevene hadde lavere utholdenhet når oppgavene ble vanskelige, noe som er en følge av lave forventninger og lav motivasjon.

4. Jo mer prestasjonsorientert læringsmiljøet var, jo mer ego-orientert var elevene. Ego-orientering betyr her at elevene var opptatt av hvordan de ble oppfattet av medelevene, av ikke å framstå som svake eller dumme. Dette øker angstnivået for elever som har lave forventninger om å lykkes. Konsentrasjonen om selvpresentasjon tar dessuten mye av oppmerksomheten bort fra det faglige arbeidet.
5. Det var klar sammenheng mellom læringsmiljøet og elevenes læringsstrategier. I denne undersøkelsen ble ett aspekt ved læringsstrategi undersøkt, nemlig tendensen til å be om hjelp eller å unngå å be om hjelp hvor en trenger det. Jo mer prestasjonsorientert læringsmiljøet var, jo større var tendensen til å unngå å be om hjelp og jo større var tendensen til å oppleve det å be om hjelp som noe truende. I slike miljø blir det viktigere å unngå å vise svakhet enn å få hjelp til å forstå oppgavene.

Oppsummert viser resultatene at et prestasjonsorientert læringsmiljø resulterer i

- Mer negativ selvpoppfatning
- Lavere motivasjon
- Mer angst
- Større behov for selvbeskyttelse
- Liten utholdenhet når det blir vanskelig

- Mindre adekvate læringsstrategier

Disse resultatene endres ikke når vi kontrollerer for elevenes prestasjonsnivå. Tabell 1 viser resultater etter at det er kontrollert for prestasjonsnivå. Disse resultatene er ikke enestående, de er i tråd med nyere forskning.

St.meld.nr.30 – Kultur for læring

Jeg har vist ett eksempel på forskning som viser betydningen av læringsmiljø. Det aktualiserer et spørsmål om hva slags læringsmiljø det er vi skimter hvis vi analyserer utviklingen i norsk skole slik den beskrives i St.meld.nr.30? Det kan det kanskje gis mange svar på, avhengig av hva i Stortingsmeldingen en fester seg ved.

Stortingsmeldingen (s.31) refererer blant annet til *Kvalitetsutvalget*, som ga en relativt vid definisjon av det de kalte »*basiskompetanse*«. Denne inkluderte:

- Ferdigheter i redskapsfag (lesing, skriving, matematikk)
- Engelsk
- Digital kompetanse, men også
- Læringsstrategier
- Motivasjon
- Sosial kompetanse

De tre siste av disse punktene hører til de målene som forsknin-

gen viser at et prestasjonsorientert læringsmiljø ikke vil fremme. *Stortingsmeldingen* innsnevrer derimot denne basiskompetansen til *noen sentrale ferdigheter* (s. 31), hvor de tre siste punktene (læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse) faller ut. Disse omtales mer sporadisk i den såkalte »skoleplakaten«. Der nevnes for eksempel *lærelyst, utholdenhet, læringsstrategier, sosial kompetanse og trivsel*. Men, avhengig av hvordan stortingsmeldingen leses, kan dette bli fortrenget av de sentrale ferdighetene, de ferdighetene som skal måles og veies ved hjelp av nasjonale prøver.

Det som nevnes i skoleplakaten skal også ivaretas i skolen. *Vilkårene* for å ivareta selvoppfatning, motivasjon, oppgaveorientering og adekvate læringsstrategier må vi lete etter annet sted i Stortingsmeldingen. Det bringer meg til andre signaler som meldingen gir:

- Klarere nasjonale mål for kunnskaper og ferdigheter.
- Tydelige kompetansemål.
- Nasjonale prøver for å kontrollere om målene er nådd.
- Standardbasert vurdering.
- Offentliggjøring av resultatene på prøvene.

Det reiser seg her en rekke spørsmål knyttet til hva slags lærings-

miljø dette vil medføre. Det kan også variere sterkt hvordan signalene mottas. La meg nevne noen problemer:

- Klarere nasjonale kompetansemål kan komme til å stå i motsetning til individuell tilpassing og differensiering.
- Nasjonale prøver for å kontrollere om målene er nådd kan bidra til at vekten forskyves fra individuelle mål til nasjonale mål.
- Standardbasert vurdering vil trolig forsterke denne effekten. Den standarden elevene skal vurderes opp mot, er ikke individuelle mål, men nasjonale mål. Skal alle elevene kunne få opplevelse av og forventning om mestring i skolen, må de derimot arbeide mot og vurderes mot individuelle mål, ikke felles nasjonale mål.
- Klare kompetansemål, nasjonale prøver og vurdering basert på en felles standard vil trolig øke konkurransen og presset i skolen, og for noen elever vil det øke angsten og behovet for å beskytte seg. Vi kan også forvente at det for noen elever vil redusere opplevelsen av mestring, motivasjon, og trivsel.
- De tendensene jeg har pekt på vil ytterligere forsterkes hvis offentliggjøring av resultatene på de nasjonale prøvene blir allmenn praksis.

Gjennom St.meld.nr.30 legger skolen etter min vurdering opp til et *mer utpreget prestasjonsorientert miljø*. Et læringsmiljø som for mange elever vil ha klare og *negative sekundære virkninger på selvoppfatning og motivasjon*. Som vil bidra til at elevene blir mer *egoorientert* i lærings situasjonen, utvikler mer *angst* og *større behov for forsvar*. Og som vil resultere i *mindre adekvate læringsstrategier*. Selv om stortingsmeldingen for eksempel nevner læringsstrategier som et mål, må det presiseres at elevenes bruk av læringsstrategier ikke bare er et spørsmål om kunnskap og teknikk. Elevenes bruk av læringsstrategier influeres sterkt av forventninger, motivasjon, attribusjon, sosialt miljø, emosjoner og behov for selvpresentasjon.

Kompetansebehov i spesialpedagogikken

Ved å lese stortingsmeldingen ser jeg derfor for meg en skole som vil *øke, ikke redusere, behovet for spesialpedagogisk kompetanse*. Men jeg skimter også en skole som vil *endre behovet for slik kompetanse*. Idealet om en inkluderende skole betinger en sterk innsats i arbeidet med å utvikle gode læringsorienterte miljø i skolen. Stortingsmeldingen gir signaler om at dette arbeidet ikke vil bli lettere. Den skisserer derimot en skole hvor jeg forventer at behovet for spesialpedago-

gisk arbeid rettet mot psykososiale problemer vil øke.

Mer allment, når jeg skal vurdere behovet for spesialpedagogisk kompetanse, vil jeg peke på 5 områder:

- Kunnskap om funksjonshemminger
- Kunnskap om hvordan funksjonsvansker kan kompenseres
- Kunnskap om sosioemosjonelle og motivasjonelle prosesser
- Kunnskap om hvordan en i praksis kan tilpasse undervisningen og læringen til enkeltelever innenfor en ordinær undervisning
- Systemrettet arbeid

1. Kunnskap om funksjonshemminger

Kunnskap om lærevansker og ulike funksjonshemminger vil fortsatt ligge i bunnen av det spesialpedagogiske arbeidet. De nødvendige endringene av fokus betyr ikke at denne kompetansen blir mindre viktig. Men den må avbalanseres mot kunnskap og kompetanse som gjør det mulig å vurdere sekundære virkninger av tiltak som rettes mot de partikulære problemene.

2. Kunnskap om hvordan funksjonshemminger kan kompenseres

Noen av de vanskene eller problemene som det settes i verk særskilte tiltak og treningsprogrammer for er av en slik karakter at

problemene også kan kompenseres ved alternativ undervisning eller bruk av redskaper. Det gjelder for eksempel noen av problemene knyttet til rettskriving og til matematikk. I dagliglivet kompenserer vi ofte slik problemer ved bruk av datamaskin, retteprogrammer, og kalkulator. Noe av det vi kaller atferdsproblemer kan også reduseres gjennom alternativ organisering og strukturering av arbeidet i skolen.

Det betyr at en alltid må vurdere hvor hensiktsmessig det er med tiltak rettet mot enkeltelever og med trening for å overkomme problemer istedenfor å kompensere for dem. Langt på vei er dette et spørsmål om hvilke verdier som legges til grunn for det spesialpedagogiske arbeidet. Ethiske betraktninger bør derfor få et tungt innslag i den spesialpedagogiske utdanningen. Kunnskap om redskaper og organisering som kan kompensere for eller redusere utslag av ulike problemer må også få en stor plass.

3. Kunnskap om sosioemosjonelle og motivasjonelle prosesser

Jeg viste innledningsvis at pedagogen, også spesialpedagogen, må ha fokus rettet mot hele mennesket. Spesialpedagogen trenger derfor kompetanse til å forstå ikke bare kognitive, men også sosiale, motivasjonelle og emosjonelle prosesser, og hvordan læringsmiljøet virker

på disse prosessene. Pedagogen, også spesialpedagogen, må kunne vurdere hvordan læringsmiljøet generelt, og tiltak rettet mot enkeltelever spesielt, virker på selvopfatning, motivasjon, angst, behov for selvpresentasjon og selvbeskyttelse. Og hvordan disse prosessene igjen virker på elevens atferd, på innsats, utholdenhet, valg og bruk av læringsstrategier. Uten en slik forståelse og kompetanse vil en alltid stå i fare for at spesialpedagogiske tiltak kan gjøre vondt verre.

4. Kunnskap om hvordan en i praksis kan tilpasse undervisningen og læringen til enkeltelever innenfor en ordinær undervisning

Stortingsmelding nr. 30, så vel som alle norske læreplaner siden 1974, viser en allmenn erkjennelse av behovet for tilpassing og differensiering av undervisningen. Gjennomføringen av en inkluderende skole står og faller med om skolen lykkes i å gi en opplæring som er tilpasset den enkelte elev. Problemet er ikke mangel på erkjennelse av dette behovet eller vrang vilje fra lærerne. Problemet er at lærere flest ikke ser hvordan de skal greie å gjennomføre det i ordinær undervisning (Skaalvik og Fossen, 1995). Her er det et stort behov for forskning og utviklingsarbeid for å utvikle kompetanse. Hvis en ikke lykkes med dette, ser jeg det som ganske sannsynlig at vi

vil oppleve nye varianter av organisatorisk differensiering. Et eksempel kan være gruppering av elever etter evner og funksjonsnivå, og på tvers av alder. St.meld.nr.30 (s. 59) framhever at ved å fjerne nasjonale bestemmelser om inndeling i småskoletrinn og mellomtrinn » ... vil det kunne åpnes for økt tilpassing til den enkelte elevs forutsetninger ... « Dette kan tolkes slik at stortingsmeldingen gir signaler om gruppering etter evner og på tvers av alder som en løsning på tilpassingsproblemet. En slik organisering kan til og med gi en positiv, men tilslørende betegnelse, for eksempel »aldersblandede grupper«. Det betyr ikke at aldersblandede grupper i seg selv trenger å være noe negativt, men det blir betenkelig når hensikten er å lage homogene grupper mht. funksjonsnivå. Da trenger spesialpedagogen nettopp kunnskap om sosiale, motivasjonelle og emosjonelle prosesser for å kunne vurdere virkningen av ulike tiltak.

5. Systemrettet arbeid

Jeg nevnte innledningsvis at spesialpedagogikken må dreies sterkere mot systemrettet arbeid. Men det systemrettede arbeidet har som nevnt ikke sitt mål i seg selv. Målet er selvstendigjøring av elevene og å fremme det jeg har kalt opplevelseskriterier. Det systemrettede arbeidet må derfor bygge på de kompetanseområdene som jeg allerede

har omtalt. Men dette viser også at det spesialpedagogiske perspektivet må gjennomsyre alt pedagogisk arbeid. Den spesialpedagogiske kompetansen må derfor etter min vurdering styrkes i den allmenne lærerutdanningen, og ikke minst i skoleringen av pedagogiske ledere. Det viser også at det ikke er noe skarpt skille mellom spesialpedagogikk og pedagogikk.

Referanser

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goal structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Emanuelsson, I. (1995). Integrering og konsekvenser av integreringsideologien. I P. Haug (red.): *Spesialpedagogiske utfordringer* (ss. 94-108). Oslo, Universitetsforlaget.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. og Hegarty, S. (1997). *Inclusive education. A global agenda*. London: Routledge.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. og Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom; Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Skaalvik, E.M. (1998). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk*, nr. 2.
- Skaalvik, E. M. og Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim, Tapir.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Stangvik, G. (1997). Beyond schooling: integration in a policy per-

- spective. I S. J. Pijl, C. J. W. Meijer og S. Hegarty (red.): *Inclusive education. A global agenda*. London: Routledge.
- St.meld.nr.23 (1997-98). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- St.meld.nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I T. O. Engen og K. J. Solstad (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris.

Specialundervisningen i den inkluderende skole



Om udviklingen af specialcentret til ressource- og evalueringscenter

Denne artikel tager afsæt i de seneste undersøgelser og rapporter om specialundervisningens aktuelle tilstand og om den manglende viden om specialundervisningens virkning. Der argumenteres for nødvendigheden af et paradigmeskift i specialundervisningen, lige som der har fundet et paradigmeskift sted inden for den almene undervisning. Der præsenteres forsknings- og teoribaserede tiltag, der peger fremad i den forebyggende, foregribende og indgribende indsats, og artiklen slutter med nogle overvejelser om, hvordan specialcentret kan tænkes opdateret til et ressource- og evalueringscenter.

Af Videncenterleder cand. pæd. psych. *Lone Gregersen*
Videncenter for Specialpædagogik

Erfaringer fra KVIS evalueringen

I året 2003 drog jeg landet rundt sammen med en evalueringsgruppe nedsat af EVA¹ for at bidrage til den lovfæstede evaluering af den ændrede opgavefordeling mellem amt og kommune med hensyn til den vidtgående specialundervisning, herunder KVIS-programmet ².

Netop i dette år havde KVIS med stor effektivitet sat begrebet »Den rummelige skole« på dagsordenen. Udgangspunktet havde formentlig været at sætte inklusion på dagsordenen jf. Danmarks tiltrædelse af Salamanca deklARATIONEN³, men at man (Ole Hansen, leder af KVIS projektet) ønskede et

mere fængende begreb, som skulle understrege; at skulle børn med vidtgående vanskeligheder kunne »rummes« i folkeskolen, så måtte skolens hverdag og skolens undervisningsbegreb gøres mere rummeligt. Men i stedet blev rummelighedsbegrebet en diskussion om, hvorvidt skolen kunne rumme flere børn med vanskeligheder. Man kan sige, at metaforen »rummelighed« ophørte med at være en metafor for at blive taget helt bogstaveligt (Skjelboe 2004)⁴.

Folkeskolens rummelighed blev drøftet ved stort set alle evalueringsmøderne rundt i landet.⁵ Det slående ved udtalelserne var imid-

lertid, at rummelighedsbegrebet blev sat i forbindelse med folkeskolens almindelige børn. Drøftelserne efterlod det indtryk, at man fandt undervisningen af almindelige børn en sådan udfordring, at man var klar over at skolen måtte ændre sig for at kunne imødekomme deres og de nye børnefamiliers behov. Det efterlod også et indtryk af, at folkeskolen virkelig var under forandring: Teamsamarbejde, opdeling af skolen i mindre enheder, udvikling af den fleksible skole med periodelæsning, temauger etc. Man fik et klart indtryk af en skole i forandring.

Til gengæld var det samtidig et gennemgående træk, at specialundervisningen (med få undtagelser) ikke var en del af denne proces - uanset om det var den almindelige eller den vidtgående specialundervisning. Forandringens skole var for de almindelige børn. Specialundervisningen blev ikke medinddraget i diskursen, og specialundervisningens selvforståelse blev ikke udfordret.

Specialundervisningens aktuelle tilstand

Efter særforborgens udlægning og op gennem 90'erne var der stort set ingen uden for specialundervisningens eget felt, der interesserede sig for specialundervisning. Området fik i høj grad lov til at leve

sit eget stille liv, samtidig med at der foregik denne markante ændring i folkeskolens øvrige liv med opstramning af læseplaner og faglige mål. Fra politisk hold var der måske en tro på, at specialundervisningen kunne udfases igennem en højere grad af den undervisningsdifferentiering, som blev påbudt via folkeskolelovens revision i 1993.

Specialundervisningen blev heller ikke direkte inddraget i Undervisningsministeriets stort anlagte udviklingsprojekt i slutningen af 90'erne: »Folkeskolen år 2000«, men der var stor opmærksomhed rettet mod den enkelte elevs udviklingsmuligheder. Man kan opsamle udviklingen i 90'erne ved at notere sig, at forestillingen om at den enkelte elevs læring skal imødekommes fik gennemslagskraft. »Klassen« som et samlende undervisningsbegreb var på vej ud, og den enkelte elevs udvikling og læring var på vej ind. Men netop som en forestilling og en vision om »Barnet i centrum«, ikke som et parat organisations- og metodekendskab til at løse denne opgave.

Billedet af dette stille liv omkring specialundervisningen er nu vendt. Det har vist sig, at undervisningsdifferentierings-forestillingen alene ikke er tilstrækkeligt til at udfase specialundervisningen. Det har betydet, at der nu på det seneste er sat kraftigt fokus på specialundervisningen – eller

måske snarere på de opgaver vedr. »udsatte børn«⁶, som skolen ikke løser tilfredsstillende. Man (Undervisningsministeriet, amter og kommuner) er begyndt at spørge sig selv, hvorfor »den rummelige skole« har så svære vilkår.

»Den rummelige skole« er altså sat på dagsordenen i medierne, og stort set hvert eneste tidsskrift i landet har serveret sin mening herom. Alvoren i diskussionen er understreget af Kommunernes Landsforening, som har noteret sig en kraftig fremgang især i den vidtgående specialundervisning, og som derfor har anbefalet kommunerne at se kritisk på hele specialundervisningsområdet. Deres indfaldsvinkel har først og fremmest været den økonomiske. De er bekymrede over de stigende udgifter, hvor ca. en femtedel af folkeskolens samlede udgifter anvendes til specialundervisning. En tværministeriel arbejdsgruppe har fået udarbejdet en rapport, der redegør for specialundervisningens antal henvisninger og de økonomiske konsekvenser heraf⁷. Som en delrapport heri har Niels Egelund foretaget en såvel kvantitativ som kvalitativ analyse⁸ af specialundervisningen. Egelunds *kvantitative* analyse omfatter knap 300 skoler og konkluderer:

- At der eksisterer en betydelig (usammenhængende) variation over landet. Fra 0% til 26% af

elevtallet på en skole modtager specialundervisning.

- At jo flere timer skolen har afsat til specialundervisning – desto mere specialundervisning gives der.
- At jo mindre en skole er, desto mere specialundervisning iværksættes.

I den *kvalitative* analyse har Egelund matchet 5 skolepar ud af de 300 undersøgte skoler med hensyn til skolestørrelse, urbaniseringsgrad, geografisk beliggenhed, social belastningsgrad mv. På skolerne har han interviewet skoleleder, koordinerende specialundervisningslærer, samt evt. andre.

I den kvalitative analyse konkluderer han:

- At lærersamarbejdet i selvstyreende teams har betydning for, hvor mange elever der henvises til specialundervisning. Det ser ud til at flere elever forbliver i almenundervisningen, og at deres behov tilgodeses i denne sammenhæng.
- At skolens indstilling til og indsats over for forældresamarbejdet har betydning for antallet af elever henvist til specialundervisning.
- At muligheden for at imødekomme børnenes behov på skolen afhænger af, at der findes ekspertise på skolen eller i tilknytning hertil,

- At skolens måde at italesætte børnenes behov på har indflydelse på om specialundervisning iværksættes, og hvor stort dens omfang bliver.

Jeg ser undersøgelsen som en understregning af, at specialundervisningen ikke længere kan anskues som en problemstilling, der vedrører enkelte børns manglende kompetencer (eller hjemmets manglende kompetencer til at opdrage deres børn), men at specialundervisning snarere må anskues som skolens måde at organisere sig på for at løse nogle af sine opgaver.

Kritikken af specialundervisningen bakkes op af Uddannelseskomiteen, OECD's direktorat for uddannelse, i et pilot-review af kvaliteten af grundskolen i Danmark⁹. De finder den vidtgående specialundervisning velfungerende og tager ikke stilling til økonomien bundet til området, således som KL gør. Til gengæld forholder de sig meget kritisk til den kendsgerning, at ca 17% af folkeskolens elever forlader folkeskolen uden tilstrækkelige faglige kundskaber, f.eks. i form af manglende læsefærdigheder. Kritikken opsummeres således:

1. Udpræget mangel på opnåelse af læringsmål.
2. Mangel på en stærk tradition for elevevaluering og deraf følgende utilstrækkelig feedback.

3. Fravær af selvevaluering af skoler og for lidt fælles udnyttelse af god praksis.
4. Utilstrækkelig erkendelse af tidlige læseproblemer.
5. Undladelse af at kompensere for virkningen af ugunstige forhold i hjemmet.
- 6 En ambivalent holdning til skoleledelse.
7. Utilstrækkelig grunduddannelse og efteruddannelse af lærere.
8. En læreroverenskomst der er for restriktiv.
9. Stigende forventninger til omfanget af lærernes rolle i forhold til fx forebyggelse og opdragelse.
10. Kommunikationsvanskeligheder mellem forskellige personalegrupper.
11. Utilstrækkelig støtte til elever med behov for almindelig specialundervisning.
12. Mangelfuld støtte til tosprogede elever.

Ud af de tolv punkter, OECD-gruppen beskriver som svagheder ved den danske folkeskole, omhandler indsatsen over for udsatte og sårbare elever de seks, nemlig punkterne 4 – 5 – 9 – 10 – 11 – 12. Men også de resterende punkter har indflydelse på skolens mulige måder at forholde sig på til børn med særlige behov.

Kritikken er yderligere intensiveret ved fremlæggelsen af en

efterfølgende PISA-undersøgelse (2004). Her konstateres det, at den danske folkeskole ikke bryder »den sociale arv« i samme omfang som de øvrige skandinaviske lande¹⁰. Folkeskolen er således massivt sat under anklage for ikke at løse sin opgave tilfredsstillende i forhold til de børn, der går i skolen. Hvor der nok hidtil har været en fælles forståelse af, at nogle børn har særlige vanskeligheder, som specialundervisningen skal varetage og »reparere«, er denne forståelse langsomt ved at ændre sig til, at det er skolen, som må udvikle sig til at kunne imødekomme alle børns læringsbehov. Specialundervisningen kan ikke længere ses isoleret fra normalundervisningen og omvendt. Specialundervisning skal måske slet ikke være specialundervisning længere, men være noget andet som vi kun aner konturerne af. Men hvad vi er blevet klar over er, at hvad vi som skolefolk med tilknytning til specialundervisning hidtil har opfattet som naturligt og gældende for, hvad der er skolens, institutionens, elevens og hjemmets opgave, nu er under radikal ændring, og at de hidtidige måder at forstå specialundervisning på ikke længere fungerer.

Nødvendigheden af et paradigmeskift i specialundervisningen

Det er sjældent problemet, der er problemet, men ofte er det den

måde, vi taler om problemet på der er problemet, som Michael White¹¹ i en systemteoretisk forståelse formulerer det.

Et af de vilkår, som der nok ikke i tilstrækkelig grad har været en forståelse for er, at skolen er en del af lokalområdets kulturelle kontekst og at »it takes a village to raise a child«, som Hillary Clinton formulerer det¹². Af »Uro-undersøgelsen«¹³ fremgik det f.eks., at børn med andre normer og værdier end de gældende i lokalsamfundet blev marginaliserede og dermed »uroelige«. Når lærere ofte har fremført, at de ikke alene kan løfte den moderne skoles opgaver, og de har henvist til hjemmenes (manglende) indsats, så er det mere set som en dårlig undskyldning end som en reel problemstilling. Her har to-sprogsproblematikken været med til at kaste lys over denne sammenhæng mellem skole og lokal-miljø. Folkeskolens mange to-sprogede elever i nogle miljøer viser nu tydeligt, hvor stærkt et lokalsamfund indvirker på skolens undervisningsmiljø – uanset om det er dansk eller det er flerkulturelt.

Et andet vilkår, som også Egelunds undersøgelse påviste, er; at skolens generelle undervisningsmiljø har stor indflydelse på den enkelte elevs læring. Faktisk har man haft denne viden i adskillige år, for allerede den stort anlagte

engelske undersøgelse i 1979 af børns skolegang¹⁴ viste, at børns læring i allerhøjeste grad har sammenhæng med, hvordan en skole som helhed varetager sin undervisningsopgave. Måske kan man konkludere; at det er denne generelle udfordring til forandring, som folkeskolen nu har taget op, men at specialundervisningen og dens opgaver stadig anskues som individuelle problemstillinger båret af et barn og/ eller et barn og dets familie.

Specialundervisningen står således i et paradigmeskift. Et *paradigme* betyder en tænkemåde eller et system af tanker og sammenhænge – uden at disse nødvendigvis er bevidste. Mens paradigmebegrebet tidligere alene blev brugt i videnskabelige sammenhænge, så bruges udtrykket i dag ofte synonymt med 'verdensanskuelse' eller endog 'synsvinkel'. Mens videnskaben tidligere havde en forestilling om, at alene ét paradigme kunne være i spil, så opererer nyere former for videnskabsteori sig med ikke-konkurrerende sameksistens af mangfoldige, hinanden gensidigt udelukkende paradigmer. Folk i almindelighed tænker dog næppe så stringent. Tværtimod er det nok snarere almindeligt, at også modstridende paradigmer kan eksistere side om side i det enkelte individ og gøre det forvirret, fordi der er inkonsistens i paradigmet. Der eksisterer ikke længere en

sammenhængende forståelse af forestillinger og virkelighed.

Det er blevet fremført af flere (f.eks. Giddens¹⁵), at de store fortællinger, herunder de store teorier omhandlende samfundet, økonomien, naturvidenskaben, psykologien etc. ikke længere fungerer som forklaringsystemer, men at »fortællingerne« snarere bliver knyttet til mindre områder, og at teorierne ofte henter inspiration fra teoridannelser uden for eget professionsfelt. Psykologien lader sig således inspirere af biologien, læring af neuropsykologien og observationsområder af antropologien.

Således har vi set et paradigmeskift i børnepsykologien, som med et begreb hentet fra Dion Sommer¹⁶ nu kan karakteriseres som barndomspsykologi, hvor der snarere ses på barndommens vilkår og relationer end på børnenes egne iboende muligheder og mangler, der folder sig ud (eller ikke folder sig ud) i bestemte givne stadier.

En anden af vore teoretikere som med styrke fremfører, hvad den radikaliserede modernitet betyder for børn, er Jens Rasmussen¹⁷. Han fremhæver at almene træk ved samfundet på nærmest hegemonisk¹⁸ vis stiller nye fordringer til alle på grund af den stigende individuering, forstået som at den enkelte er blevet »frit stillet« i forhold til slægt og tradition. Dette er et vilkår ved det moderne liv, som

ethvert menneske må forholde sig til. Det kræver, at den enkelte kan profilere sig og indleve sig i forskellige sociale og kulturelle arenaer, hvor det hver gang i mødet med andre må definere sig selv, definere den opgave man er sammen om og træffe beslutning om, hvordan den skal løses. I princippet stilles de samme fordringer til alle børn fra alle sociale lag og livsformer. Det forventes af dem, at de kontinuerligt kan udvikle deres kompetencer. Hvor man tidligere talte om den enkeltes kvalifikationer, tales der nu om kompetencer. Forskellen er, at kvalifikationer forstås som kundskaber knyttet til individet, mens kompetencer forstås som kvalifikationer, som udvises eller materialiseres i en given kontekst, altså at også kvalifikationer nu ansues som kontekstafhængige.

Vi ser også et paradigmeskift i undervisningsbegrebet (bl.a. fremført af Bruner ¹⁹), som nu spaltes op i undervisning og læring, og hvor de nye læringsteorier er med til at sætte dagsordenen for den nye forståelse af skole, undervisning og læring.

Henning Rye skriver i en tidligere PPR artikel ²⁰, at vi er inde i en radikal forandring, når det gælder måder at forstå og tænke på om børns udvikling, og at denne forandring har været under udvikling over længere tid – uden at vi helt har forstået den eller taget konsekvensen af den. I sin artikel for-

holder han sig især undersøgende til, hvilken betydning det har for vores tænkning om specialpædagogik, når de nyere barndomsteorier inddrages (Han refererer til John Bowlby, Daniel Stern, Lev Vigotsky og Urie Bronffebrenner), og når der arbejdes med et potentialesyn i stedet for et mangelsyn.

Specialundervisningen må således til at udvikle sin selvforståelse i overensstemmelse med denne generelle udvikling i skole og samfund. Samme skift i forståelsen af specialundervisning er bydende nødvendigt. Måske kan vi ikke med det samme udvikle den nye fortælling om specialundervisning, men der er nydannelser på vej, som er med til at starte de små fortællinger om, hvad specialpædagogik kan udvikle sig til.

Begrebsforvirring om den børnegruppe, der har behov for specialundervisning

Det gør ikke diskussionen lettere, at den børnegruppe, vi diskuterer, tilsyneladende hele tiden ændrer sig – eller defineres forskelligt. Gennem mange år blev specialundervisningens fokusgruppe set som børn med indlæringsvanskeligheder. I Undervisningsministeriets vejledning blev børnegruppen beskrevet som:

- *Elever, hvis indlæringsforudsætninger ikke lever op til de krav og forventninger, der i alminde-*

lighed stilles i de centrale fag. Det var denne børnegruppe man i skolen almindeligvis karakteriserede som børn med specifikke indlæringsvanskeligheder.

- *Elever, hvor fagkravene generelt overstiger elevens præstationsmuligheder.* Det var denne børnegruppe man i skolen almindeligvis karakteriserede som børn med generelle indlæringsvanskeligheder.
- *Elever, som ikke kan honorere skolens krav til adfærd og socialt samspil.* Det var denne børnegruppe man i skolen almindeligvis karakteriserede som obs-børn (børn under observation) og senere AKT-børn (Børn med adfærdsvanskeligheder, kontaktvanskeligheder og i manglende trivsel).

Ved særforsorgens udlægning i 1980 udviklede denne børnegruppe sig hastigt. Børn med psykiatriske diagnoser inden for området gennemgribende udviklingsforstyrrelser (DAMP, autisme, ADD, ADHD etc.) er især kommet til at fylde meget, såvel i omfang som i debatten. Det er også denne børnegruppe, der er vokset inden for den vidtgående specialundervisning.

- *Elever, der på grund af specifikke funktionsnedsættelser på syns-, høre-, tale- og motorik-området,*

ikke kan tilegne sig undervisningens indhold. Det var denne børnegruppe, som oprindeligt blev varetaget af særforsorgen, og som også fortsat modtager vidtgående specialundervisning, såfremt handicappet er massivt. Det er samtidig også en børnegruppe som »fylder« stadig mindre, idet den tekniske udvikling kan kompensere for handicapet, eller kan mindske det.

Hvor den tidligere særforsorgs forældregrupper ønskede deres børn integreret i den almindelige folkeskole, er billedet nærmest modsat for den nye forældregruppe, som er forældre til børn med gennemgribende udviklingsforstyrrelser. Disse forældre ønsker sig i høj grad specielle miljøer, hvor de føler både sig selv og deres børn forstået og vel varetaget.

I diskussionen om den rummelige skole er disse børnegrupper stadig inddraget, men andre grupper er også kommet til. Det er gruppen af »udsatte børn«, som i undervisningsministeriets seneste tiltag defineres som børn uden opbakning fra hjemmet, børn der lærer langsomt, børn med lav selvfølelse, anbragte børn, børn med utilstrækkelig sproglig og begrebsmæssig udvikling osv. Altså børn, der står i fare for ikke at udvikle sig fagligt og personligt på linje med andre børn. I nogle tilfælde overlapper

de med de tidligere grupper, i andre tilfælde er det helt andre børn end man tidligere var opmærksom på.

Som en udløber af PISA undersøgelsen har mediedebatten drejet sig om børn, der er præget af en uheldig »arv« set i relation til uddannelse. »Udsatte børn« og børn præget af »social arv« må skønmæssigt tilhøre samme gruppe. De har tidligere været omtalt som »risikobørn«, og de børn, som brøden sociale arv, som »mælkebøttebørn«. ²¹

Som det fremgår af ovenstående, er et barn med et handicap ikke en stationær størrelse. Handicap er noget der kan kompenseres for gennem teknik, handicap er noget der skabes i en konkret kontekst, handicap kan defineres på én måde i én kultur og på en anden måde i en anden kultur. Handicap er noget relativt.

Som debatten pågår aktuelt, er ethvert barn nu en potentiel bruger i det specialpædagogiske felt. Diskursen må derfor indtænke, hvordan et skolemiljø kan forholde sig til denne nye virkelighed med mange hundrede individuelle børneskæbner, som gennem et 10-årige skoleforløb (15.000 timer?) i perioder vil være – eller føle sig – »udsatte«. 90'ernes manglende debat har vist, at feltet ikke kan

ties væk. Men alle børn skal vel næppe heller modtage specialundervisning fremover? Så hvad kunne en »tredje vej« i specialpædagogikken være?

Hvilken indsats peger fremad i den specialpædagogiske tænkning?

Et af paradigmeskiftets konsekvenser kunne være at gå fra at tænke og tale »elev« til at tale om et »barn«, som er påvirket af meget andet end det, det lærer i skolen. Stadig flere i den pædagogiske praksis taler om »det hele barn«. Heri ligger som oftest betydningen af at se barnet som en helhed med sine mange forskellige kompetencer ²² og ikke alene med de traditionelt mere snævre fagligt skolemæssige. Med »det hele barn« kan imidlertid også forstås et barn med dets samlede erfaringer, også de erfaringer det opsamler uden for skolen. Således er Undervisningsministeriets senere tiltag om »udsatte børn« optaget af, hvordan et barns læring erhverves og udfoldes også i institutioner og i situationer, der ligger uden for den traditionelle skoleverden. Ved at bruge begrebet »barn« og ikke »elev« udvides forståelsen af barnets verden til at omfatte eleven (skolen), klienten (daginstitutionen, PPR, SSP), patienten (børnepsykiatrien), brugeren (sports- og fritidsinstitutioner), forbrugeren (markedet, medierne), barnet i familien. Der tales

om barnets deltagelse i forskellige arenaer, og om hvordan barnet lærer og udvikles i disse forskellige arenaer, som foregår i fritidsinstitutionen, i fritids- og sportsmiljøer osv., og om hvordan de indbyrdes er med til at forstærke eller forringe barnets læring.

Et andet af paradigmeskiftets konsekvenser kunne være at se på skolen som læringsmiljø for dette barn. Her kunne vi fortsat benytte os af begreberne den forebyggende, den foregribende og den indgribende indsats. Lad mig først introducere, hvad jeg mener med disse begreber.

**Det forebyggende niveau:
Prevention is better than cure**

Som introduceret så fint i den gamle engelske undersøgelse af børnenes ophold i skolen i 15.000 timer af deres liv, så er klimaet på skolen afgørende for børns trivsel og dermed for deres læring. Flere - og i særlig grad norske forskere - har i de seneste år fremlagt meget grundige undersøgelser heraf (Ogden 1998²³, Rapporter fra projekt »Skole og samspilsvansker 1998«²⁴). Den norske forsker Mari Anne Sørli²⁵ har således gennemgået al skandinavisk og international forskning, der har fundet sted på et kvalificeret niveau for at kunne fremlægge viden om, hvilken indsats der kan forebygge eller moderere antisocial adfærd i

den almindelige skole. Hun sætter fokus på fire områder:

1. At der i skolen eksisterer fælles forventninger fra elever og ansatte om positiv adfærd.
2. At der i skolen eksisterer fælles procedurer til korrektion af negativ adfærd og overtrædelse af regler.
3. At der i skolen eksisterer et fælles informations og kortlægningssystem til vurdering af og beslutning om indsats over for børn med asocial adfærd.
4. At skolen har en fælles viden om og en plan for indsatsen over for AKT – elever²⁶.

Bag hver eneste indsats er foreskrevet mål, indsatsområde og mulige redskaber hertil. Også teorigrundlaget foreligger beskrevet; dette bygger hovedsagelig på nyere kognitive teorier om udvikling og læring.

Hele dette nye indsatsområde sker som en såkaldt »whole school approach«, hvor indsatsen er tænkt ind på såvel skoleplan, som gruppe/klasseplan (Classroom-management) som på individplan. Indsatsen med den samkørende forskning udføres af *Norsk Center for studier av problematferd og innovativ praksis*²⁷. De arbejder systematisk med undersøgelser af det samlede skolesystems indvirkning på skolens klima og dermed på den enkelte elev.

Udgangspunktet er hentet i hendes egen forskning, som klart viser, hvor vanskeligt det er at understøtte børns sunde udvikling, såfremt de først er udgrænset af det almindelige skolemiljø. Alle tiltagene handler derfor om, hvordan der systematisk må arbejdes på at gøre det muligt at fastholde børn med adfærdsvanskeligheder i normalmiljøet.

Nyere kognitive teorier (mestrings-teorier²⁸) underbygger også vigtigheden af at arbejde med at udvikle børns egen mestring, så de udvikler kompetencer og modstandskraft. Undervisningsprogrammet Trin for Trin²⁹ er blot et eksempel på et sådant forebyggende tiltag, som fremmer børns sociale kompetencer ved at udvikle deres empati over for hinanden, deres selvkontrol og deres problemløsningsmuligheder af sociale situationer.

Også teorier om selvværd³⁰, anerkendelse³¹ og relationer³² bidrager til udvikling af skolens generelle sociale klima.

Det foregribende niveau: Mere af det samme eller noget andet?

Vi er i Danmark så heldige, at vi i hver en kommune har en PPR, som har kendskab til børns udvikling; også børn der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. Det er derfor muligt gennem et samar-

bejde mellem børnehave og skole, samarbejde mellem skole og hjem, samarbejde mellem skole og SFO (samt andre sociale myndigheder, sundhedsmyndigheder og retsvæsen (SSP)) at bruge denne viden til at støtte op om konkrete børn – inden problemerne viser sig. Et konstruktivt samarbejde mellem disse instanser kan give børn med særlige behov forbedrede vilkår. For nogle børn vil foregribende foranstaltninger kunne sættes ind allerede ved skolestart på baggrund af dette samarbejde. Samarbejdet kan finde sit teoretiske ståsted i systemteorier³³, i rådgivningsteorier³⁴ og i læringsteorier³⁵.

Ved foregribende opgaver forstås en konstatering af begyndende problemer (eller at man på skolen har erfaring med visse typer af tilbagevendende problemstillinger), og at man gør en særlig indsats for at fremme en positiv udvikling eller at hindre at problemer forværes. Problemerne kan være af både undervisningsmæssig og af følelsesmæssig/social karakter. Altså at der i relation til skolens samlede indsats sker en kortlægning af vanskelighedernes karakter, så der bliver tale om en koordineret indsats, og at der efterfølgende foretages en evaluering.

Mange af de læse- og stavekurser som skoler anvender, kan ses som en foregribende indsats. Også

Reading Recovery kan anskues som et de foregribende redskaber, man kan anvende over for børn, der udviser begyndende læsevanskeligheder.

Begreberne feed-forward og feed-back synes også konstruktive i denne sammenhæng. Ved feed-forward forstås, at man forbereder børnene på den situation de skal være i, eller på den opgave de skal løse. Den viden der f.eks. findes om TEACCH-metoden,³⁶ kan godt anskues som en form for feed-forward metode, hvor man hjælper barnet med at få overblik over tid, sted og forventninger.

Ved TEACCH-metoden visualiseres det for barnet, hvilken situation det går ind i, hvor længe det varer, hvilket resultat der forventes og hvad man kan gøre, når opgaven er løst. For mange autiske børn er dette en hjælp der betyder, at de kan fungere i en undervisningssituation. Man kunne meget vel tænke de samme principper ind i undervisningssituationer for andre børn med opmærksomhedsvanskeligheder. Fordelen ved metoden er, at den giver barnet nogle strategier til at mestre en ellers vanskelig situation, og at det frigør barn og lærer fra hinanden. Læreren er ikke hele tiden bundet til at overvåge og instruere barnet, og barnet er ikke afhængig af lærerens konstante tilstedeværelse.

Feed-back er mere alment kendt, men ikke nødvendigvis mere benyttet. Gennem Teach-metoden får barnet en materiel og øjeblikkelig feed-back, idet det er synligt at opgaven er løst (opgavebakken tom – eller hvordan opgaven nu er visualiseret). Også brug af IT kan give umiddelbar feedback. Feed-forward og feed-back kan dog også ses som lærerens sociale anerkendelse af barnets indsats. Det kan være i form af et nik, et smil eller et klap. Lærerens anerkendelse er trolig nok mere tidskrævende, men vil man den individualiserede læring, må de voksne i perioder være tæt på børnene for at give individuel feed-back og dermed anerkendelse af barnets indsats.

En interessant udløber heraf bliver lærernes udvikling af et læringsprog, hvor lærer og elev kan dele hinandens forståelse af læring. I den traditionelle opfattelse af speciallærerens rolle er det speciallærerens, som sidder inde med sin viden, og speciallærerens som forholder sig til eleven eller handler med eleven ud fra denne viden. Speciallærerens er ekspertens, der giver børn og forældre gode råd ud fra sin egen forståelse, uden at denne nødvendigvis deles med nogen af de involverede. Set ud fra de nye mestringsteorier må de involverede selv skaffe forståelse for deres situation, og de må selv

have kendskab til mulige måder at bringe sig videre på.

For nærmere at forklare hvad jeg mener, kan jeg benytte en parallel historie fra dengang, man indførte seksualundervisning i skolen. Også dengang måtte man finde frem til neutrale begreber, som kunne anvendes i kommunikationen mellem børn og voksne. Man fandt efterhånden frem til en forståelse heraf som betød, at man kunne forholde sig afventende i forhold til barnets egne spørgsmål og give det klar besked, men samtidig ikke give det mere information end det kunne kapere.

Samme overvejelser om kommunikative regler kan gælde for kommunikationen mellem et barn med læringsvanskeligheder og dets lærer. Barnet skal have besked om såvel sine vanskeligheder som sine kompensationsmuligheder, og det skal vide, hvordan der kan arbejdes med vanskelighederne. For en sikkerheds skyld må jeg hellere tilføje, at barnet naturligvis også må anerkendes, for det det kan. Men barnet har ikke brug for diagnoser eller merviden, som det ikke kan forholde sig til.

**Det indgribende niveau:
Ikke ud, men mere ind**

Såfremt de forebyggende og foregribende foranstaltninger blev udviklet, ville der forhåbentlig blive

færre børn tilbage til de direkte indgribende foranstaltninger og dermed færre børn, der behøvede en specialpædagogisk indsats. Når og hvis denne indsats skulle ydes, er det allerede for flere år siden blevet påvist³⁷, at den første problemdefinition er væsentlig, da den vil definere den indsats, der vil blive iværksat. Skal der fremover arbejdes med en netværkstanke omkring børn med særlige behov, er det en væsentlig forudsætning, at samarbejdspartnerne tidligt er med til at definere problemstilling og mulige ressourcer i netværket.

Ved indgribende opgaver forstås, at der udarbejdes et alternativ eller et supplement til hvad der i almindelighed ydes over for det enkelte barn. En økologisk tankegang³⁸ vil medføre, at man nøje analyserer barnets samlede behov, hvordan de varetages i barnets daglige sociale netværk, og hvor der findes ressourcer og potentialer til at »bygge stilladser«³⁹ op omkring det. En systematisk informationsindsamling og en analyse af såvel barnet som netværkets forudsætninger som potentialer, vil fremover være det grundlag som indsatsen bygger på⁴⁰, og som vil manifestere sig i en undervisnings- og handleplan⁴¹. På denne baggrund kan der ske mange meget forskellige tiltag alt afhængig af barnets behov. Uden selv at være sportsudøver er jeg fascineret af sportstræneres brug

af feed-forward og feed-back. Med mere præcise anvisninger, tilbagemeldinger og anerkendelse af indsats, tror jeg, at den specialpædagogiske indsats kunne blive mere præcis og give bedre resultater.

Indsatsmuligheder i den inkluderende skole

Skulle jeg overveje, hvilken indsats skolen må yde for at udvikle en »inkluderende skole«, ville jeg begynde med at forholde mig undersøgende til skolens aktuelle børneklientel. Som EVA-undersøgelsen viste, arbejder mange skoler generelt udviklingsorienteret for at tage udfordringen op over for det moderne barn, som ses og forstås som et individ. For at få dannet sig en oversigt over skolebørnenes udvikling, må skolen udvikle en evalueringskultur inkluderet spørgeskemaer, tests og systematiske observationer, som løbende kunne tegne et billede af børnenes situation, læringsmæssigt såvel som trivselsmæssigt. En rundspørge foretaget af læsekon-sulenterne for nylig viste, at de fleste skoler i landet har en sådan systematisk opfølgning – særligt på læseområdet og særligt på de yngste klassetrin.

Næste trin kunne være at overveje, hvordan den indsamlede information kunne anskues og udnyttes på skolen. Ville man se børns præstationer som individuelle præstatio-

ner, som lærerpræstationer eller hvordan? Jeg tror kun, man kan benytte sig af denne systematiske informationsindsamling, såfremt man anskuer børnenes præstationer som en afspejling af deres virkelighed, dvs. at alle de faktorer som vi tidligere har været inde på og som påvirker børnenes resultater medinddrages.

Min pointe i denne sammenhæng er, at i jo højere grad præstationerne anskues som systempræstationer, i jo større grad vil det være muligt at arbejde forbyggende. Såfremt børns vanskeligheder med at præstere, systematisk opsamles over år, kan man forholde sig analyserende til dem og dernæst imødegå dem med forebyggende tiltag. Man kan forestille sig, at det vil blive muligt at fastlægge principper og retningslinjer, som kan indgå i skolens almene praksis. Den løbende informationsindsamling og analyse til kunne foranledige de nødvendige ændringer i forhold til de stadigt ændrede vilkår.

Allerede denne forholden sig til gentagne problemstillinger vil kunne gøre en forskel, idet problemer kan anskues som variationer over et tema, som man har et beredskab til. I stigende grad er skoler ved at udvikle en række alternative »forholden sig«, så børnene fortsat forbliver i klasserummet, mens forskellige tiltag iværksæt-

tes: indhentning af information om barnet, supervision af undervisningen i klassen, etablering af samarbejde med forældre og netværk. Denne fase kunne kaldes en bekymringsfase og ligeledes systematiseres som en foregribende fase, inden der overvejes en mere indgribende indsats. Eller måske vil den øgede indsats i denne fase medføre, at egentlig specialundervisning ikke viser sig nødvendig.

Da såvel skole som samfund er under hastig udvikling, kunne man forstille sig, at denne analyserende holdning kunne medføre, at problemstillinger opfanget fra børn og lærere i den foregribende fase på sigt kunne udvikles til »skaltiltag« i den generelt forebyggende arbejdsform. Jeg forestiller mig således en skole, som løbende kunne lære af sine erfaringer med børn og forældre, og som systematisk evaluerede disse erfaringer med henblik på at imødekomme dem. Jeg ser således skolen som en såkaldt »lærende organisation«⁴², som løbende evaluerer sin indsats som system betragtet - lige så vel som man kan evaluere en classes eller en elevs udvikling.

En foregribende indsats over for bekymringsbørn kunne bestå af sociale tiltag. Når det især er sociale tiltag der foreslås, skyldes det, at børn med indlæringsvanskeligheder, enten har sociale problemer

– eller at de som følge af deres læringsvanskeligheder meget ofte vil få sociale problemer. Der bør således fra starten være lige så stor opmærksomhed på børns trivsel og udvikling af sociale kompetencer, som der er på deres faglige indlæring. En forstærket social indsats kunne overvejes som »faste« tilbud, der forholdsvist hurtigt kunne sættes ind. En social indsats kunne være at arbejde med Trin for Trin i klassen, det kunne være at etablere et »storebror/storesøster« system, det kunne være at etablere socialt attraktive fritids/og eller frikvarterstilbud til små børnegrupper osv. Hvilken indsats, som især er givende over for forskellige typer af børn i hver enkelt skoles lokalområde, burde igen følges op med efterfølgende evaluering, således at skolens begrænsede ressourcer (økonomiske som menneskelige) blev brugt effektivt.

Ikke alle børneproblemer vil kunne imødekommes gennem de forebyggende og foregribende tiltag.

Der vil fortsat være børn som gør større indtryk på skolen end omvendt – som det så rammende er sagt. Det er min erfaring, at disse enkeltstående og uforståelige tilfælde ofte på sigt viser sig at være tegn på nye tendenser i tiden. Jeg husker endnu, hvor svært jeg havde ved at forstå de første DAMP-børn, og hvilke tiltag vi skulle iværksætte. Selv med fuld

mandsopdækning ændrede de sig ikke. De krævede simpelthen en hel anden forståelse og indsats fra vores side. Jeg plæderer derfor for, at vi - selv om vi ser hver enkelt barn som et individ - i vores tiltag og evaluering samtidig skal se barnet som en del af vores forståelse af samspillet mellem skole og samfund. Vi kan anskue barnet som en kanarieugl, der synger for os om hvad der er galt. Kanarieuglen, der »synger« så højt at alle på skolen ser den og hører den, er sandsynligvis den kanarieugl⁴³, som synger om hvad det er for en skole vi har, og hvad det er for udfordringer, vi kan klare.

Evaluering set som en opgave for specialcentret og PPR

Hvilken instans skulle varetage denne systematiske evaluering af skolens indsats på de tre omtalte områder, beskrevet her som den forebyggende, den foregribende og den indgribende indsats? Ja, for mig at se har vi to oplagte instanser i folkeskolen til at varetage denne evaluering, og det er specialcentret og PPR.

Specialcentret har allerede en organisation og en opgave, der gør det oplagt for det at udvikle sig til et sådant evalueringscenter. Specialcentret har ekspertise i at bruge test på klasse og individniveau og til at reflektere sammen med klassens lærerteam,

om hvilken indsats der efterfølgende er nødvendig at iværksætte på det konstaterede grundlag. Specialcentret har (eller kan udvikle) ekspertise til at analysere grupper og individers læring, og til at gå i dialog med kolleger/ teams om indsatsmuligheder.

Er problemstillingerne for komplicerede eller specielle har specialcentret endvidere PPR til deres hjælp og støtte. Skoleleder, skolepsykolog og specialcentrets koordinator er et stærkt team, der ikke alene kan skaffe sig indsigt i skolens samlede børnebestands tilstand, men som også har mulighed for at prioritere skolens tilgængelige ressourcer i forhold til denne tilstand.

Der har længe været et eklatant behov for at opdatere specialcentret. Man bør benytte denne lejlighed, hvor evaluering er sat på skolens dagsorden, til at stille disse krav til specialcentret. Lige som skolebiblioteket er blevet opdateret til at blive et servicecenter, bør specialcentret opdateres til at blive et »ressource- og evalueringscenter«. Specialcentret har her en enestående mulighed for at spille en væsentlig rolle i fremtidens skole: Ikke som skolens »skraldespand« for de børn, som ingen andre orker at have med at gøre, men som en analytisk, systemisk og procesorienteret instans, der analyserer

skolens tilstand og giver udspil til forståelser og handlemuligheder. På samme måde som man i dag analyserer et individs potentialer for udvikling, kan en organisations potentialer forstås og udlægges såvel på skoleniveau, som klasse- og individniveau.

Specialcentrets opgaver må således anskues bredere end alene iværksættelse af specialundervisning. Opgaver med forebyggende og foregribende virksomhed må prioriteres højere, og der må afsættes tid/ressourcer til analyse- og rådgivningsvirksomhed. Anskues hver en tildelt time som undervisningstid, kan denne udvikling naturligvis ikke ske. Det vil også indebære, at rådgivning og vejledning til skolens øvrige personale skal have en betydelig plads i den samlede virksomhed, og at skolens samarbejde omkring børn med særlige behov udbygges betydeligt.

Specialcentret kunne dermed også udvikle sig til et dialogsted, hvor det øvrige personale på skolen fik et forum for drøftelser af børn som udvikler sig fagligt, socialt eller emotionelt bekymrende, og som er til disposition med henblik på drøftelse af indsatsmuligheder.

Et specialcenter har brug for en daglig ledelse, som kan administrere de tildelte ressourcer til forebyggende og foregribende for-

anstaltninger, varetage rådgivning og vejledning samt lede og fordele de indgående opgaver. Den enkelte skole må træffe beslutning om, hvorvidt den ønsker at udpege en leder af specialcentret, som administrerer og varetager centrets daglige funktioner, eller om de skal varetages af et selvstyrende team.

På baggrund af skolens ønsker, muligheder og behov må specialcentrets personale sammensættes, så de nødvendige kvalifikationer for at løse opgaverne er til stede. Væsentlige områder er ekspertiser der dækker svære læsevanskeligheder, svære matematikvanskeligheder, AKT-vanskeligheder samt en generel kompetence i rådgivning og vejledning. Mange skoler er på vej til at organisere sig lagopdelt med en indskolingsafdeling, et mellemtrin og en udskolingsafdeling. Et specialcenter bør tilsvarende have sine specialister organiseret på hvert niveau. Er skolerne for små, er der jo altid den mulighed, at man kan organisere sig indenfor et skolevæsen.

I ViSpec har vi i de seneste år arbejdet med forståelsen af specialpædagogik, som det er beskrevet i denne artikel. Der har været samarbejdet med flere kommuner herom, og der er udviklet en forståelse af specialcentrets funktion som et evaluerings- og ressour-

cecenter. En beskrivelse af specialcentrets funktion, opgaver, ledelse og kommunikation er udviklet ud fra denne forståelse. Vi ser også speciallæreren som en lærer, der samarbejder med skoleledelse, PPR og kolleger om denne udvikling. Vi har i løbet af denne periode høstet en del erfaring med, hvor i skolesystemet man skal påbegynde denne udvikling, og hvilke nye kompetencer det er nødvendigt for speciallæreren at tilegne sig.

Det er ikke en opgave, som speciallærerne alene kan løse. Hvis skolen skal være inkluderende, må det være et fælles projekt, og inklusion må beskrives som et indsatsområde på linje med andre indsatsområder, hvor der skal nye tiltag til som ledelsen har sin opmærksomhed på og som løbende evalueres.

Speciallæreren må også efteruddannes hertil. Det er en anderledes opgave at skulle være i kommunikation med sine kolleger om læring, end det er at undervise en enkelt elev bag egen lukket dør. Der stilles krav til speciallæreren om gode kommunikationsfærdigheder, om at kunne rådgive og vejlede ind i en classesammenhæng, foruden at læreren må have særlig fagfaglig viden om specialpædagogikkens analyse- og handleredskaber.

Den enkelte skole må forholde sig undersøgende og besluttende til

hvilken efteruddannelse af personalet, som er nødvendig for at kunne varetage skolens behov. Da skolebibliotekerne skulle opdateres, fik de fra centralt hold udviklingsmidler, lige som der blev iværksat en efteruddannelse af personalet. Specialcentrene har naturligvis brug for den samme bevågenhed for at udvikle sig. Mange kommuner har allerede påbegyndt denne efteruddannelse, og den nye diplomuddannelse varetaget af CVU'erne er med til at opkvalificere lærerne.

Men for at udviklingen skal gå i en retning som her skitseret er det nødvendigt, at skolelederne går ind og påtager sig ledelse og stiller krav om, i hvilken retning de ønsker, at specialcentret skal udvikle sig. Erfaringerne fra de nærmest foregående årtier (citeret i indledningen og især påvist af Bjarne Nielsen⁴⁴) viser, at en ønsket udviklingsproces ikke sker af sig selv. Der skal tydelig ledelse til, og skolens samlede indsats må ses i lyset af et erklæret mål om inklusion.

OECD's påpegning af den danske skoles manglende evalueringskultur har gjort indtryk. Mange skoleledelser overvejer aktuelt, hvordan evaluering kan iværksættes på alle niveauer. Hvis man genlæser OECD's kritikpunkter i indledningen, vil man forhåbentlig kunne se, at et specialcenter,

organiseret efter de her fremlagte principper vil kunne være et godt ledelsesredskab på området.

Noter

- 1 Danmarks Evalueringsinstitut. www.eva.dk
- 2 KVIS. Kvalitet i specialundervisningen. Et udviklingsprojekt iværksat af Undervisningsministeriet i årene 2002-04. www.kvis.org
- 3 Salamancaerklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning. Verdenskonference om specialundervisning. *Adgang og kvalitet*. Salamanca, Spanien 1994. Undervisningsministeriet 1997.
- 4 Helge Skielboe: Befri os fra den rummelige folkeskole. *Unge Pædagoger* nr. 7/8. 2004
- 5 Samtlige amter og kommuner blev undersøgt via en selvevaluering og en spørgeskemaundersøgelse. Fire amter blev undersøgt uddybende ved besøg, hvor en ledelsesgruppe, en skoleledergruppe og en PPR-gruppe blev interviewet. Undersøgelsen foreligger beskrevet som en EVA-rapport under titlen: Vidtgående Specialundervisning. Den ændrede opgavefordeling og KVIS-programmet. 2003.
- 6 »Udsatte børn« defineres på s. 287.
- 7 KL: *Rapport fra arbejdsgruppen om specialundervisning*. Maj 2003.
- 8 Niels Egelund: *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området*. Danmarks Pædagogiske Universitet. April 2003. Indgår som bilag 3 i KL's rapport.
- 9 *OECD-rapport om grundskolen i Danmark*, Undervisningsministeriet 2004.
- 10 PISA rapporten 2004. Se www.pisa.oecd.org
- 11 Michael White er en australsk familierapeut, der arbejder efter de systemiske principper, som George Bateson udarbejdede. Man kan læse om ham på www.abacon.com/famtherapy/white
- 12 Hillary Clinton: *It takes a village*. 1996
- 13 Kommuneinformation. *Urolige børn*. 1998.
- 14 Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore and Janet Ouston: *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children*. London 1979. De 15.000 timer henviser til et skolebarns gennemsnitlige ophold på en skole i løbet af sin barndom. I øvrigt var det Peter Mortimore som var formand for den tidligere omtalte OECD-undersøgelse.
- 15 Anthony Giddens: *Modernitetens konsekvenser* 1994
- 16 Dion Sommer: *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden* 1996
- 17 Jens Rasmussen: *Undervisning i det reflektivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. 2004
- 18 Hegemoni betyder overherredømme
- 19 Jerome Bruner: *Uddannelseskulturen* 1999
- 20 Henning Rye: Paradigmeskiftet i arbejdet med barn med specielle behov: Overvejelser om dets baggrund og udvikling. *Tidsskriftet PPR* nr.4. 2002
- 21 *Vidensopsamling om social arv*. Red. af Niels Ploug. Socialforskningsinstituttet 2003.
- 22 Jf. Howard Gardners teori om de mange intelligenser.
- 23 Terje Ogden: *Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø*

- i grunnskolen. Norge. Rapport ´98.
- 24 Rapporter fra Thomas Nordahl og Mari Anne Sørliie. Norsk institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring 1998
 - 25 Marianne-Sørliie: *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*
 - 26 Indsatsområdet foreligger grundigt beskrevet i Mari-Anne Sørliie: Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen – et skoleomfattende tiltaksprogram (PALS) *Norsk Specialpædagogik* nr. 9. 2003
 - 27 www.atferd.unirand.no
 - 28 Bente Gjørum, Berit Grøholt & Hilchen Sommerschild (Red): *Mestring som mulighet*. 1999
 - 29 Se beskrivelsen af Trin for Trin samt de bagvedliggende teorier på www.cesel.dk
 - 30 Bobby Zachariae: *SELVVÆRD OG RELATIONER TIL ANDRE*. 2004
Ressourcer til konflikthåndtering og forbedring af personlige relationer
 - 31 Berit Hertz og Frank Iversen (red): *Anerkendelse i børnehøjde* 2004
 - 32 Se f.eks. Dansk Netværk for Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik. (Peter Westmark)
 - 33 Gregory Bateson: *Steps to an Ecology of Mind*. 1973
 - 34 Se f.eks. Johannesen, Eva; Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv: *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo 1994
 - 35 Læringsteorier som de f.eks. formidles via Mads Hermansens og Knud Illeris bøger.
 - 36 TEACCH. Videncenter for Autisme. www.autisme.dk
 - 37 Charlotte Højholdt: *Brugerperspektiver- forældre, lærere og psykologers perspektiver på psykosocialt arbejde*. 1993
 - 38 Urie Bronfenbrenner, som f.eks. fremstillet i Johannesen m.fl. Se reference nr. 34.
 - 39 Bruner og stilladseringsbegrebet jf. reference nr. 19.
 - 40 Mel Levine giver relevante bud på analyseredskaber og indsatsmuligheder. Se.f.eks. Med barnet i Centrum. 1994 eller Hjernen bag lysten til at lære. Neuropædagogik i teori og praksis. 2004.
 - 41 Thomas Nordahl og Terje Overland: *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. 2001.
 - 42 Begrebet den lærende organisation set som en fortløbende process., f.eks således som det er beskrevet af Finn van Hauen, Vagn Strandgaard og Bjarne Kastberg: *Den lærende organisation – om evnen til at skabe kollektiv forandring*. 1995.
 - 43 En metafor hentet fra kulminegangen under jorden, hvor en kanarie-fugl blev medbragt for at afsløre om luften blev iltfattig. Faldt fuglen død om, var der noget galt.
 - 44 Bjarne Nielsen: *Udvikling af folkeskolens specialundervisning. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af specialundervisning i folkeskolen? – belyst gennem udviklingen gennem de seneste 30 år. PPR. Temanummer 5. 2002*

Samspel för förändring

Psykologarbete och elevhälsoteam i ekologiskt och systemterapeutiskt perspektiv



Af Britta Liljegren

F D, psykolog och psykoterapeut

Förutsättningar för psykolog- och teamarbete i skolan

Psykologarbetet i skola och förskola utgår från skolans mål och officiella styrdokument – skollag, skolförordning och läroplaner. I svenskt skolsystem påbjuds ett långtgående ansvar för att särskilda insatser genomförs för *elever i behov av särskilt stöd*, oavsett orsaker och typ av problem (Skollagen, 1985:1100, Grundskoleförordningen, 1994:1194, 5 kap. 1 §, Lpo 94, Lpfö 98, SOU 2000:19). Ett annat viktigt styrinstrument för den som arbetar med barn och unga är FN:s konvention om barnets rättigheter, ofta kallad Barnkonventionen. I Sverige finns en Barnombudsman sen 1993, som enligt lag ska samla kunskap och sammanställa statistik om barn och ungas levnadsvillkor (se vidare www.bo.ses). Statistiken presenteras i den gemensamma publikationen »Upp till 18« (senaste utgåva 2004).

Psykologen ska bedriva sitt arbete utifrån *vetenskap och beprövad er-*

fareshet. Elevvårdsarbetet som vetenskapligt fält befinner sig i skärningspunkten mellan olika discipliner som pedagogik, psykologi, sociologi, socialt arbete och medicin. Detta fält förutsätter tvärfackligt och tvärvetenskapligt teamarbete, med en gemensam referensram för arbetet, samtidigt som varje yrkesutövare ska kunna profilera sig utifrån sina fackkunskaper och övriga förutsättningar. Idag finns någon form av tvärfackligt team i de flesta svenska kommuner, även om det fortfarande inte är påbudet i lag.

I skolan har psykologer, och ofta även specialpedagoger och andra specialister, en *konsultativ position och funktion* i åtminstone två bemärkelser: 1. Hon/han är anställd som sakkunnig rådgivare, men har inget eget ansvarsområde med yttersta beslutsrätt. 2. Det finns alltid andra ansvariga (pedagoger och föräldrar) »behandlare« mellan psykologen/andra specialister och »klientgruppen« (=eleverna).

Enligt den s k skolpsykologiska paradoxen (Reynolds Gutkin, 1999, s. 599) måste den psykolog som vill betjäna barnen effektivt först och främst koncentrera sin uppmärksamhet och expertis på de vuxna kring barnet, dvs pedagoger och föräldrar (eller dess ersättare). Psykologen möts av problemformuleringar eller frågor, med uttryckta eller underförstådda krav på lösning eller svar. Ofta är initiativtagaren till kontakten klassföreståndaren, men ibland kan det vara skolledningen eller annan elevvårdspersonal, och ibland en förälder. Psykologen blir fr o m *uppdragssamtalet* (se s. 12) delaktig i en social konstruktionsprocess; i en kommunikation med en eller flera andra berörda parter »från problem till lösning«. Problemen formuleras ofta som individuella elevers svårigheter, medan varaktig lösning kräver fördjupad/förbättrad samverkan mellan viktiga vuxna och eleven.

Med dessa utgångspunkter är det uppenbart att det behövs någon form av »ekologiska« arbetsmetoder, där största möjliga hänsyn tas till barnets helhetssituation. Utvecklings- och problemlösningsarbetet kan, utgående från initiativtagaren, gälla *sociala system* på olika nivåer – arbetslaget, lärarelevrelationen, skolklassen, skolenheten, elevvårdsteamet, och inte minst själva mötet *mellan* familjen

och skolan. I Bronfenbrenners terminologi kallas samspelet mellan olika *mikrosystem* för *mesosystem* (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck & Ogden, 2003). Bronfenbrenner har mycket starkt betonat värdet av att förbättra koordineringen av barnens »dubbla läroplaner« genom fördjupad skol- och familjesamverkan, och så att vardera systemets resurser tillvaratas optimalt för det enskilda barnets bästa. Aktuell forskning visar ett starkt stöd för vikten av familjesamverkan (Christenson, S. L. & Buerkle, K., 1999).

En samspelsmodell för psykologarbete i skolan

Mot denna bakgrund presenteras här en arbetsmodell för psykologarbete i skolan. Modellen och dess teoretiska och empiriska förankring har redovisats i avhandlingen *Samspel för förändring* (2001), och den har även presenterats i en tidigare version för elevvårdspersonal (Liljegren, 1991/2000). Samspelsmodellen omfattar tre centrala aspekter av psykologarbete i skolan – teoretisk förankring, organisatoriskt sammanhang och en struktur för de enskilda uppdragens genomförande. Den har konstruerats utifrån ett system- och lösningsorienterat (ekologiskt, interaktionellt) perspektiv på barn och ungas utveckling, med betoning på samspelsprocesser mellan vuxna och barn och dess

konsekvenser för individens utveckling och hälsa, se Fig. 1.

- ↑ I. Samspelsteori för skola och familj
 ↓ II. Samverkansformer för elevhälsoteamet
 III. Samtalsmetod och struktur för det enskilda uppdraget

Nuläge	Problem	Resurser	Framtid Mål, delmål	Åtgärder Uppföljning
Individ- perspektiv Ps(ykolog) P(ersonal) E(elev) F(öräldrar)	1 Prioritera, precisera: Problem – det som bör förändras	3 Beskriv: Positiva undantag Framsteg Möjligheter	5 Prioritera, precisera: Mål och delmål	7 Vad behövs? Vem gör vad fr o m imor- gon?
Samspels- perspektiv Ps-P-P-F-E P-P-E E-E P-F-E F-B(arn)	2 Berörda parter – vem, vilka? Samspels- mönster Förhållnings- sätt Stress- mönster Etik	4 Positiva un- dantag Framsteg Möjligheter	6 Gemensam grund för för- ändring Samverkans- former för för- ändring Förhållnings- sätt Etik	8 När, var, hur, vilka? Hur har det gått? Hur gå vi- dare?

Fig. 1. En samspelsmodell för skolkonsultation och elevvårdsarbete.

Matrisen i Fig. 1 är både del och helhet – den sammanfattar modellen i en struktur för *planering, genomförande och reflektion* över det enskilda uppdraget och däri ingående samtal. *Uppdraget* betraktas som en utvecklingsprocess som leds av en psykolog och/eller annan specialist i samverkan, utifrån ini-

tiativtagarens frågeställningar och tillsammans med lämpligt antal berörda parter – personal, föräldrar och barn. Modellen kan användas både vid *konsultation, handledning* och *behandling* såtillvida att psykologen kan arbeta både *indirekt*, dvs via personal och/eller föräldrar, och *direkt*, dvs med barnet

närvarande, enskilt eller tillsammans med de vuxna. Ofta är det naturligt med en flerstegsprocess i olika personkombinationer (se vidare s. 10). Modellen är användbar för olika typer av frågeställningar, samt på individ-, grupp- eller organisationsnivå. Den antas även kunna utgöra en gemensam referensram för skolledares, psykologers, specialpedagogers och andra specialisters teamutveckling och samarbete, givet psykologens stöd och vägledning.

Med *individperspektiv* avses information om enskild individ – sig själv eller annan person. Med *samspeleperspektiv* avses information om relationer mellan individer och omgivning. Med *problem, resurser, mål och handlingsplan* markeras fyra aspekter på samspråk kring problem, huruvida man talar i termer av: 1) Klagomål, negativa beskrivningar om hur det *inte* ska vara. 2) Resurser, positiva undantag och möjligheter när det fungerar bra eller bättre. 3) Önskemål, hur det ska vara när problemen är lösta. 4) Åtgärder, handlingar, vem som kan göra vad för att uppnå målen. Vanligtvis rör man sig från problembeskrivning i riktning mot mål och handling. »Resursrutorna« kan fyllas i både i samband med problem- och målbeskrivning. Problem- och resursbeskrivning kan ha en mera *kartläggande* karaktär, medan mål och åtgärder är

tydligt *intervenerande* med syfte att förändra situationen till det bättre. Det bör dock påpekas att all professionell kommunikation om eller med en klient är *intervenerande* i den mening att den påverkar den det gäller från första stund. Det är etiskt angeläget att kontinuerligt reflektera över *hur* och *vem* olika arbetsmetoder påverkar, och att kunna förändra både praktik och teori för klientens bästa.

Strukturen i Fig. 1 är avsedd som ett hjälpmedel, en »grammatik« för utveckling och lösningsbyggande och är därmed normativ (föreskrivande). Samtidigt är den en abstrakt »metamodell« som tillåter stor variation i teoretiska perspektiv och praktiker för yrkesutövaren. Även om modellen inte föreskriver något specifikt perspektiv på exempelvis genus eller kulturell mångfald kan sådana perspektiv på ett naturligt sätt integreras i arbetet (jfr s. 11, samt fallbeskrivning s. 19). Som en röd tråd finns idén om att mening och innebörd konstrueras i samspel med andra människor, genom muntlig och skriftlig, verbal och ickeverbal kommunikation. Modellen som helhet baseras på *kritisk realism*, där den materiella, fysiska och sociala basen för människors beteende uppmärksammas, utan att man för den skull negligerar tolkningars och teoriernas sociala natur (Parker m fl, 1997).

I Samspelsteori för skola och familj

Modellens teoretiska referensram består av fem grundantaganden som utgår från olika ekologiska, systemiska och korttidsterapeutiska synsätt; främst Bronfenbrenners utvecklingsökologi (1977) samt systemisk, strategisk och lösningsinriktad korttidsterapi (se exempelvis Schjödts & Egeland, 1989; Becvar & Becvar, 2003; De Shazer, 1997; Cade & O'Hanlon, 1996; Durrant, 1995). I Bronfenbrenners ekologiska systemteori betraktas utvecklingen i relation till det sociala och kulturella sammanhang i vilket människan ingår, och där egenskaper hos både individen och omgivningen samspekar. Inom systemisk korttidsterapi utgår man från både individ och interaktion i behandlingsarbetet. För en utveckling av grundantaganden 1-5, se Liljegren (2001).

1. Samspelet inom och mellan olika systemnivåer

Människan existerar på flera systemnivåer samtidigt – fysisk, psykologisk, social, andlig – och personlighet och egenskaper byggs upp i komplext samspel mellan arv och miljö, mellan biologiska förutsättningar och fysiskt och socialt sammanhang. Orsakssammanhangen betraktas därmed som interaktionella och mångfaktoriella, både inom och

mellan olika systemnivåer, istället för enkelriktade och endimensionella.

2. Mellanmänniskt beteende som kommunikation

Allt beteende i mellanmännisklig interaktion är kommunikation – det registreras, tolkas och besvaras av omgivningen enligt »grundschemasmat«: Jag/kommunicerar något/till dig/i den här situationen. Kommunikationen inkluderar: Verbal kommunikation (det vi uttrycker med ord), icke-verbal kommunikation (tonfall, ansiktsuttryck, hållning, gester, etc), samt kontexten (det fysiska och sociala sammanhang som kommunikationen pågår i).

3. Individuell verklighetsuppfattning

Människor är engagerade i en livslång process att i interaktion med andra skapa mening och innebörd åt sina upplevelser. Utifrån sin unika position och interaktion i olika sociala och fysiska sammanhang konstruerar individen aktivt sin subjektiva »modell av världen« och sin »livsberättelse« med grundläggande värderingar av sig själv och av andra människor. I detta konstruktionsarbete eftersträvar individen att skapa ett meningsfullt sammanhang och en enhetlig »känsla av själv«.

4. Meningsskapande i samspel med viktiga andra – föräldraskap och lärarskap

Individens omvärlds- och självuppfattning, tanke-, känslö-, och handlingsmönster skapas framför allt i nära relationer och återkommande samspelsmönster. Detta pågår i mångåriga beroendeförhållanden där djupgående lojaliteter utvecklas mellan det uppväxande barnet och *viktiga andra* inom familjen, men även inom skolan och inom andra betydelsefulla »nätverk«.

Fokus läggs i modellen på både önskvärda (salutogena) och problematiska (patogena) samspelsprocesser kring och med elever i svårigheter, främst inom de mest relevanta *mikro- och mesosystemen*:

- Personalsamspel, inkl. skolledning, elevhälsoteam, lärare, samt övrig berörd personal
- Personal-elevsamspel
- Elevsamspel
- Personal-föräldrar-elevsamspel
- Föräldrar-barnsamspel

Följande samspelsdimensioner betraktas som särskilt viktiga för barns utveckling:

1. *Den grundläggande dialogen* mellan vuxna och barn.
2. *Makt-ansvar*. Ledning och autoritetsutövning, samt ansvars-tagande och beskydd.

3. *Differentiering/resonans*. Åtskillnad av individer, funktioner och relationer. Gränser för kommunikation.
4. *Närhet-distans*. Interpersonellt avstånd i kontakt, tid och rum.
5. *Lojalitet*. Grupptillhörighet eller relation som man är »primärt trofast« mot.
6. *Överföring*. Tankar, känslor och handlingar från en relation till en annan.
7. *Positivt och negativt berättigande*. Tillskrivanden av värde.
8. *Relationernas etik*. Ge- och tabalansen, rättvisabalansen i relationen.
9. *Stöd- och kravbalansen* i relation till »flow«-upplevelser, dvs passformen mellan kravnivå och det stöd och de resurser som finns tillgängliga för barnet vid en viss aktivitet.
10. *Konflikt-, obalans- och stresshanteringsmönster* mellan vuxna och barn.

Inom den vidavariationen av mänskligt samspel finns några grundläggande sätt att anpassa sig inbördes till konflikter, spänningar, ångest och hot, oavsett vilka yttre eller inre stressfaktorer som föreligger. Dessa interpersonella mönster för stress- och problemhantering kan sammanfattas så här:

- a. *Emotionell distansering*, ev. polariserad i en jaga-flyprocess.

- b. *Symmetrisk upptrappning; attack-försvar-motattack.*
- c. *Polariserad över-underordning; över-underfungerande.*
- d. *Triangulering.* När endera av två parter känner sig allt mer obekvämt, ensam eller begränsad, söker denna stöd av/riktar fokus mot tredje part för att klara av sin situation. Ofta går även en tredje part själv in och försöker stödja, distrahera eller medla. När parterna är två eller flera vuxna samt ett barn som kommit »emellan« de vuxna kan det uppstå ett svårlöst känslomässigt dilemma för barnet som blir till hinder för naturlig utveckling och välbefinnande. Om en relativt oberoende tredje part lyckas förhålla sig »känslomässigt åtskild«, dvs stå i tillräckligt god kontakt men utan att ta parti, så upplöses spänningarna.

För en närmare genomgång av dessa tio samspeletsdimensioner, se Liljegren (2001).

5. Samspelets mönster i utvecklingsperspektiv

Förändring är oundviklig – både i biologisk, psykisk och social mening. Samtidigt behöver individen för sin existens kunna skapa en begriplig, hanterbar och meningsfull verklighet. I vuxen-barn-samspelet krävs därför en kontinuerlig avvägning mellan stabilitet och förändring, stöd och krav, självstän-

dighet och tillhörighet, makt och ansvar, så att barnets sociala, känslomässiga och intellektuella mognadsnivå successivt utvecklas på bästa sätt.

II Samverkansformer för elevhälsoteamet

De centrala samspeletsprocesserna i skolans värld är de dagliga mötena mellan lärare och elever, och den kommunikation och kunskapsvärld de tillsammans skapar och erövrar. Dessa processer påverkas av skolans ledningsfunktioner och de vuxnas arbetslagsarbete, vilka betyder mycket för skolutvecklingen inom ett område. Vardagliga men betydelsefulla möten äger rum mellan familj och skola; exempelvis föräldramöten för hela klassen samt obligatoriska utvecklingsamtal för elev och föräldrar. Dock erfordras kvalificerad tvärfacklig specialistsamverkan för att tillgodose att *alla* elever i grundskolan får en bra utvecklingsituation och att pedagogerna får en hållbar arbetssituation.

Inom kommunerna har man därför successivt byggt ut den sk elevhälsan (elevvårdsorganisationen), och ambitionen har ofta varit att förse ett större eller mindre skolområde (stadsdel, kommun) med skolhälsovård, psykologisk, social och specialpedagogisk kompetens, organiserat i s k *resursteam*, *elevhälsoteam* eller *elevvårdsteam* (jfr

SOU 2000:19). Skolledningen har det yttersta ansvaret för elevhälsoarbetet. Detta arbete är relativt osynligt, men av stor principiell och praktisk betydelse för både barn, familj och för skolan som kollektiv verksamhet. En nyutkommen avhandling (Hjörne, 2004) visar dock att de olika experterna i multiprofessionella team är förvånansvärt överens om att förlägga orsaken till skolproblem hos barnen själva. Problemen betecknas i termer av bristande intellektuell kapacitet, mognad och neuropsykiatriska diagnoser. Sällan analyseras hemförhållanden eller hur undervisningen är upplagd, långt mindre relationerna mellan barn, familj och skola.

Det förefaller därför väsentligt att föra fram frågor kring hur forskning och undervisning inom våra olika universitetsinstitutioner ska kunna förse blivande praktiker med ett mera medvetet och vetenskapligt förhållningssätt i sin yrkesutövning. Hur konstrueras våra blivande yrkesarbetares grundantaganden och förhållningssätt? Hur kan utbildningen bidra till utveckling av alternativa »meta-institutioner« och därmed till ett bättre klientarbete på fältet inom de yrkesområden där vi möts? Vilka teoretiska perspektiv, forskningsmetoder och samverkansformer behöver utvecklas mellan och inom de aktuella institutionerna

för att adressera dessa frågor? (Jfr Hoshmand & Polkinghorne, 1992; Polkinghorne & Gribbons, 1999.)

För välfungerande samverkan behövs dels en gemensam referensram för pedagoger, socionomer, psykologer och medicinskt ansvariga, och dels utrymme för specialkunskaper och individuell profilering. Regelbundna träffar för samtliga teammedlemmar kan omfatta professionell reflektion över den enskilde yrkesutövarens arbete, såväl som analys av den gemensamma värdegrunden och dess konsekvenser för målgruppen. Inom teamet kan göras återkommande kartläggningar av problem och stödbehov för hela området, vilka inkluderar ansvars- och ärendefördelning i arbetet med särskilda *åtgärdsprogram* samt uppföljning och utvärdering. I detta arbete kan olika specialistfunktioner tydliggöras och differentieras. Olika teammedlemmar kan genomföra fortbildning och kompetensutveckling för lärarna, eller samverka inom projekt med avgränsade ämnen och målgrupper. Öppna kontaktvägar och yrkesmässig reflektion kan behöva skapas mellan teamet, personalen, föräldrar och elever, samt med andra instanser som barnpsykiatrin, barnhabiliteringen, socialtjänsten. *Samtalet* är ett centralt arbetsredskap inom elevvården, och stor vikt bör läggas vid *samtalsledarrollen*

med tid för rollspelsövningar och kollegial handledning inom teamet och i arbetslagen.

III Samtalsmetod och struktur för det enskilda uppdraget

Strukturen i Fig. 1 kan översättas till *en metod för samtal* med 6 huvudsteg::

1. *Förhållningssätt: Mångpartiskhet, resurstänkande, mål- och lösningsinriktning.*
2. *Definition av relationer, syfte och ramar.*
3. *Genomgång av aktuell och önskad situation ur individ- och samspelsperspektiv.*
4. *Formulering av handlingsplan och avslutning av samtalet.*
5. *Uppföljning och utvärdering, eventuellt fortsatta samtal.*
6. *Kompletterande interventioner för förändring.*

Även andra typer av informations- och datainsamling som testresultat, kunskapsprov, enkätsvar och observationsdata kan integreras i arbetet utifrån strukturen i Fig. 1 och sedan återkopplas till berörda parter vid lämpliga tidpunkter i samtalsserien.

I uppdraget som helhet kan psykologen leda samtal med olika personkombinationer i serier om 2-10 samtal, exempelvis:

Föräldrasamtal i skolan – en professionell samtalsserie

1. Uppdragssamtalet – initiativtagare (it) kan vara P(ersonal), F(örälder), E(lev/-er).
2. Förberedande möte med aktuell personal, ex. arbetslaget.
3. Förberedelse för övriga parter så långt möjligt (ange, gärna via klassläraren eller specialpedagogen, ett *tydligt och positivt syfte* till elev och föräldrar, ev. med några enkla, skriftliga frågor).
4. Genomförande av möte med exempelvisföljande deltagare i smågruppsformat: Samtalsledare = psykolog (eller specialpedagog med handledning av psykolog), klasslärare, annan berörd lärare, elev, föräldrar. Dessa 2× 3 personer utgör både ett naturligt stödsystem var för sig och tillsammans. Klassläraren kan få stöd av kollega, mamma och pappa kan få stöd av varandra, och det minderåriga barnet kan få stöd från samtliga vuxna.
5. Reflekterande/efterbearbetande personalsamtal.
6. Nytt möte med alla parter för uppföljning och utvärdering.
7. Fortsatta samtal vid behov, fram till lämpligt avslut.

Olika typer av samtal

Olika typer av samtal följer samma grundläggande principer men modifieras utifrån personkombination och kontexten i övrigt. Som *handledningssamtal* betecknas

regelbundet återkommande möten med enbart personal och utifrån yrkesrelaterade problem, i professionsgrupp eller i naturliga arbetslag. *Konsultation* definieras som problemlösning i samarbete mellan psykologen och en eller flera personer (lärare, föräldrar) där de senare har det direkta ansvaret för klient-/målgruppens välbefinnande (Reynolds & Gutkin, 1999). Som *nätverkssamtal eller lösningsbyggande samtal* betecknas samtal med personal, föräldrar och elev, men även sådana personalsamtal som primärt behandlar personalens situation. Som *förberedande och efterbearbetande samtal* (reflekterande samtal) betecknas sådana personalsamtal som syftar till professionell reflektion över lösningsprocessen som helhet. *Elevgruppsamtal, föräldramötesgrupper*, etc är andra varianter.

Generellt användbara samtalstekniker under samtalens gång

1. Ställa öppna, reflexiva och samspeletsorienterade frågor.
2. Precisera med följdfrågor, obs. särskilt generaliseringar, utelämnanden, förvrängningar. Efterfråga konkret beskrivning och specifik och observerbar information (videofilmsliknande) snarare än generaliseringar och abstrakta påståenden. Visa även intresse för olika personers förklaringsmodeller och

klassificeringar av problem, som kan underlätta eller blockera utvecklingen.

3. Agera flerpartiskt, dvs balansera aktivt och positivt, så alla får chans att delta konstruktivt i samspelet.
4. Matcha, dvs anpassa din kommunikation efter den andre både verbalt och icke-verbalt. Kalibrera ordval, innehåll, tempo, intensitet, kroppsspråk, etc, så att det skapas passform mellan de samtalande.
5. Spegla, dvs visa kortfattat hur du uppfattar den andre, både beträffande känslor och sakinnehåll, både verbalt och icke-verbalt, och kontrollera att alla förstår varandra.
6. Sammanfatta, dvs spegla även lite längre innehåll, ex. problem, resurser, mål.
7. Omtolka, omformulera, delge egna synpunkter, kommentera, utmana konstruktivt.
8. Kommentera kommunikationen, dvs metakommunicera, både verbalt och icke-verbalt.
9. Slutsammanfatta resurser, mål, plan.
10. Ge ev. kompletterande uppgifter som observationsuppgifter eller handlingar till nästa gång.

Samtalsmetoden »från problem till lösning«

Här följer en genomgång av samtalsmetoden med *huvudstrategier* och *exempel på frågor* för varje

stadium i processen, där man kan göra ett urval (eller konstruera nya) utifrån det aktuella sammanhanget.

1. Övergripande förhållnings-sätt: Mångpartiskhet, resurstänkande, mål- och lösningsinriktning. Begriplighet, hanterbarhet, meningsfullhet (Fig. 1 som helhet)

Psykologen utgår från initiativtagarens (it) problemformulering, samt väljer tillsammans med it vilka personer som bör delta i samtalen (jfr uppdragssamtalet nedan). Problem giltigförklaras så som de upplevs av respektive deltagare, inte minst beaktas det minderåriga barnets rätt till sina egna upplevelser. Delaktighet i samtal och åtgärder balanseras aktivt men utan att överdriva. Psykologen strukturerar och berikar information genom frågor, synpunkter och omformulerande kommentarer. Skyldigheter och rättigheter, ansvar, makt, status, fördelar, omsorg och uppmärksamhet (om)balanseras («ge- och ta-balansen»). Ojämlika maktförhållanden mellan man-kvinna, personal-föräldrar, vuxna-barn eller personalen inbördes ombalanseras stegvis och under positiva former. Känslomässig involvering balanseras; närhet-distans och intensitet. Naturliga system repareras och isolerade personer integreras om möjligt. Ofta bör särskild hänsyn tagas till att göra pappan (eller hans er-

sättare) reellt delaktig i både samtal och åtgärder, och till att mamman får ett stöd i sin fostrarroll, samt även till att (den ofta kvinnliga) klassläraren får erforderligt stöd av kollegor och ledning. I förhållningssättet ingår beredskapen att ge hjälp till självhjälp, snarare än att ta över ansvaret för andra människors liv, s k empowerment. Stöd och krav balanseras på ett realistiskt sätt, resurser tillvaratas och inkompetens utmanas under konstruktiva former. Resurser, mål och konkret handlingsplan tydliggörs i hanterbara former.

2. Definition av relationer, syfte och ramar (Fig. 1 som helhet)

Uppdragssamtalet – när den professionella kommunikationen börjar

Det samtal som uppstår när initiativtagaren tar kontakt för första gången har en särskild karaktär som »uppdragssamtal«, där psykologen (samtalsledaren=sl) ska bedöma den professionella kontexten och om hon/han är lämplig att påta sig uppdraget. It bör i detta skede slippa ge ifrån sig alltför mycket information, även om hon/han kan behöva avreagera sig en stund. Sl bör framför allt veta syftet med uppdraget, vad initiativtagaren vill ha hjälp med och på vilket sätt, före beslut att ta uppdraget. Nedan följer exempel på några viktiga frågor i uppdragssamtalet, vilket oftast sker med en klasslärare eller an-

nan personal men ibland även kan gälla föräldrar och elev/-er.

Vad är det prioriterade problemet
a. För dig? b. För andra berörda parter?

Vad har gjorts för att lösa det? a. Av vem/vilka? b. Hur har det gått – vad fungerar bättre/sämre?

Vilka är involverade just nu? (känner till, pratar om, bekymrar sig)

Vilka vet om att du har tagit kontakt med mig?

Hur skulle det vara om alla problem var borta fr o m imorgon/om allt var precis så som du önskar dig?

a. För dig själv? b. För andra berörda? c) Vad skulle du/ni främst lägga märke till?

Vad skulle vara ett första litet steg på väg mot ett sådant mål?

Vad tror du behövs? a. Av dig själv? b. Av andra? c) Vilken hjälp vill du ha av mig? Vad förväntar du dig?

Under frågandets gång gör sl sammanfattningar med ev. förslag till omformulering och modifiering av uppdraget. Som avslutning görs en sammanfattning och ansvarsfördelning angående uppdraget, vilket vid behov även förankras hos skolledning och elevhälsoteam.

Inledning av fortsatta samtal

Sl ansvarar för *kontaktskapande* med samtliga deltagare, och hon/han ger en kort faktabakgrund

med ett tydligt positivt syfte hämtat från uppdragssamtalet, samt anger tydliga ramar (spelregler) för fortsättningen. Det underlättar ofta att arbeta med en för alla synlig, skriftlig struktur på bordet, t. ex. enligt Tabell 1 (nästa side), och sekreteraruppgiften kan vid behov utföras av annan person än sl (gärna ev. deltagande specialpedagog).

I Läroplanen för grundskolan 1980 infördes begreppet *Åtgärdsprogram* i samband med enskild elevs problem, och detta »...bör utarbetas av skola, elev och föräldrar tillsammans ...« (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 54). Begreppet har sedan fortsatt att användas i offentliga dokument. I den här modellen används ofta ordet *handlingsplan* som ett mindre myndighetsbetonat ord, men f. ö. med samma innebörd. Handlingsplaner utformas som skriftliga kontrakt, som stöd för minnet och som en naturlig avslutning och bekräftelse på ett möte. Berörda parterns integritet skyddas genom sekretesslagen som har tolkats för skolbruk av Svenska kommunförbundet (1998). Deltagarna ska upplysas om, och delta i beslut angående, vem som får ta del av skriftliga dokument, samt hur de kommer att förvaras eller förstöras efter avslutat uppdrag.

<p>Tabell 1. <i>Mall för skriftlig handlingsplan vid samtal för problemlösning</i></p> <p>Handlingsplan för.....</p> <p>Datum.....</p> <p>Närvarande.....</p> <p>Kort bakgrund med tidigare lösningsförsök</p> <p>Det som fungerar bra/bättre</p> <p>Det som behöver förändras/vidareutvecklas</p> <p>Önskad situation: delmål-mål</p> <p>Handlingsplan: Vem gör vad?</p> <p>Uppföljning och utvärdering: När, var, hur, med vilka?</p>

3 a. Problem ur individ- och samspeleperspektiv – det som behöver förändras (Fig. 1, ruta 1-2)

Tematisering av det som behöver förändras – beskriv, sammanfatta, prioritera, precisera

Efter inledningen kommer »rundan«, dvs deltagarnas individuella perspektiv på nuläget med dess problem och resurser i kortast möjliga beskrivning. Därefter sammanfattar samtalsledaren samt gör en tydlig *prioritering av teman*. Problemformuleringen är ofta, men ej nödvändigtvis, utgångspunkten för de första samtalen (uppdrags-samtalet samt det första vidgade mötet). Den uttrycks ofta i individperspektiv men ibland även med

beskrivning av två eller flera aktörer och deras interaktion. Först efter prioriteringen preciseras beskrivningarna. Grundprincipen är att få fram det väsentliga i problemet, så som var och en upplever det, samt att det formuleras så att det är möjligt att förstå och att lösa, begripligt, hanterbart och meningsfullt för samtliga, ej att finna någon slutlig Orsak med stort O. Beskrivningar och förklaringar särskiljs, och olikhet i upplevelser och synsätt respekteras med empati och känsla.

Frågor: Tänk dig/er att det här blir ett bra samtal, vad har vi då pratat om innan vi går härifrån? Vad är det viktigaste för dig/ bekymrar dig

allra mest/ just nu? Var, när, hur uppträder problemet? Vad är det som du allra först skulle vilja förändra? Hur länge har du upplevt det här problemet? Hur skulle du vilja förklara/sammanfatta det med dina egna ord? Vill ni andra lägga till eller dra ifrån något väsentligt till den här bilden? På en skala från 0-10 där 10 betyder hur du vill att saker och ting ska vara och 0 det värsta som varit, var skulle du säga att du befinner dig nu?

Fördjupning/problemprecisering med lösningsförsök och förhållningssätt

Grundprincipen är att genom samspeletsorienterade och reflexiva frågor och kommentarer medvetandegöra deltagarna om det interaktionella perspektivet. Härigenom kan skapas öppningar och nya, mer fruktbara sammanhang.

Frågor: Med vem/vilka uppträder problemet? Vilka bryr sig om, samtalat om, problemet? Vem mer bör få veta vad vi talar om? Vilka har varit med och försökt lösa problemet? Hur har du/ni/ gjort? Hur har det gått? Hur brukar du/ni/ reagera på A, B? Vad händer då? Vilka förklaringsmodeller kan tänkas styra det som händer? Vilka samspeletsregler gäller i klassrummet? Hur fördelas talutrymmet? Förekommer destruktiva konfliktlösnings- och

stressmönster och hur kan dessa isåfall brytas? Vem vinner eller förlorar på aktuella förklaringsmodeller och hanteringssätt?

Samspeletsfrågor angående klassrumssinteraktion: Kan du beskriva närmare vad det är som händer i klassrummet? Hur fördelas talutrymmet? Mellan olika individer? Mellan könen? Mellan andra grupperingar? Hur vill du karakterisera dialogen mellan lärare-elev/er? Hur formuleras frågor och kommenteras svar? Ja/nej-, rätt/fel-typ eller frågor som inbjuder till reflexion och tankemässig utveckling? Ställs frågorna utifrån vars och ens utvecklingsnivå? Hur hanteras olikhet? Vågar alla säga vad de tänker och tycker? Är det någon som dominerar på ett begränsande, eller positivt, sätt? Hur fungerar gränssättning och konfliktlösning mellan personal-elever, elev-elever? Förekommer ömsesidig förhandling med aktivt lyssnande? Utnyttjas varierade arbetssätt? Hur stor del av tiden är det helklass i olika former med lärarföredrag, lektion med frågor och svar, diskussion, reflektion? Grupparbete utifrån olika kriterier, utifrån teman, intresseområden, kunskapsnivå? Pararbete i olika konstellationer? Enskilt arbete med utvidgat egenansvar för planering och genomförande?

3 b. Resurser ur individ- och samspelsperspektiv (Fig. 1, ruta 3-4)

Positiva undantag och andra möjligheter i riktning mot målbilden

Positivt samspel och »problem-fritt« samspråk införs både tidigt i samtalet, i anslutning till problemfrågorna, samt senare som uppföljning av målfrågor (angående det som fungerar i riktning mot målet). Strategin är att medvetandegöra deltagarna om varandras möjligheter och resurser; det som någon redan gör som är bra och användbart. Positivt och resursinriktat samspråk bör successivt få ett allt större utrymme i samtalet. Sl efterfrågar positiva undantag, framsteg och även annat positivt som det finns anledning att belysa, inklusive hypotetiska möjligheter. Sl speglar, sammanfattar, kommenterar och ger *genuina komplimanger* angående det som verkar fungera bra och som bör tillvaratas.

Frågor: Berätta för mig om de gånger som det (=problemet) inte händer/händer lite mindre? När fungerar han/hon bra/bättre? Vad tycker du att eleven/kollegan/du själv är bra på? Vilka resurser är viktigast att ta vara på och vidareutveckla? Vad har du/hon redan gjort som fungerat bra? Har det skett några framsteg sen sist? Hur tror du att A/B/du själv skulle kunna

vara, om ...? Vilka mer brukar bry sig om det här? Hur brukar ni samarbeta för att lösa problemet? När fanns det senast ett tillfälle då allt fungerade bra mellan er? Vad var annorlunda då? Vad tycker du fungerar bäst i arbetsenheten/klassen/gruppen? Hur skulle ert samarbete kunna vara, om...? Ev. uppföljning av den sk skalfrågan: Vad tror du är den viktigaste orsaken till 3 och inte 0? Vet du vad du eller någon annan gjort för att komma till 3?

3 c. Mål och delmål ur individ- och samspelsperspektiv (Fig. 1, ruta 5-6)

Problembearbetning genom mirakel-/målpresisering med interaktiva frågor som belyser samspel

Principiellt gäller att tydliggöra väsentliga och realistiska mål och delmål som är begripliga, hanterbara och meningsfulla. Även målformuleringar ingår i en process där man ändrar, utvecklar och modifierar sina önskningar, och målen är i denna mening »arbetsredskap« snarare än fixerade slutmål. Målen bör efterfrågas med största öppenhet, och så att de blir positivt formulerade, gärna med någon typ av *mirakelfrågor* eller frågor om *drömsituationen*. De bör gälla både det längre tidsperspektivet – en termin, ett läsår, längre in i framtiden (ex. betyg, yrkesval) och det kortare – små konkreta delmål för om imorgon (ex. komma i tid,

ha läst nästa engelskläxa). Det gäller även att skapa en gemensam vision av det önskade samspelet, gärna genom att framkalla en »videofilmsliknande« beskrivning av de samspel som kan tänkas leda till uppsatta mål och delmål. Samtalet övergår här till ett »interaktionsstadium«, och parterna uppmunt-
ras komma med sina idéer fritt och spontant, innan sl småningom försöker binda ihop dem till en gemensam plattform för handling. En stor del av samtalstiden används till sådan kreativ »brainstorming« med ömsesidiga önskemål.

Frågor, mål: Hur skulle det vara om allt var precis så som du önskar dig? Hur kommer ni vuxna att märka när eleven har det riktigt bra? Hur skulle du själv vilja ha det istället? Hur kommer du att märka när de här problemen är ur världen? Hur kommer du att veta när saker och ting är bättre? Hur kan ni samverka/samspele med varandra för elevens bästa? Vilka gemensamma förhållnings-sätt tror ni skulle fungera bra?

»Mirakelfrågan«: Anta att det inträffar ett mirakel när du ligger och sover inatt och problemen som fört dig hit är lösta. Men du sover så du vet inte att miraklet har inträffat. När du vaknar i morgon vad kommer då att vara annorlunda, vad kommer att säga dig att miraklet har hänt? Vem/vilka kommer att märka när det blivit bättre? Hur kommer de att märka det? Hur kommer du att märka det på dem? Vad kommer du/ni att göra då som är annorlunda? Har något av det här miraklet redan hänt någon gång? Vad var annorlunda då?

Frågor, delmål, realistiska fr o m imorgon: Vad är det allra första/det viktigaste du skulle lägga märke till fr o m imorgon? Vad mera? Vad skulle fr o m nu vara ett första steg? Vad är minsta gemensamma grund för ert fortsatta samarbete?

Nuläge, delmål och mål kan preciseras på en 0-10-skala, där 0 = problemet när det är som värst, x = var är problemet nu?, y = nästa delmål? och 10 = problemet är helt löst/OK:

0-----x-----y-----10

Vad tror du är den viktigaste orsaken till x och inte 0? Vet du vad du själv eller någon annan har gjort för att komma från 0 till x? Vad är nästa steg i positiv riktning? Hur kommer det att vara när du är framme vid 10?

Vad behövs? Övergång från önskad situation till handlingsplan

Det är ofta värdefullt att låta samtliga deltagare uttrycka och reflektera över vad de själva tror behövs för att uppnå de mål man just formulerat, och att göra en tydlig sammanfattning av de förslag som framkommer.

Frågor: Vad tror du/ni behövs för att uppnå det här första steget? Vad behövs för att uppnå önskvärda samarbetsformer? Vilken hjälp vill ni ha av varandra? Var, när, hur?

4. Formulering av handlingsplan och avslutning av samtalet (Fig. 1, ruta 7)

Efter att ha tydliggjort vad som behövs för att uppnå den önskvärda situationen gäller det att åstadkomma en konkret, gärna skriftlig, handlingsplan, där alla görs delaktiga och vet vem som gör vad framom imorgon. Därefter sammanfattar sl mål och handlingsplan, och passformen däremellan, samt kontrollerar att hon/han har uppfattat det hela rätt. Sl kan även själv formulera uppgifter till pla-

nen, men kontrollerar då att dessa fungerar och är meningsfulla i sammanhanget (jämför avsnittet om »Kompletterande interventioner« nedan). Uppföljningen fastställs med tid, lokal och deltagare. Det är också värdefullt med några avslutande minuter för gemensam reflektion över det aktuella samtalet.

Frågor: Utifrån det som behövs, vem gör vad till nästa gång? Om den här planen inte visar sig hålla, vem tar kontakt med vem och hur? När blir det lagom att träffas för en första uppföljning? Samt: Hur har det här samtalet varit? Hur pass begripligt och meningsfullt? Vad tycker ni om mål och handlingsplan? Hur stor är chansen att var och en av er genomför den? Är det något jag som sl ska tänka särskilt på inför nästa möte?

Sl avslutar samtalet i positiv atmosfär. Handlingsplanen kan ibland kopieras till samtliga vuxna deltagare direkt efter mötet. Vid behov av renskrivning får berörda parter kopior snarast möjligt. Ev. delar sl även ut ett enklare formulär med utvärderingsfrågor, jfr punkt 5 nedan. Det är också angeläget att avsätta lite tid för egen professionell efterreflektion angående mötets form och innehåll, gärna även tillsammans med deltagande personal. Skolledning och övrig berörd personal informe-

ras vid behov, så att de förstår och stödjer det som planeras.

5. Uppföljning och utvärdering, ev. fortsatta samtal och andra åtgärder (Fig. 1, ruta 8)

Om utvärderingen ska bli en realitet i vardagsarbetet bör den ske under vardagsnära former, och så att människor inte behöver »tappa ansiktet« utan kan känna sig stolta över gjorda framsteg. Huvudstrategin är att vid nästkommande möten efterfråga hur det gått med handlingsplanen, om man uppnått väsentliga mål, etc, fram till dess att kontakten avslutas. Enklare skalfrågor kan användas som hjälp att precisera utfallet. Sl kan också skicka med några enkla utvärderingsfrågor tillsammans med handlingsplanen, som var och en får fylla i till nästa gång eller ev. i början av mötet. Sl uppmärksammar och kommenterar särskilt det positiva som hänt och utforskar vad som är annorlunda, antingen det finns med i handlingsplanen eller ej. Deltagarnas egna initiativ till förändring bemöts extra positivt.

Frågor: Vi gjorde den här handlingsplanen sist vi sågs, hur fungerade den? Var den tydlig nog? Visste du vad du skulle göra? Hur klarade du det? Ledde den i rätt riktning? Vad har du uppnått av det du önskade? Vad har fungerat bra? Vad annat har du/ni lagt märke

till som gått i rätt riktning? Vad har du/ni gjort som varit bra för dig/er? Vad var det som du tyckte var bäst av det som någon/några andra gjorde? Om det finns något som du hellre skulle gjort på annat sätt, när du nu tänker på de här 14 dagarna, vad skulle det vara? Vilka idéer och tankar har du nu, som skiljer sig från dem du hade från början? Hur gå vidare? Vem ska göra vad till nästa gång för att fortsätta utvecklingen i den önskvärda riktningen?

Uppföljning och utvärdering sker kontinuerligt tills parterna är nöjda med uppnådda resultat. Kontinuitet och förtroende är avgörande för processen som helhet, och sl visar att hon/han tänker hålla i uppdraget tills önskade förändringar är uppnådda och stabiliserade. Ibland kommer man dock inte så långt som vore önskvärt. Detta bör i så fall tydliggöras under öppen reflektion, och så att det kan ske ett förtroendefullt avslut, ev. i kombination med ett professionellt överlämnade till annan instans. Med eller utan goda resultat bör stor vikt läggas vid ett konstruktivt avslut, samt med överenskommelse om man vid behov kan höra av varandra igen.

Efter avslut gör sl en *professionell metarefleksion* över uppdraget som helhet; angående kontext, uppdragsgivare, initiativtagare, frågeställ-

ningar och metodval, resultat, vad som kunde gjorts annorlunda, etc, gärna även tillsammans med deltagande personal. Återkoppling och värdering görs vid behov även tillsammans med skolledning och elevhälsoteam, eller i samråd med andra specialister utanför skolan. För god etik och metodutveckling i yrket är det också angeläget med en mera systematisk utvärdering av ett rimligt antal ärenden, med hjälp av olika psykologiska datainsamlingsmetoder – intervju, enkät, test eller observation. Denna mer kvalificerade utvärdering bör vara ett väsentligt inslag i arbetet, men under former som gör den möjlig att förena med praktikens förutsättningar (Polkinghorne & Gribbons, 1999).

6. Kompletterande interventioner för förändring

Den erfarna sl kan komplettera modellens grundprinciper och tekniker med mer kvalificerade »terapeutliknande interventioner« ; dvs genomtänkta synpunkter, omformuleringar och hemuppgifter som framförs av sl med syftet att underlätta en positiv förändring. Ofta sker dessa interventioner mot slutet av samtalet, kanske ingående i en slutsammanfattning. Det är dock viktigt att terapeutstrategier anpassas till skolförhållanden. Durrant (1995, ss. 81 ff) har med utgångspunkt från lösningsfokuserade terapimodeller översatt

följande typer av interventioner till skolsammanhang.

Omtolka, omdefiniera (reframing)

- För eleven – ett nytt synsätt på situationen kan leda till annorlunda beteende.
- För läraren – ett nytt synsätt på situationen kan leda till annorlunda reaktioner på elevbeteendet.

Bryta mönster

- Introducera en liten förändring i den vanemässiga sekvensen kring problemet.
- Små förändringar leder till större förändringar.
- En avsiktlig liten förändring leder till medveten kontroll över tidigare »omedveten« vana.

Ge observationsuppgifter

- Be barnet/läraren/föräldern observera de tillfällen då han/hon lyckas, då det går bra, när han/hon gör något annorlunda.
- Ger information om framgång som kan byggas vidare på och orienterar barnet/läraren/föräldern mot framgång.

Praktisera det som lyckas, det som fungerar

- Gör mer av det som fungerar – bygg på undantag eller förändring som redan ägt rum
- praktisera små steg som är del av lösningsbilden.

Ge låtsasuppgifter

- Elev/lärare/förälder får i uppgift agera som om miraklet/ lösningen/målet redan har uppnåtts.

- Underlättar för dem att bete sig annorlunda och för att leta efter skillnader, tillför lite humor.

Gör något annorlunda

- Introducera ett element av oförutsägbarhet; när allt annat misslyckas, gör något annorlunda.

Exempel på uppgifter

Mellan idag och nästa gång vi ses vill jag att du observerar så att du kan berätta det för oss vad som händer i ditt klassrum/din familj som du vill ska fortsätta hända.

Jag skulle vilja att du från nu och fram tills vi träffas igen försöker lägga märke till de tillfällen då du själv eller dina kollegor känner er lite mindre oroad(e) (besvikna, etc) av eleven X eller av hans föräldrar, och att du observerar vad som är annorlunda vid dessa tillfällen och berättar om dina observationer här nästa gång.

Jag vill att ni till nästa gång ska vara extra observanta på när han/hon visar lite mer ansvarsfullt beteende/visar resurser att bygga på. Jag är intresserad av minsta lilla tecken så att vi hittar något som vi kan bygga på tillsammans.

Fallexempel

Här följer ett fallexempel som illustration till hur samspelsmodellen kan tillämpas, och hur den kan stärkas genom samverkan mellan psykolog och specialpedagog.

Kort faktabakgrund

Professionell kontext. Psykologen arbetar på en skola i en stor stad. Det är en grundskola med över tusen elever, från förskola upp till och med årskurs 9.

Specialpedagogen, som psykologen samarbetat med sen tidigare och som är införstådd med »samspelesmodellen«, har fått kontakt med en ny klasslärare i en årskurs 6. Klassläraren är ung och mycket energisk, en av många nya kollegor som ännu inte har hittat något fungerande arbetslag att ingå i. Ibland berättar hon för specialpedagogen om sin situation i klassen. Den består av tjugo elever, nästan alla har invandrarbakgrund. Hon är ny för det här läsåret i klassen. Eleverna är trevliga, men det finns en grupp pojkar som är stökiga och som ständigt ifrågasätter lärarens auktoritet. Mycket tid går till spillo i väntan på att klassen skall tystna, och några av eleverna presterar långt under sin förmåga.

Elev i behov av särskilt stöd. Den mest tongivande pojken i klassen, Juan, är en storväxt, kraftig, lite långsam pojke med invandrarbakgrund. Han är fåordig tillsammans med läraren, men förefaller betydligt mer aktiv i sitt samspel med kamraterna. Hans familj består av mamma, pappa, en tre år äldre och en fyra år yngre syster. Pappan driver en affärsrörelse och har långa arbetsdagar medan mamman är hemma och tar hand om familjen.

Juan tillbringar kvällar och fritid med kamrater som också har problem och underpresterar i skolan.

Uppdraget. Vid ett tillfälle berättar klassläraren för specialpedagogen att Juan vägrar gå på undervisningen i svenska som andraspråk, vilket han är berättigad till eftersom han inte är godkänd på nationella provet i svenska i årskurs 5. Han vill sitta kvar i klassen, där han oftast inte får så mycket gjort, hellre än att gå till svenskundervisningen, eftersom gruppen där endast består av sex elever och han inte kan gömma sig där utan måste prestera mera. I klassen är han lite av en »kung« för de andra pojkarna som ser upp till honom, eftersom han anses »cool«. Specialpedagogen och klassläraren tar i detta skede kontakt med psykologen för att få hjälp med att lösa problemet.

Antal möten, deltagare och sammanfattning av mötesinnehåll

1) 0212. Psykologen, specialpedagogen och klassläraren som beskriver problemet. Psykologen beslutar sig för att ta sig an uppdraget som samtalsledare (=sl) i mötet med familjen, och specialpedagogen ska fungera som stöd för klasslärare och elev. Klassläraren informerar om att pojken har skolkat från en lektion dagen före i språkval svenska och att han har kastat

den lapp till föräldrarna som han fått angående informationsträff inför högstadiet. En första planering inför fortsättningen görs under sl:s ledning.

- 2) 0214. Sl tar kontakt med och får av enhetschefen direktiv för hur man ska agera när elever tackar nej till en erbjuden resurs.
- 3) 0214. Specialpedagogen och eleven samtalar om motiven bakom elevens agerande. Specialpedagogen tar därefter telefonkontakt samma dag till pappans arbete och avtalar om tid och plats för ett samtal med psykolog, föräldrar, elev och lärare.
- 4) 0226. Kort förberedande möte mellan sl och de båda lärarna, främst för att bygga upp ett positivt syfte med föräldrakontakten samt reflektera en stund över mötets utformning. (Obs för att kunna öppna kommunikationen – *inte* för att binda sig vid förutfattade meningar.)
- 5) 0227. Samtal på kvällen efter informationsträffen med Juan, pappa, mamma, lärarna och sl, då handlingsplan upprättas. Handlingsplan 1, se Tabell 1 nedan.
- 6) 0402. Reflekterande samtal mellan sl och lärarna om vad som har fungerat och vad som behöver förbättras i mötesformen.
- 7) 0404. Uppföljande samtal med Juan, hans pappa och mamma,

- lärare och sl om hur det har varit i skolan sedan vi förra mötet, samt hur man ska gå vidare.
- 8) Två uppföljande föräldrakontakter före terminsslut, med ett personalsamtal däremellan. Härutöver tillkommer arbete med social samspelsträning med klassen enligt ett separat program vid tre tillfällen under terminen.

Efter uppdragssamtalet med klasslärare och specialpedagog söker sl upp sin närmaste chef för att höra hur skolan hanterar elever som vill avstå från erbjuden undervisning i ett kärnämne som de inte är godkända i. Enhetschefen upplyser om att lektionerna i svenska som andraspråk är resurstimmar som man har satt in för just de elever som inte har nått målet Godkänd. Om man avstår ifrån det erbjudandet, skall förälder och barn skriftligen tacka nej.

Därefter söker specialpedagogen upp Juan och ber att få prata med honom i enrum. Han vidhåller då att han inte vill gå på svenska som andraspråk, eftersom det är tråkigt. Han vill vara kvar i klassen. Specialpedagogen frågar om det är så att han inte trivs med läraren, med kamratgruppen, eller om det är något som man gör där som är fel på något sätt. Pojken har inget att anmärka på, utan uppbered bara att han vill vara kvar i klas-

sen. Då ber specialpedagogen att få ringa hem. Det är alltid pappan som sköter kontakten med skolan, eftersom mamman inte kan svenska språket lika bra. Hon ringer till pappan men avtalar tid för ett möte med båda föräldrarna, lärarna och Juan. Beskrivningen nedan baseras på information och önskemål från detta första nätverksmöte.

Problem och resurser ur individ- och samspeleperspektiv (Fig. 1, ruta 1-4)

Individperspektiv. Läraren tar upp att Juan inte vill gå på lektionerna i svenska som andraspråk. Han var även frånvarande utan giltig anledning på språkvalslektionen dagen före. Veckorapporterna från klassläraren har inte visats upp hemma de senaste veckorna, ej heller lappen om föräldramötet angående val till år 7. Juan tiger under samtalet, förutom ett par gånger då han säger några enstaka ord. Ibland nickar han när man väntar ut honom, exempelvis då man frågar om han trivs i skolan, i klassen och med sina lärare. Oftast ger de vuxna upp först. Pappans förklaring till att pojken inte talar är att han skäms. Juan säger dock något vagt om att det vore bra om pappa var mer hemma, och att de kunde göra något tillsammans. Mamman säger mycket lite under samtalet, men nickar med på att något be-

höver göras. Läraren påpekar att Juan verkar vara en klok pojke som skulle kunna göra sitt skolarbete tillfredsställande. Han har även gjort sina läxor lite bättre den senaste tiden och han har räknat ganska flitigt på lektionerna.

Elev-elevsamspel. Juan har en ledarställning i klassen, där i synnerhet pojkarna söker hans godkännande, och han är där mycket talför och tongivande. Samtidigt påverkar pojkarna nästan oavbrutet varandra och har svårt att stoppa sin störande interaktion. De tenderar att dominera talutrymmet alltmer, och flera av flickorna har reagerat med nedstämdhet och tystnad. Det förefaller därför av flera skäl angeläget att medvetandegöra och bearbeta den här könsspecifika interaktionen innan rollerna är helt fastlåsta.

Personal-elevsamspel. Juan trivs med sin ledarposition, han ifrågasätter ofta lärarens agerande och tar lite ansvar för sin egen inläring och sitt uppförande. Läraren tycker att det är svårt att bryta detta mönster, och känner att hennes auktoritet är hotad. Eftersom Juan tycker om sin lärare, så verkar det som att han nu inser att han måste skärpa sig.

Personal-personalsamspel. Klassläraren känner stort förtroende för specialpedagogen och vill gärna ha stöd i den uppkomna situationen. Specialpedagogen är väl förtrogen med psykologens arbetssätt, age-

rar som sekreterare samt samarbetar smidigt under samtalet.

Föräldra-barnsamspel. Pappan verkar mycket besviken på sin ende son, han säger att han själv måste arbeta hårt under långa arbetsdagar, och tycker att sonen bara vill leka, trots sin fysiska storvuxenhet är han ett litet barn, säger pappan. Vidare tillbringar pojken kvällarna och fritiden med kamrater som inte är bra för honom, vilket även pojken nickar instämmande till. Det hindrar honom inte ifrån att trotsa de tider han har fått av föräldrarna och vara ute långt senare än tillåtet med de olämpliga kamraterna. Pappan säger att detta skapar osämja mellan föräldrarna. Eftersom pappan inte själv är hemma förväntar han sig att mamman ska klara att sätta gränser för pojken. Det förefaller ha blivit alltmer irritationer mellan föräldrarna.

Vid ett tillfälle under samtalet markerar pappan tydligt sin föräldraauktoritet. Han säger att Juan ska fortsätta att gå på de erbjudna lektionerna i svenska, annars ska sl direkt ringa och meddela pappan, som sedan överräcker sitt visitkort till specialpedagogen. Juan accepterar synbarligen att pappan säger att han ska gå på dessa lektioner. Han instämmer i att föräldrarna bestämmer och har ansvar för honom. Han verkar fäst vid sin pappa.

Föräldra-personal-barnsamspel. Samspelet mellan pappan, mam-

man och klassläraren var mycket otydligt eftersom den mesta uppmärksamheten under samtalet riktades mot den tigande pojken. Kommunikationen mellan de vuxna gick oftast via samtalsledaren.

Framtid – mål, delmål och önskat samspel (Fig. 1, ruta 5 –6)

Individperspektiv. Juan ska uppnå betyget godkänd i svenska som andraspråk. Han ska ta ett för åldern rimligt ansvar för sin skolsituation och för sitt sätt att interagera med klasskamrater och lärare.

Personal-elevsamspel. Klassläraren ska vara tydlig och uttrycka positiva förväntningar på Juan. Han ska i sin tur acceptera rimliga tillsägelser, arbeta på lektionerna, passa tider, lämna lappar mellan hemmet och skolan. Juan ska få individuell feedback, i dialogform och med konkret hjälp att gå vidare utifrån uppnådda framsteg.

Personal-personalsamspel. Klassläraren behöver under resten av terminen sammanträffa med specialpedagogen ca en gång i veckan för lösningsbyggande handledning och stöd i arbetet.

Elev-elev-samspel. Samtliga elever i klassen behöver samspels-
träning som hjälp att bryta den oroliga pojkgruppens dominans. Specialpedagogen behöver samarbeta med psykolog och klasslärare för att lägga upp ett program, som kan omfatta både gruppsamtal och helklassamtal angående hur elev-

erna själva vill att samspelet ska fungera. Här kan även förtryckt material för social träning komma till användning. Av utrymmesskäl beskrivs detta inte vidare i texten.

Föräldra-personal-elevsamspel. Samtliga vuxna tycker att lärarens veckorapport till hemmet skall skrivas på och återlämnas varje vecka, det ska pappan kontrollera. Pappan ska ge pojken förmåner och pengar endast när pojken har gjort framsteg och skött de saker som familjen förväntar sig av honom, och t.ex. passat tider, gjort sina hemuppgifter osv. Skolan tar direkt kontakt med pappan om det uppstår problem och Juan inte uppfyller det som förväntas av honom. Pojken ska känna att vuxna bryr sig om honom både i skolan och hemma och samarbetar för hans bästa. Kommunikationen och förtroendet mellan hemmet och skolan kan förbättras. Man ska ta kontakt med varandra på ett tidigt stadium innan problemen har hunnit växa sig så stora.

Föräldra-barnsamspel. Skolpersonalen markerar att föräldrarna bör stötta varandra och stärka sin föräldraallians, så att pojken ser att de är eniga, och att båda kräver att han lyssnar på deras beslut i viktiga frågor. Pappa behöver också visa mamma sitt tydliga stöd inför Juan, och respektera hennes åsikter. Pappa tycker själv att han behöver ta ledigt då och då, och

göra något av gemensamt intresse tillsammans med Juan. Mamma vill avlastas i hemarbetet och få tid att ibland bara sitta ner och ha trevligt med sin pojke. Både Juan och pappa kan tänka sig bistå lite mer i hemarbetet. (Kanske önskar mamma även att få komma ut i studier eller yrkesarbete, något

som får visa sig under processens gång?) Föräldrarna vill att Juan ska lyssna på dem, även mamman, och komma hem i rätt tid, umgås med »bra« kamrater och inte bara kräva utan att ge något också. Han ska inte dra sig undan och tiga hemma.

Handlingsplanens utformning (Fig. 1, ruta 7)

Tabell 1. *Handlingsplan från första mötet mellan specialpedagog, klasslärare, Juan, hans pappa och mamma.*

Datum 0227 Närvarande: psykolog=sl, specialpedagog, klasslärare, Juan, hans pappa och mamma.

Kort bakgrund med tidigare lösningsförsök

Juan vill inte gå på lektionerna i svenska som andraspråk. Han var frånvarande utan giltig anledning på språkvalslektionen dagen före. Veckorapporterna ifrån klassläraren till hemmet har inte visats upp hemma de senaste veckorna, ej heller lappen om föräldramötet angående val till år 7. Lärarens tidigare samtal med Juan och hans pappa har lett till vissa förbättringar, men det behövs något mer.

Det som fungerar bra/bättre

Juan har läst sina läxor lite flitigare den senaste tiden, och han har även räknat lite flitigare på lektionerna. Läraren tror att Juan har goda resurser för skolarbetet när han väl gör det han ska.

Önskad situation: Mål-delmål

Juan behöver ta mer ansvar för sin skolsituation, dvs gå på språkvalslektioner, svenska som andraspråkslektioner och alla andra lektioner, läsa läxan, visa upp lappar och rapporter hemma, arbeta på lektionerna, inte skolka, passa tiderna och vidarebefordra lappar och rapporter ifrån skolan.

Han behöver lyssna på båda sina föräldrar, komma hem i tid och välja »bra« kamrater på fritiden.

Handlingsplan: vem gör vad?

Klassläraren lämnar Juan veckorapporten varje vecka, liksom läxa och hemuppgifter, pappa skriver på rapporten. Pappa och mamma talar med varandra om hur de kan stötta varandra och Juan på bästa sätt, och så att han lyssnar på dem båda. De försöker även var för sig att göra något trevligt tillsammans med Juan.

Juan tar ansvar för läxor, rapporter, passartider, går på språkvalslektioner och svenska som andraspråkslektioner. Klassläraren ger Juan och föräldrarna tydlig positiv feedback på allt som går i rätt riktning. Specialpedagogen kontaktar pappan om något av detta inte fungerar. Klassläraren får handledning av specialpedagogen ca 1 g/v.

Psykolog och specialpedagog gör upp ett socialt träningsprogram för klassen, i samverkan med klassläraren.

Uppföljning och utvärdering: när, var, med vilka?

Nytt samtal i skolan om två veckor med sl, specialpedagogen, Juan, hans pappa, mamma och klassläraren.

Samtalsledarens uppföljning och utvärdering (Fig. 1, ruta 8)

Eleven Juan ville inte gå på sina lektioner i svenska som andraspråk, men det var fler saker som inte fungerade med honom. Sl anser att mycket av problemet låg i den bristande kommunikationen mellan hemmet och skolan, men även internt inom familjen, förstärkt av mötet mellan olika kulturer. Pojken underlät att visa sina veckorapporter och pappan frågade inte efter dem. Initiativtagaren (=klassläraren) förväntade sig samtalsstöd i kontakten med hemmet, vilket kan behövas ibland när man är ung och ny som lärare. Sl önskar att även mamman hade deltagit mer

aktivt i samtalen men hon talade inte svenska så bra, och pappan är alltid den som tidigare haft kontakt med skolan, så det känns som en framgång att hon nu var med.

Efter de sju första mötena, jfr Tabell 1 ovan, är samtliga problem ej helt lösta, och mötena kommer att fortsätta ett par gånger till innan terminsslutet. Dock har kommunikationen mellan parterna förbättrats avsevärt, Juan infinner sig till språklektionerna och arbetar klart bättre i skolan. Han läser också läxor regelbundet för första gången. Sl tror att Juans pappa och mamma uppskattar att vi i skolan bryr oss om deras pojke, det visar de genom att alltid ta sig tid

att komma. Juan tycker nog också om att vi bryr oss om, han vill egentligen sköta sig bra, men har inte riktigt styrkan själv. Det gäller att hitta balansen mellan stöd och krav för honom, och det kan pappan och skolpersonalen med förenade krafter hjälpas åt med. Sl tycker att hon har fått en klarare bild av samspelet mellan de berörda parterna för varje gång de har träffats, och att de vuxnas samverkan utvecklats till det bättre för Juan. Detta förtroendefulla samarbete behöver fortsätta fremöver. Arbetet med kamratrelationerna har precis börjat, men sl hoppas mycket även på detta arbete, för hela klassens bästa. Det är också viktigt med fortsatt samverkan mellan psykolog, specialpedagog och klasslärare.

Referenser

- Barnombudsmannen (2004). *Upp till 18. Fakta om barn och ungdom*. Halmstad: Bulls tryckeri.
- Becvar, D. S. & Becvar, R. I. (2003). *Family therapy. A systematic integration* (5:e uppl.). Boston: Pearson Education.
- Bronfenbrenner, U. (1972). *Två barn-domsvärldar. Barnuppfostran i sovjetunionen och USA*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge och London: Harvard University Press.
- Cade, B. & O'Hanlon, W. H. (1996). *En kort guide till strategisk korttidsterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Christenson, S. L. & Buerkle, K. (1999). Families as educational partners for children's school success: Suggestions for school psychologists. I C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Red.), *The handbook of school psychology* (ss. 709-744). New York: John Wiley & Sons.
- De Shazer, S. (1997). *Ledtrådar*. Stockholm: Mareld.
- Durrant, M. (1995). *Creative strategies for school problems*. New York: W.W. Norton & Company.
- Grundskoleförordningen (1994:1194).
- Gutkin, T. B. & Curtis, M.J. (1999). School-based consultation. Theory and practice: The art and science of indirect service delivery. I C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Red.), *The handbook of school psychology* (ss. 598-637). New York: John Wiley & Sons.
- Hjärne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hoshmand, L. T. & Polkinghorne, D. E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, ss. 55-66.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Barn och nätverk. Ekologiskt perspektiv på barns utveckling och nätverksterapeutiska metoder i behandlingsarbete med barn*. Stockholm: Liber.
- Liljegren, B. (1991/2000). *Elever i svårigheter – Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring. En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter*. Lund: Lunds universitet. Institutionen för psykologi.
- Parker, I. (Red.). (1998). Realism, relativism and critique in psychology. I

- I. Parker (Red.), *Social constructionism, discourse and realism*, (ss. 1-9). London: Sage Publications.
- Polkinghorne, D.E. & Gribbons, B.C. (1999). Applications of qualitative research strategies to school psychology research problems. I C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Red.), *The handbook of school psychology* (ss. 108-136). New York: John Wiley & Sons.
- Schjødt, B. & Egeland, T. (1989). *Från systemteori till familjeterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Skollagen (1985:1100).
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- SOU (2000:19). *Från dubbla spår till Elevhälsa*. Slutbetänkande av elevvårdsutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska kommunförbundet (1998). *Sekretess i förskola och skola m. m.* Stockholm: Kommentus förlag.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Individuelle lærings- og udviklingsplaner



– som grundlag for (special)pædagogiske indsatser i en inkluderende skole

Af Susan Tetler

Udvikling af en inkluderende skole er ikke ensbetydende med en usynliggørelse af de særlige behov for opmærksomhed og støtte, som nogle børn har – og fortsat vil have. Skolens specialpædagogiske indsats er således ikke blevet overflødig, men må fremover have en sådan karakter, at børn med behov for en særligt tilrettelagt indsats kan inddrages på deres egne præmisser, *men* uden at blive stigmatiseret. Det kræver en langsigtet pædagogisk planlægning, hvor det enkelte barns udviklingsbehov reflekteres i skolens almenpædagogiske lærings- og virksomhedsplanlægning.

Det giver således mere mening at benævne sådanne planer for individuelle lærings- og udviklingsplaner frem for individuelle undervisningsplaner, som de hidtil er blevet benævnt i mange sammenhænge. På trods heraf har jeg i artiklen valgt at veksle mellem disse to benævnelser, idet jeg anvender »individuelle undervisningsplaner« i de sammenhænge, hvor de i forvejen er benævnt sådan, mens »individu-

elle lærings- og udviklingsplaner« anvendes i et mere fremadrettet perspektiv – og ud fra en inkluderende hensigt.

Medikaliseringen af problemer i skolen

Det kan undre, at medicinske diagnoser stadig i dag spiller en så vigtig rolle i betragtning af, at der handicappolitisk i løbet af de sidste årtier er taget afstand fra diagnosers betydning. Som ét eksempel på denne dominans kan nævnes, at den svenske faglitteratur inden for neuropædagogik og tilgrænsende områder for 85% vedkommende handler om diagnoser og differentialdiagnoser, mens kun 15% belyser pædagogiske foranstaltninger (Björck-Åkesson, 2001).

Per Solvang (1999) har i sin forskning været optaget af skolens øgede medikalisering¹ og dens lyse og mørke sider. Medikaliseringens lyse side er, at den giver en form for værdighed og bedre status, idet den friholder forældrene for ansvar. Sygerollen nyder desuden stor an-

erkendelse som moralsk frigørende og som udløser af sociale ressourcer. Per Solvang (2003) henviser i sin argumentation til retssager i Norge, hvor dyslektikere anlægger sag mod kommunen, fordi de ikke fik diagnosen, da de gik i skole. En tredjedel af sagerne vindes af sagsøgerne med en begrundelse om, at skolen har påført dyslektikeren et »uretmæssigt mindreværdskompleks« ved ikke at give en diagnose. Var det sket, ville de pågældendes læringsvanskeligheder ikke kunnet været begrundet i et generelt lavt evneniveau.

Samtidig genererer medikaliseringen optimisme, fordi den giver løfter om, at vi kan få bugt med problemerne med den rette behandling, hvilket igen kan føre til selvopfyldende effekter. Endelig er den et administrativt godt redskab, idet den fra et organisations-teoretisk perspektiv kan fungere som bufferskabende strategi, dels ved at give tilgang til ressourcerne, dels ved at sætte grænser for denne tilgang – ud fra en antagelse om, at de anvendte kriterier er objektive og retfærdige. En strategi, som genkendes fra det sociale område (Kampmann Hansen, 2004).

Den mørke side af medikaliseringen er den stigende individualisering af sociale problemer, hvor fx en udadreagerende adfærd søges socialt kontrolleret/disciplineret via medicinering. Individbundne årsagsforklaringer kan desuden

være med til at spærre for en erkendelse af, hvilken andel skolen selv har heri, og hvilke ændringer i organisation og kultur, der nødvendigvis må foretages for at rumme den aktuelle variationsbredde af elever. Samtidig er der en risiko for, at vi overser den almene kompetence i det pædagogiske miljø, når ekspertrollen bliver så dominerende, og endelig er et fjerde negativt aspekt, at der ved at stille en diagnose afsiges en moralsk dom, fordi en medicinsk diagnose – dybest set – er et udtryk for noget uønsket, noget defekt.

Diagnosen kan i en specialpædagogisk sammenhæng forstås som en årsagsbeskrivelse, som i skolen skal omsættes til pædagogisk handling, men det går ikke at udlede den pædagogiske handling af diagnosen, fordi skolen er et socialt system, som ikke kan kontrolleres (Jakobsson, 2002). Ligeledes er det nødvendigt at skabe et pædagogisk/professionelt sprog – i stedet for det medicinske sprog, som ikke passer ind i skolens kulturgrundlag. På den måde står vi i et dilemma: vi er fanget ind i en kundskabstradition, som ikke kan anvendes i det »nye« koncept om den inkluderende skole. I stedet er udfordringen at skabe nye tankefigurer og et nyt sprog, som er i bedre overensstemmelse med de værdier, som de sidste års internationale hensigtserklæringer (fx FN

Standard regler for handicappede) er funderet i.

Det er ambitionen om at udvikle nye (special)pædagogiske tankefigurer og handleformer, som denne artikel skal ses som en bestræbelse på at indfri, idet det specifikt søges belyst, hvorvidt og hvordan individuel undervisningsplanlægning kan udvikles til et konstruktivt pædagogisk redskab for mere inkluderende indsatser.

Internationale erfaringer med individuel undervisningsplanlægning

Individuel undervisningsplanlægning i forhold til elever med behov for særlig støtte synes i den internationale forskning at have været et svar på den effektkritik af specialundervisningen, som herskede i 1970'erne og 1980'erne, hvor kritikken især gik på, at størstedelen af specialundervisningen for elever i vanskelige læringssituationer ikke kunne opvise bedre resultater end den almindelige undervisning (Stangvik, 2001). At Stangvik i sin analyse samtidig hævder, at der ikke er noget, der tyder på, at indførelsen af individuelle undervisningsplaner, løser problemerne, gør det nødvendigt med et mere kritisk blik på, i hvilken udstrækning de anvendes, med hvilket formål og indhold samt hvilke parter, der er inddraget i udarbejdelsen af dem.

I USA har man anvendt IEP (Individual Educational Plan) siden midt i 1970'erne som en slags kontrakt mellem skole og hjem. Der har været rejst kritik af deres anvendelse, som især har gået på fokuseringen på det enkelte barns vanskeligheder, men også den manglede inddragelse af de berørte elever og forældre samt klassens faglærere har været påtalt. I 1990'erne blev det under indflydelse af det nye inkluderingsperspektiv desuden understreget, at den individuelle undervisningsplan skulle sikre, at den enkelte elev i videst muligt omfang deltog i samme læringsmiljøer som andre børn, og hvis det ikke var muligt, skulle det begrundes.

I England eksisterer der ligeledes individuelle undervisningsplaner for elever med behov for særlig støtte, men der er ikke som i USA indført krav om at involvere elever og forældre i udarbejdelsen af dem; forældre skal dog informeres om deres indhold. Her er en af de væsentligste erfaringer, at de primært er anvendt som diagnostisk redskab, og på grund af deres forankring i medicinske og psykologiske teorier har de vist sig meget lidt anvendelige for lærere i praksis (Persson, 2003).

Også i flere nordiske lande har man ved lov vedtaget, at der skal udarbejdes individuelle undervisningsplaner for alle elever, som har

behov for særlig støtte. I Norge er det en politisk målsætning at udvikle »en inkluderende skole, som gir alle tilpasset opplæring (TPO)« (Skogen & Holmberg, 2002, s. 23). »Tilpasset opplæring« er således et overordnet princip gældende al undervisning og samtlige elever – og hvor mere varierede arbejds måder og differentieringstiltag indenfor klassens rammer anses som nødvendige pædagogiske strategier. Elever med særlige behov har ret til specialundervisning, når deres udbytte af det ordinære tilbud er for dårligt, men det præciseres samtidig, at specialundervisningstilbuddet skal knytte an til det ordinære »opplæringstilbud« i klassen. For elever, som får specialundervisning, skal der udarbejdes en »individuel opplæringsplan«, som har en dobbelt hensigt Den er et administrativt sagsdokument (en form for kontrakt mellem skole og hjem), idet undtagelser fra den norske skolelovgivning kræver en form for mere bindende overenskomster. Derudover fungerer den som et pædagogisk plandokument til brug for læreren i det daglige arbejde (Nordahl & Overland, 1997).

Tilsvarende har »åtgårdsprogrammer« i Sverige siden 1980 været en lovpligtig del af overvejelserne om organiseringen og tilrettelæggelsen af specialundervisningen. Det vakte derfor opsigt, at en un-

dersøgelse midt i 1990'erne viste, at det kun var under halvdelen af de svenske lærere, som udarbejdede dem, og at kun 13% angav, at de foretog en evaluering af dem (Persson, 1995). Herefter blev udviklingen af tiltagsprogrammer intensiveret.

En aktuel kortlægning (spørgekemaundersøgelse) i Sverige af i hvilken udstrækning »åtgårdsprogram« anvendes i skolen, hvilke tiltag, som foreslås, hvem som tager initiativ, og hvordan skolerne vurderer deres anvendelighed, viser, at det nu »kun« er hver fjerde elev med behov for særlig støtte, der savner en dokumenteret planlægning (Persson, 2003). Til gengæld synes fokus på den enkelte elevs individuelle problematik stadig at være dominerende, hvilket bl.a. får som konsekvens, at de foreslåede tiltag primært handler om træning af færdigheder. Det er således sjældent, at elevers vanskeligheder forstås relationelt, fx i forhold til gruppe- og organisationsniveau.

I tillæg blev der foretaget to casestudier ved 10 skoler, som viser, at tiltagsprogrammer i dag fungerer som et vigtigt redskab for det pædagogiske arbejde i skolen, først og fremmest som opfølgings- og evalueringsværktøj samt som arena for pædagogiske diskussioner. Herudover bidrager de til at tydeliggøre ansvarsfordelingen i arbejdet med børn, både i forhold til relationen mellem skole og hjem

og mellem forskellige instanser indenfor og udenfor skolen.

Hvad angår elev- og forældreinvolvering, viser spørgeskemaundersøgelsen en relativ høj frekvens, hvorimod de to casestudier indikerer, at forældres reelle deltagelse i mange tilfælde er reduceret. Det er oftest skolens medarbejdere, som tolker barnets behov og vanskeligheder samt foreslår tiltag, som forældrene så siden har mulighed for at kommentere og godkende via en underskrift.

Endvidere antydes en interessant sammenhæng mellem de enkelte skolers virksomhedskulturer og karakteren af de specialpædagogiske indsatser. På skoler med en mere proaktiv virksomhedskultur anses arbejdet med elever med særlige behov som et fælles anliggende, samarbejdet mellem skolen og forældre synes mere ligeværdigt, ligesom der gives rum for elevernes medindflydelse på egne læreprocesser. Derimod er skoler, som er kendetegnet ved en mere reaktiv virksomhedskultur, i høj grad styret af traditioner, og ansvaret for elever med særlige behov overdraget til PPR og specialundervisningslærere.

Alt i alt viser de internationale erfaringer, at individuelle undervisningsplaner stadig er forankret i et individorienteret perspektiv, som traditionelt har karakteriseret specialpædagogiske indsatser, og

at det er nødvendigt i langt højere grad i indholdet at reflektere situationen i klasserummet og skolen såvel som de enkelte elevers aktuelle problemstillinger, hvis de skal kunne fungere som konstruktive redskaber i en inkluderende skole. Endvidere er det påfaldende, at individuelle undervisningsplaner ikke har formået at blive omdrejningspunkt i skole-hjem samarbejdet.

Den individuelle undervisningsplan i en dansk sammenhæng

Individuelle undervisningsplaner har også i Danmark været kendt i mange år i specialundervisningen, men de er ikke lovpligtige og behøver således ikke at være en del af lærernes didaktiske overvejelser i forbindelse med iværksættelse af specialundervisning.

Selvom der ikke i Danmark er et samlet overblik over, hvor udbredt anvendelsen af dem er, så synes amtskommunale specialundervisningstilbud at have haft en mere funderet tradition med at udarbejde og udvikle dem, bl.a. fordi amtets specialundervisning som en del af sin evaluering har været forpligtet på årlige visitationer, hvor elevernes udbytte af undervisningen diskuteres, og hvor der træffes beslutning om fremtidige foranstaltninger. Individuelle undervisningsplaner er derfor ikke alene et pædagogisk redskab i hele

undervisningsprocessen, men også en mulighed for lærerne til løbende at kvalificere dokumentationen af elevernes udbytte af den daglige pædagogiske indsats med henblik på at gøre status.

Omvendt synes det hidtil ikke at have haft den store indflydelse på specialundervisningen i de primærkommunale tilbud. En årsag kan være, at lærere og pædagoger i specialundervisningen for en stor dels vedkommende ikke har specialpædagogisk uddannelse eller efteruddannelse (Kirkebæk, 2000), og at der ikke er tradition for samarbejde mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning, når det gælder om at sikre den enkelte elev et sammenhængende skoletilbud.

Erfaringer fra KVAS-projektet²

At der ikke desto mindre er en klar forestilling om, at individuel undervisningsplanlægning kan udgøre et vigtigt omdrejningspunkt i de primærkommunale tilbud, viser projektet »Kvalitet i specialundervisningen i Århus Amt« (paraplyprojekt med i alt 24 delprojekter i 12 kommuner) (Boye & Tetler, 2003). Samtlige deltagende projekter har således haft individuelle undervisningsplaner og elevbeskrivelser med i deres mål- og indholdsformuleringer. Med afsæt i erfaringerne fra disse 24 delprojekter ses der i det følgende på, hvilke problemstillinger, der aktuelt gør

sig gældende i praksis, og hvorvidt og hvordan de kan kvalificere bestræbelserne på at udvikle mere inkluderende indsatser.

I flere af projekterne gives der udtryk for, at netop individuelle undervisningsplaner har været vanskelige at implementere, samtidig som de betragtes som nødvendige i det fremtidige specialpædagogiske arbejde. Nedenstående udsagn skal ikke opfattes som modstand mod individuelle undervisningsplaner fra de involverede læreres side, men skal nærmere tjene til at beskrive vanskelighederne ude på de enkelte skoler i forhold til at betragte dem som et relevant pædagogisk redskab i arbejdet med børn med særlige behov:

- *Vi har haft de individuelle handleplaner op til diskussion mange gange. Nogle har svært ved at se, hvad de skal bruges til, og det tager en forfærdelig tid at udfylde dem.*
- *Man skal være forsigtig med, hvordan man skriver i den. Den skal jo vises til forældrene, så man sidder og drejer hvert ord. Det tager ufattelig lang tid.*
- *Jeg har utrolig dårlig samvittighed over, at vi ikke følger dem, men de store ting i de der planer, dem har vi jo i baghovedet.*

Udarbejdelsen af planerne tager således meget lang tid ifølge læ-

terne, og der er usikkerhed om, hvorvidt det nu er det hele værd. Man oplever sig utilstrækkelig i forhold til at kunne lave så detaljerede beskrivelser og føler også, at man sidder alene med ansvaret. Man har svært ved at se sammenhængen med dagligdagen og har ikke fornemmelsen af, at de fremmer det pædagogiske arbejde med børnene. Tilsyneladende opleves det begrænsende at skulle forholde sig til noget, der i de fleste sammenhænge udarbejdes, fordi nogen siger, man skal.

Disse erfaringer stemmer ganske godt overens med en norsk undersøgelse, som viser, at en mindre del af lærerne opfatter udarbejdelsen af individuelle undervisningsplaner som et uønsket merarbejde (Stangvik, 2001). De var mere eller mindre ambivalente i forhold til kravet om samarbejde med andre, og de var også usikre på, om de havde tilstrækkelige kundskaber til at udføre arbejdet. Stangvik fremhæver endvidere, at de individuelle undervisningsplaner ikke har sammenhæng med folkeskolens øvrige virksomhed og fag: »forskningen tyder på, at planleggingen lett blir noet, som foregår ved siden av den ordinære praksissen. Faren er stor for, at den kan bli et nyt middel for å skille mennesker med lære- og funksjonsvansker fra samhörighet med andre« (ibid. s. 51).

Der kan ikke svares entydigt på, hvorfor det opleves vanskeligt at udvikle og arbejde med individuelle undervisningsplaner. Men *hvis* de ikke udvikles i et samarbejde mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning, og *hvis* de ikke er gældende for den enkelte elevs samlede skolevirksomhed samt giver mulighed for en gensidig kontakt med jævnaldrende med henblik på at øge deltagelsen i det sociale fællesskab, så er der en nærliggende fare for, at de i stedet bidrager til en legitimering af, at eleverne holdes udenfor et fælles skolemiljø med tab af selv-værd og stigmatisering til følge. En individuel undervisningsplan må således omfatte mere end de overvejelser, der gøres i forbindelse med specialundervisningen. Den må i et samarbejde med elev og forældre udarbejdes af det lærerteam, som er ansvarlig for elevens daglige undervisning, og »den individuelle plan og efterfølgende undervisning (må) indpasses i klassens fællesskab i sammenhæng med eksisterende læseplaner og aktiviteter«, som det understreges i Temahæfte 16 (Undervisningsministeriet 1996 s. 14).

Der gives i KVAS-projektet udtryk for tvivl om planernes anvendelsesværdi og nødvendigheden af den skriftlige dokumentation:

- *Man kan kun gøre, hvad man kan. Man kan ikke få de andre til at benytte det som et redskab, hvis det ikke i praksis viser sig, at det er et godt redskab. Det er jo vigtigt, at der hele tiden sker opfølgning i praksis. Så i stedet for at få dårlig samvittighed kan man jo udtænke noget andet, som fungerer.*
- *Vi ved jo alle, hvad den enkelte elev har brug for, og vi behøver nødvendigvis ikke at skrive det ned på et stykke papir.*
- *Vi glemmer ofte at kigge på handleplanerne, når vi snakker om børnene. Vi har faktisk diskuteret meget, hvorfor det egentlig lige er, at de skal udarbejdes.*

Igen er udsagnene i overensstemmelse med, hvad andre har erfaret i deres observationer og evalueringer af arbejdet med individuelle undervisningsplaner. Med reference til Bengt Perssons undersøgelse i Sverige fra midt i 1990'erne tyder det på, at lærere og skoleledere mener, at planlægningen og gennemførelsen af specialundervisningen bedst sker i uformelle fora lærerne imellem. Man anser det ikke for nødvendigt at nedskrive, hvilke overvejelser man har gjort sig, og hvilke mål man har sat i forbindelse med undervisningen. Ja, flere giver udtryk for, at individuelle undervisningsplaner hindrer fleksibilitet i selve undervisningssituationen (Persson, 1995).

Den individuelle undervisningsplan – som led i den didaktiske proces

Det er tankevækkende, at lærere og skoleledere mener, at individuelle undervisningsplaner virker hæmmende for undervisningens tilrettelæggelse og ufleksibel i forbindelse med organiseringen af specialundervisningen, idet skoleudvikling (også i den inkluderende skole) ellers er tæt forbundet med didaktik og didaktisk rationalitet. Didaktik beskrives af Dale (1998) som teori om mål, indhold, metode og evaluering eller: *hvad* der skal læres, *hvordan* indholdet skal organiseres og læres, og svar på *hvorfor*, dvs. legitimering af mål, indhold, metode og evaluering. Dale taler om tre kompetence- eller praksisniveauer (K1, K2 og K3) i en moderne skole. K1 niveauet står for gennemførelsen af undervisningen, K2 står for at udvikle og konstruere undervisningsprogrammer og K3 at udvikle og udtænke didaktisk teori. Dale argumenterer for, at det overordnede i forbindelse med enhver professionel organisation er, om den udvikler og anvender teori i hele sin virksomhed. Det fordrer, at der er en indre relation mellem de tre praksisniveauer; det er det, Dale kalder didaktisk rationalitet.

At udvikle og anvende individuelle undervisningsplaner kan under denne synsvinkel beskrives ud fra alle tre niveauer. At udtænke og

udvikle didaktisk teori (K3) er således en forudsætning for at kunne se de undervisningsmæssige og organisatoriske muligheder i dem. At besidde didaktisk kompetence er, som Dale påpeger, en forudsætning for at udvikle læreplaner og i denne sammenhæng individuelle undervisningsplaner. Følgende udsagn kunne derfor hænge sammen med uvanthed med i de enkelte organisationer at diskutere overordnede didaktiske problemstillinger:

- *Vi har nu lavet en skabelon. Det er meget svært at tænke andres tanker ind i et skema. Vi har kigget på andre planer – svært at bruge andres idéer.*
- *Vi har haft mange skabeloner. Den, som vi nu har lavet, er, om jeg så må sige, sidste skud på stammen.*

Udsagnene er dækkende for den fare, der kan være ved at »over-tage« andres didaktiske tanker og idéer, som udmøntes i standardiserede og formaliserede skemaer. En udvikler af individuelle undervisningsplaner udtaler således (Stangvik, 2001, s. 33):

Iblant bliver det bare en øvelse i å fylle ut skjemaer; bare en formalitet for å plassere et barn i et bestemt tiltak. Men jeg har også sett at barn som aldri før har fått sine behov ordentlig tenkt igjennom, for første gang har fått nødvendig

oppmerksomhet gjennom denne prosessen.

Udvikling af individuelle undervisningsplaner (K2) er, som Dale udtrykker det, et metaniveau i relation til gennemførelsen af undervisningen. Her tales om en ligeværdig »symmetrisk« kommunikation inden for et lærerkollegium/lærerteam, hvor overvejelser om undervisningsmål, planlægning og evaluering af undervisningen er centrale temaer.

Ikke alle i det omtalte kvalitetsudviklingsprojekt i Århus Amt har dog følt det problematisk at arbejde med udvikling af individuelle undervisningsplaner. Der er også tilkendegivelser af, at det kan blive et værdifuldt og vigtigt redskab for medarbejderne i deres bestræbelser på at følge og evaluere et barn i dets faglige og sociale udvikling. Det pointeres dog, at det er en proces, som kan tage lang tid:

- *Jeg synes, det er rart at få det skriftliggjort. For det første får man det diskuteret igennem, og det bliver meget slavisk, at man kommer igennem nogle områder. Det synes jeg egentlig er godt også for de forskellige fag ...*
- *I år har jeg skrevet alle de glædelige ting ned. Der kan man jo så se, at der er mange glædelige ting, der sker.*
- *Vi har meget mere fokus på kom-*

petencer i den idé, som vi arbejder ud fra. Det er så befriende at tænke i kompetencer. Hva' ka' de i stedet for, hva' ka' de ikke.

- *Vi synes også, at vi brugte uendelig megen tid på dem. Men ok, så fik vi gjort status – så op i mappen med dem. Så har det egentlig været sjovt at kigge på dem igen efter et halvt års tid og se »hov, der er faktisk sket noget«. Jeg tror, at det alligevel fik os til at se, at de kan bruges.*
- *De individuelle planer – det kører bare, de er operationelle nu. Det har vi som en helt automatiseret del af vores praksis. Det har været en vigtig opkvalificering og bliver helt sikkert en hjælp.*

Disse udsagn tyder på, at individuelle undervisningsplaner i disse tilfælde er på vej til at være det konstruktive element, som de er tænkt som, for i forbindelse med gennemførelsen af undervisningen (K1) synes de kun at få betydning, når man har en oplevelse af, at de er operationelle i en daglig praksis. Hvis kravet om individuelle undervisningsplaner opleves som *udvendigt* i forhold til selve gennemførelsen af undervisningen (K1), og hvis udviklingen ikke sker i lyset af didaktisk teori (K3), vil det destruere muligheden for selvanerkendt kompetence, hævder således Dale (1998).

Den individuelle undervisningsplan – som led i en helhedsorienteret indsats

Der har i KVAS-projektet været forskellige tilgange til beskrivelserne og udarbejdelsen af de individuelle undervisningsplaners mål og indhold. Afhængig af om projektet har været en del af en fælleskommunal specialpædagogisk udvikling (støtte- og/eller specialcenter på den enkelte skole) eller tæt knyttet til et specifikt tilbud (specialklasser og heldagsskoler), har områderne faglig og social udvikling tilsyneladende været vægtet forskelligt. Nogle udsagn dækker over, at individuelle undervisningsplaner er et redskab, som klart giver anledning til refleksion over lærer/pædagog-elev relationen, men som i sin målsætning er diffus i forhold til kravet om et helhedsperspektiv i elevens skoleliv:

- *Vi har fået nogle handleplaner nu, hvor den almindelige skolefaglige del også har fået en vis plads...Det socialpædagogiske fylder meget, men det skal det også hos vores elever.*
- *Vi vægter det faglige og sociale lige meget i planerne ...selv om vi nogle gange skal passe på ikke at falde i en grøft, hvor kun det socialpædagogiske fylder.*
- *Vi har delt det op i det personlige, det sociale og det faglige og beskriver ressourcer og begræns-*

ninger inden for alle tre områder.

- Når handleplanerne skal laves, så laves det faglige af læreren, det sociale af pædagogen og det personlige af kontaktpersonen.

Differentiering og individualisering synes fremover at være nøglebegreber i den fremtidige opfattelse af eleven. Specielt for de elever, der i skolen markerer deres tilstedeværelse på en anderledes måde, ser det ud til, at udviklingen af individuelle undervisningsplaner udvikles på flere planer. Der skelnes tilsyneladende skarpt mellem fagfaglige kundskaber og sociale kompetencer, men at skille centrale elementer i elevers hele situation kan give anledning til, at eleverne netop ikke oplever helhed i dagen, og at balancen mellem omsorg og læring forrykkes.

Udarbejdelse af den individuelle undervisningsplan og planlægning af undervisningen (praksisniveau K2) indebærer ikke »den enkelte lærers planlægning af en isoleret undervisningstime eller periode. Tværtimod kræver undervisningsplanlægning beslutning af kollektiv karakter« (Dale 1998, s. 61). Med andre ord er det ifølge Dale vigtigt at samarbejde og samtænke, så eleverne sikres kontinuitet, sekvens og integration i deres dagligdag.

Den individuelle undervisningsplan – Skole-hjem samarbejdet

Skal den individuelle undervisningsplan ikke reduceres til at være et professionelt styringsredskab, er det nødvendigt at inddrage eleverne og deres forældre i udarbejdelsen. I flere af målformuleringerne i KVAS-projektet udtrykkes der håb om, at individuelle undervisningsplaner kan bane vejen for et bedre skole-hjem samarbejde. På trods af det er det skolens pædagogiske medarbejdere, der er de primære personer i udarbejdelsen. Forældrenes rolle som værende helt på sidelinjen, hvis overhovedet til stede, er nok meget dækkende for deres indflydelse på udformningen. Det er endvidere karakteristisk, at elevernes indflydelse på planerne ikke direkte synes at være nærværende.

Der er dog også erfaringer, der peger på, at de lærere, som har været glade for at arbejde med individuel undervisningsplanlægning, betragter det som et godt udgangspunkt i forhold til at samtale med forældrene om elevens fremtidige muligheder og udvikling:

- *Det er meget forskelligt, hvor meget forældrene er involveret. Vi har familier, som er meget med og så andre, som er mere på sidelinjen.*
- *Vi taler med forældrene om, hvad det er, vi gerne vil – hvordan fal-*

der det så sammen med de ønsker, forældrene har. På den måde er de med til at sætte nogle mærker frem til næste konference.

Sammenfatning af de danske og internationale erfaringer

Både internationale og danske erfaringer peger samstemmende på vanskeligheder ved at implementere individuelle undervisningsplaner i praksis, så de er i samklang med de internationale hensigtserklæringer om inkludering af børn med særlige behov. Først og fremmest synes det individorienterede fokus at gøre det vanskeligt for skolens medarbejdere at relatere deres tiltag til de aktiviteter, der foregår i klassens samlede læringsfællesskab. Det indebærer tendenser til, at der dels vælges aktiviteter, der har præg af træning af færdigheder, dels at der opstår parallelle pædagogiske virksomheder, som i sidste instans synes at isolere (snarere end inkludere) børn med særlige behov.

Et andet problemfelt er elever og forældres manglende indflydelse på planernes indhold. Samarbejdet mellem skole og hjem synes typisk præget af ekspertmodellen, idet det er de professionelle, som kontrollerer processen og træffer beslutningerne, mens forældrene forventes at være passive modtagere af de foreslåede tilbud (Cunningham & Davis, 1985). Det indebærer, dels at forældrene gradvis bliver af-

hængige af de professionelle, dels at indsatsen rettes mod skolesfæren og ikke får det helhedspræg, som ofte er nødvendigt for at skabe kontinuitet og helhed i børns liv.

Det er endvidere værd at bemærke, at individuelle undervisningsplaner kun i mindre omfang udarbejdes i et samarbejde mellem de professionelle, som har med den pågældende elev at gøre. Således synes det primært at være specialundervisningslæreren, som udarbejder dem, men uden at koordinere med klassens (fag)lærere. Ligeledes må det overvejes, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at fx en faggruppe tager sig af de aktiviteter, der vedrører elevens sociale udvikling, mens en anden faggruppe træffer beslutninger om elevens faglige udvikling. Dette synes især aktuelt, når det gælder elever med AKT-problemstillinger (adfærd, kontakt og trivsel), og forskellige faggrupper er inddraget (fx lærere, pædagoger, psykologer, socialrådgivere).

Endelig er det påfaldende, at det tilsyneladende er så vanskeligt at bibringe lærere og pædagoger en opfattelse af, at udarbejdelse af individuelle undervisningsplaner er et konstruktivt pædagogisk redskab i deres (special)pædagogiske praksis. Det giver en risiko for, at arbejdet blot gøres, fordi det nu engang er påkrævet, men uden at det bliver et reelt grundlag for den konkrete praksis.

Perspektivering: den individuelle lærings- og udviklingsplan – i et inkluderende perspektiv

Udgangspunktet for den individuelle undervisningsplanlægning synes hidtil primært at have været rettet mod håbet om en ændret individadfærd af enten faglig og/eller social karakter. Hvis hensigten med den primærkommunale specialundervisning i den inkluderende skole imidlertid er at knytte den stærkere sammen med skolens øvrige virksomhed eller at give mulighed for at inkludere eleven i et klassefællesskab, så må tænkningen om, hvordan man får en individuel undervisningsplan til at gå op i en højere enhed med en klasses årsplan være tydeligere i planens formuleringer. Således understreger Thomsen og Rowan (1995, s. 34) i deres undersøgelse af arbejdet med individuelle undervisningsplaner i den inkluderende skole i New Zealand, at:

Planene bør gøre eleverne i stand til å ha gjensidig kontakt med jevnaldrende, øke deres deltagelse, redusere abstraktionsniveauet i lærematerialet, gjøre læreplanen relevant for elevens nåværende og fremtidige liv, samt skape overensstemmelse mellom elevens og underviserens læringsstil.

At arbejde med et inkluderingsperspektiv indebærer, at hvis hvert

barn skal opnå fuldt udbytte af de skoleaktiviteter, det indgår i, må det også modtage en undervisning, som retter sig mod dets evner og interesser. Især peges på tre udfordringer, som lærerne må tage op i den inkluderende skole (Ferguson et al, 1998):

- at berige læringsindholdet
- at udvide læringsindholdet
- at sammenvæve læringsindholdet

For det første må det sikres, at læringsindholdet for elever med behov for særlig støtte beriges, så det ikke fremstår som instrumentelt for eleverne, men så de engageres og oplever det meningsfuldt også uden for skolebygningen. Vi ved fra nyere forskning, at unge mennesker med en funktionsnedsættelse ofte oplever sig frataget indflydelse på egne livsbetingelser (Høgsgbro, Kirkebæk, Blom & Danø, 1999; Ringsmose & Buch-Hansen 2004). Ikke mindst set i lyset af denne indsigt må omdrejningspunkter i en individuel undervisningsplan give rum for udvikling af det enkelte barns handlekompetence, så det kan opleve sig som aktiv, anerkendt og meningsfuld deltager i sociale sammenhænge. En aktuell undersøgelse fremhæver vigtigheden, at der findes en udviklingsplan for det enkelte barn, men at det samtidig må sikres, at det barn, som indsatsen rettes imod, også er medtænkt i udarbejdelsen

(Granolund, Eriksson, Almqvist, Björck-Åkesson og Luttrupp, 2003).

For det andet er der i dag en udbredt antagelse om, at hvert barn er unikt, også i forhold til læring. Det betyder, at læringsindholdet må bredes ud, så det passer til de enkelte elevers læringsstile, personlige interesser og intelligensområder. Børn har forskellige tilgange til læring, og læringsudtryk varierer, for børn ikke blot lærer på forskellig måde og har forskellige holdninger til læring, men de udtrykker også det, de har lært med stor variationsgrad. Derfor er der brug for, at vi indretter vores lokaler og tilrettelægger vores undervisning, så det virker inspirerende og motiverende for børn, som har en anden læringstilgang end den verbalt-sproglige og den logisk-matematiske, og så de får mulighed for at udtrykke deres læring gennem andet end tests.

Endelig består en tredje udfordring i at sammenvæve læringsindhold og -situationer, så børn oplever sig socialt inkluderet i læringsfællesskabet, også selvom de arbejder med helt andre temaer, materialer etc. At gøre fællesskabet til ramme for det enkelte barns udvikling er netop lykkedes så godt i de italienske børnehaver og skoler. Her er man meget opmærksom på både det enkelte barns historie, men

også på hvordan den kan sammenvæves med de andre børns historier, så der opstår en fælles historie, som alle har bidraget til, og som alle derfor kan genfinde sig selv i (Cecchin, 1996). I og med at barnet får en oplevelse af, at også dets bidrag har været nødvendig for udviklingen af den fælles historie, føler det sig betydningsfuldt – og motiveret. Det pågældende barn er ikke længere blot tilskuer til, hvad der foregår af socialt liv. Det er blevet en aktiv deltager – og oplever sig som hørende med på lige fod med andre.

En individuel lærings- og udviklingsplan kan udgøre en ramme for disse tre didaktiske udfordringer i den inkluderende skole, hvis afsættet tages i det enkelte barns lærings- og udviklingsbehov, de pædagogiske tiltag integreres i den læringsvirksomhed, som barnet hører til i, og elever og forældre inddrages på en for dem langt mere meningsfuld måde.

Referencer

- Boye, Connie & Tetler, Susan (2003). *Kvalitetsudvikling i specialundervisningen i Århus Amt*. Afsluttende evaluering. Århus: Børne/ungeforvaltningen, Århus Amt.
- Björck-Åkesson, Eva (2001). Forelæsning SIH:s didaktik dage
- Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with parents: Frameworks for Collaboration*. Buckingham: Open University Press.

- Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Ferguson, Dianne, Gudjonsdottir, Hafdis, Droege, Cleo, Meyer, Gwen, Lester, Jackie & Ralph, Ginevra (1998). *Designing Classroom Curriculum for personalized learning*. Eugene: University of Oregon.
- Granlund, Mats, Eriksson, Lilly, Almqvist, Lena, Björck-Åkesson, Eva & Luttröpp, Agneta (2003). *Delaktighet. Sammanfattning av ett forskningsprojekt*. Mälardalens Högskola och FUB:s forskningsstiftelse **ala**.
- Jakobsson, Inga-Lill (2002). *Diagnos i skolan*. Göteborg Studies in Educational Science 185. Göteborg: Acta Universitatis gothoburgensis.
- Høgsbro, Kjeld, Kirkebæk, Birgit, Blom Sara Vafai & Danø, Else (1999). *Ungdom, udvikling og handicap*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kirkebæk, Birgit (2000). *Specialpædagogik*. KVAN, nr. 57.
- Kampmann Hansen, Elisabeth (2004). *Handicappet uden diagnose – om medicinske diagnosers rolle for forståelsen af handicap*. Speciale, Den Sociale Kandidatuddannelse.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuelt læreplanarbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Persson, Bengt (1995). *Specialpedagogisk arbejde i grundskolan*. Specialpedagogiska Rapporter nr. 4, Göteborgs Universitet. Institutionen för Specialpedagogik.
- Persson, Bengt & Andreasson, Ingela (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Ringsmose, Charlotte & Buch-Hansen, Leif (2004). „Der er nogen der hæmmer min udvikling«. Et studie i udviklingshæmmede livsvilkår i Danmark. *Specialpædagogik*, nr. 1.
- Skogen, Kjell & Holmberg, Jorun Buli (2002). *Elevtilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, Per (1999). Medikalisering av problem i skolen. *LOCUS 2*
- Per Solvang (2003). <http://www.lhs.se/spec-pedforum/PSolvang.pdf>
- Stangvik, Gunnar (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thomson, Ch. & Cdr. Rowan (1995). *Individual Education Plans in New Zealand Schools*. Wellington College of Education.
- Undervisningsministeriet (1996). *Skolen og specialundervisning – om at lave individuelle undervisningsplaner. Temahæfte 16*. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen

Noter

- 1 Solvang definerer medikalisering som en bestemt måde at håndtere sociale problemer, hvor fænomener og adfærdstyper bliver gjort til sygdom.
- 2 Afsnittet om de indhøstede erfaringer med individuel undervisningsplanlægning i KVAS-projektet baserer sig på den afsluttende evaluering af projektet, som er foretaget i et samarbejde med Connie Boye.

Kognitiv forskellighed og mangfoldighedens pædagogik



Af *Mogens Hansen*, cand. pæd. psych.,
Institut for pædagogisk psykologi
Danmarks Pædagogisk Universitet

I skolen skal børn lære kundskaber og færdigheder, dvs. tilegne sig viden, der skal kunne anvendes deres livspraksis. Skolen er bare ét af stederne, hvor denne læring og videnstilegnelse finder sted. Det sker altid og overalt, hvor og når barnet er sansemæssigt og kropsligt aktivt, når det er i bevægelse og når det er nysgerrigt undersøgende i sin verden. Det gælder fra spædbarnetiden og i princippet også for voksne livet igennem. Skolen er lavet og indrettet på at tage sig af et specifikt udsnit af kundskaber og færdigheder, dels af kulturteknikker som læsning, regning og matematik, dels af værdsatte kundskaber om verden og dels omhandlende sociale færdigheder og grundlaget for tilegnelsen af demokratisk sindelag.

Den måde skolen varetager sit udsnit af læringsanliggendet på er uegnet for ganske mange børn. Skolen producerer i nogen grad selv sine tabere, fordi den er så upraktisk indrettet. Læseplanerne omfatter

for ca. 70% vedkommende verbalt-sproglige og logisk-matematiske krav. Skolens undervisning omhandler ofte/oftest (streg det ud, der synes at være forkert) noget der ikke er der, dvs. abstrakte og symbolske forhold og begreber om noget, der ikke foreligger direkte og konkret for barnet, i stedet for at bruge tid på konkrete og her-og-nu situationelle forhold. Det er der ganske mange børn, der kommer galt af sted med i de første skoleår. Det drejer sig om måske 20% eller flere, der kommer til at opleve, at de ikke du'r til at gå i skole, fordi de ikke kan række efter det symbolske og abstrakte uden at have det funderet i det konkrete og sanselige. I hvert henvises 12-14% af børnene til stadighed til en eller anden form for specialpædagogisk bistand. Det har været sådan i ti-år efter ti-år siden 1960'erne, hvor man lavede landsdækkende statistikker. Så mange børn kan der ikke være noget i vejen med, det må være forhold ved skolen, der er noget galt med. Hvorfor er antallet

af børn, der henvises til specialundervisning ikke stærkt faldende fra 1960'erne til nu inde i 2000-tallet. Lærerne er blevet meget dygtigere i de sidste 40-50 år til undervisningsarbejdet. Der er større opmærksomhed på det enkelte barn. Forældrene og daginstitutionerne er mere bevidste om betydningen af skoleforberedelse og intellektuel stimulering af børn. Og alligevel henviser skolen til stadighed de nævnte 12-14% af børnene til specialundervisning og specialpædagogisk bistand. Hvorfor hjælper ingen ting af det skolen gør? Svaret er lige for næsen af alle: Fordi en væsentlig løsningsvej handler om at forandre skolens indhold, så der kommer mere konkret og praktisk virksomhed ind i skolens undervisning – ikke mindst i de første år i skolen, men faktisk hele vejen op, da mange børn og unge aldrig opnår en abstrakt og symboliserende forholden sig til viden og forståelse. Ellers vil skolen i endnu fire-fem ti-år være hjemmeproducent af børn, der lider nederlag og skal have specialundervisning.

Hvorfor indretter vi ikke skolen, så den passer til børnene?

Lad os se lidt på børnene fra en psykologisk-kognitiv synsvinkel. De møder op i skolen med en omfattende vifte af potentialer for udvikling. Potentialer for sanselig, bevægelsesmæssig og kropslig

udvikling; potentialer for det rytmiske og musikalske; potentialer for verbal sproglig udvikling, social kommunikation og empatisk forståelse over for andre og ind i sig selv; potentialer for dannelse af erfaring om spatialitet og natur; og potentialer for logisk og matematisk tænkning. Børnene står billedligt talt i skolens port og beder så mindeligt om at lærerne vil give dem udfordringer så de skal stå på tæer og udvikle sig på alle de nævnte potentielle områder.

Udviklingsmæssigt er mange børn i starten mest parate til at lære ved at bruge sanser, undersøgelse, bevægelser og krop. De er til »hands on« mere end til symboltænkning. Får de råstof og undervisning til det? Nogle steder bestemt ja, men langt fra alle steder. Vi kan se det af skoledebatten og den politiske debat om skolen, hvor mere læsetræning mere matematikarbejde, mere IKT er fyndordene, ikke mindst efter rystelserne (på Richterskalaen vel målt til mellem 7-8) fra de forskellige internationale læse- og matematikundersøgelser. Så man drøfter ikke mere tid til idræt eller skolehaver eller natur & teknik. Hvis skolens indhold imødekom mindre børns kognitive udviklingsbehov i de første skoleår, så ville man formentlig meget let kunne halvere procentdelen af børn, der blev diagnosticeret som børn med faglige og/eller sociale

indlæringsvanskeligheder til 5-6%.

Hvad skal lærerne gøre i praksis. De skal lave en varieret undervisning, hvor man kan arbejde med ord og læsning, tal, relationer og matematik ved at gå ind i det ad forskellige veje, f.eks. ved aktiviteter med krop og bevægelse for nogle, rytme og sang for andre, abstrakt begrebslighed for andre igen. Der intet i skoleloven eller de lokale læseplaner, der forhindrer, at læreren vælger at bruge megen tid i f.eks. danskfaget på krop, bevægelser og undersøgelse. En undervisning, der er differentieret – ikke efter forestillinger om at få også de umodne eller sentudviklede med, men efter almindelig pædagogisk og psykologisk viden om, at børn er udstyret med alle de nævnte potentialer (og dermed behov) for kognitiv udvikling (nogle vil tale om potentialer for udvikling af intelligenser).

Det giver et andet grundlag for at realisere ønsket og kravet om undervisningsdifferentiering (sprogets vistnok længste ord). På den måde er der invitationer til alle børn og deres potentialer i en stor klassegruppe. Det er mangfoldighedens pædagogik for fuld hammer.

Udvikling af de sociale og empathiske potentialer kræver, at den voksne tager banen, fordi så mange

børn møder op i skolen med forestillinger om, at de altid selv skal stå forrest og midt i lærerens opmærksomhedsfelt og, at de andre børn er potentielle hindringer for det radikaliseret individuelle projekt. Kald det bare disciplin som forudsætning for at børn lærer, at alle i en gruppe har legitim adgang til at komme til orde i eget liv – det der er basis for grundlæggelse af demokratisk sindelag. Det er den pædagogiske og sociale afbalancering mellem individualitet og fællesskabets vilkår – som er folkeskolens mulighed og i virkeligheden stærkeste kort (og som princip anfægtes af fravalgsfamilierne, der vælger friskolen for deres børn for at undgå samværet med dem, som man ikke ønsker, at ens børn kommer hjem med og slæber ind i villaen).

Hvis lærere skal kunne tænke i de mange intelligenser og kunne iagttage deres børn med denne optik, skal de kende sig selv kognitivt. Hvis man (læreren) ikke har udviklet sine potentialer f.eks. med hensyn til musikalitet eller det matematisk-logiske, så ser man ikke disse potentielle muligheder hos børn. Hvis lærerteamet omkring en klasse ikke råder over egne kompetencer, der bygger på det logisk-matematiske eller musikken, så vil børnene ikke møde udfordringer på disse områder i skolen. Lærerguppen på en skole

har brug for at kende egne og hinandens stærke og svage kognitive funktioner (intelligenser), ikke ved tests men ved selvvurdering, der giver selverkendelse, og vurdering af de kolleger, man arbejder tæt sammen med.

Et andet basalt forhold for dagens børn er, at mange, rigtig mange, møder op i skolen uden at have lært sig en grundliggende viljestyring af deres egen opmærksomhed. Det betyder, at de er flimrende i deres adfærd, fordi de uafbrudt bliver afledt af de andre børn og ikke kan fokusere vedholdende og i længere tid på et emne, en leg eller en samtale. Det skal læres ved samvær med voksne og helst og lettest tidligt i livet. Lidt flot sagt er der tale om den 10. intelligensform, der skal læres som det grundliggende funktionelle system. Det er den kognitive betingelse for overhovedet at lære noget. Mange børn skydes af til specialundervisning, fordi de ikke har haft lejlighed til sammen med deres voksne at lære sig en viljestyret rettet af deres opmærksomhed på et emne, en samtale eller en aktivitet.

Vi har allesammen gode nok potentialer for at udvikle alle 10 intelligenser, og vi kan alle sammen lære 1000 kompetencer, som er den store kognitive kombinatorik af intelligenserne, som også gør os så forskellige, at vi kan blive in-

spireret og fascineret af hinanden. Den omfattende kognitive diversitet, som skolen kan understøtte netop gennem mangfoldighedens pædagogik. (Hansen, 20059)

Specialundervisning

Pletvis specialundervisning er kontraindiceret, fordi det reelt bliver til et forringet undervisningstilbud, hvis et barn skal forlade den fælles undervisning i nogle af dansk- eller matematiktimerne for at få speciel støtte. Resultatet bliver ofte og nemt til ringere færdigheder end, hvis barnet var blevet i klassen. Og læreren i klassen er faktisk dygtig nok til at kunne række også til dem!

Der er tre, fire eller fem procent børn, som ikke opnår udvikling af deres potentialer eller udvikler deres egne kompetencer. Her er specialundervisning og specialpædagogisk bistand nærværende. Ikke alle behov kan imødekommes inden for klassens egne rammer. Men det drejer sig kun om ganske få procent af børnebefolkningen, der socialt eller kognitivt med rimelighed kan eller bør eller skal patologiseres.

Bedre er det med halvårs eller helårs kurser i bestemte fag uden for klassen, hvis man vel at mærke afsætter lærertid til at følge eleven tilbage til og ind i klassen i måneder efter kursets ophør (hvad man

stort set ikke gør, så det i stedet bliver spild og nederlag i stedet; det der gav så megen ny selvtillid og selvværdsfølelse vendes hurtigt til en ny rygsæk af nederlagsfølelse). Kursusformen er specialundervisning i en pædagogisk kontekst, hvor pletvis specialundervisning er et de-kontekstualiseret foretagende.

Egentlig er det bedst med specialklassen eller specialskolen for de børn, der sidder (aller)yderst på bænken. Men det er med tøven, jeg siger det, for alle undersøgelser, jeg har læst, hvor man interviewer tidligere læseklasseelever om, hvordan de oplevede at blive overflyttet til specialklasse, siger, at de ikke oplevede det som vigtigt eller forståeligt. De levede meget godt med deres situation, de vidste udmærket, at de var svage i læsning eller ikke kunne følge med, men kunne leve med det. Læreren kunne ikke. Hvor god skal man være for at måtte være med, hvor dårlig skal man være før man ikke må være med? Og så er der de elever, der er kvalitativt anderledes ved at have mangelfulde eller manglende funktioner. Det gælder de svært psykisk udviklingshæmmede, autister og børn med ekstrem DAMP (husk det kun drejer sig om ca. 1%). De har brug for specialklassetilbud gennem måske hele skoleforløbet og for ikke så fås

vedkommende også år efter skoletid på specialefterskoler og andre ungdomstilbud.

Det er de børnegrupper, hvor det er livsnødvendigt at hjælpe.

Det er ikke alle børn, der er egnede til at vokse op i og lære i store børnegrupper på store skoler. Skolen slipper aldrig for de svære beslutninger om segregering. Kommunerne kunne vælge at lave småskoler, en slags pendent til lilleskoler, hvor børn, der ikke trives ved (eller kan tåle) livet i den store skole eller farlige skolegårde kunne komme til at gå. Det er ikke egentlig specialundervisning, men tryk almen undervisning. Det kunne blive en pædagogisk spydspidstænkning som bolværk mod specialklasser og segregering for de nye og større kommuner, vi får. Vi kender skoletypen udmærket som de officielle Heldagsskoler, hvor man kunne mistænke deres succes for at hænge meget tæt sammen med det lille miljø med de få kontakter med få voksne og børn.

Forudsætningen for at lære er glæde. Glæde ved skole, sig selv og samværet med andre. Glade børn lærer bedst, er det blevet sagt og med rette. Angsten for horden, for læreren, udgrænsningerne ved mobbemanøvrer, nederlagsfølelsen ved ikke at være god nok til at lære eller god nok at lege

med. Anerkendelse uden forbehold er nødvendigt for menneskebørn ellers går det ikke.

Alle børn stort set er udstyret med tilstrækkelige kognitive forudsætninger og potentialer til at kunne opnå gode kompetencer.

Litteratur

Hansen, Mogens (2002): Udvikling af det individuelle særpræg. *Specialpædagogik* (22(1), s. 3-12).

Hansen, Mogens (2002): *Børn og opmærksomhed*. København: Gyldendal.

Hansen, Mogens (2003): *Intelligens og tænkning*. Horsens: forlaget åløkke, 2. udgave.

Hansen, Mogens (2004): *Skolens rummelighed*. København: Billesø & Baltzer, 2. udgave.

Hansen, Mogens (2004): Diagnoser og specialundervisning. I: Holst, Jesper, Søren Langager & Susan Tetler (red.): *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime, 2. oplag.

Hansen, Mogens (2005): De mange intelligenser – mangfoldighedens pædagogik. I: Hansen, Mogens, Per Fibæk Laursen & Anne Maj Nielsen: *Perspektiver på de mange intelligenser: introduktion – diskussion – kritik*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Mange intelligenser i folkeskolen (2004). Filmkompagniet. En film om undervisningspraksis, der er fyldt med glæde og lærelyst. Mere overbevisende end mange ord. VHS og dvd.

Vi har også brug for et socialkonstruktivistisk udgangspunkt for specialpædagogisk bistand



Om Jerome Bruners læringsyn

Af Henning W. Nielsen
cand. psych. Pædagogisk psykolog

*Den største opdagelse i menneskets historie er,
at vi kan forandre vores liv ved at ændre måden
vi tænker på.*

WILLIAM JAMES

Indledning

Baggrunden for denne artikel er egentlig en undren over, at Jerome Bruner ikke har haft et større gennemslag i diskussionen af specialpædagogisk bistand i de skandinaviske lande. Gennem mange år blev Piaget benyttet temmelig meget, og nogle af hans kernebegreber har stadig stor gennemslag. Det samme gælder Vygotsky, hvor navnlig Bruner har gjort en stor indsats for at gøre hans tænkning og teorier kendt i den vestlige del af verden.

Man kunne vel med nogen ret anse Bruner som en forsker og teoretiker, der har forenet og videreført disse teoretiske udgangspunkter og udvidet forståelsen af dem.

Udgivelsen af »Uddannelseskulturen« (Bruner, 1999) og »Mening i Handling« (Bruner, 1999) har for mig at se ikke ændret meget i brugen af Bruners begreber og i forståelsen af, at der er tale om et samlet begrebsapparat, der kan være nyttigt i mange sammenhæng. Det skal dog siges, at mange senere teoretikere har været inspireret af Bruners tænkning, og for mig at se er begreber som f. eks. projektarbejde og logbog direkte udledt af Bruners læringsyn. Mens en række begreber er blevet videreudviklet i den almindelige undervisning, er det svært at se et tilsvarende gennemslag i den specialpædagogiske tænkning.

Bruner har været meget produktiv, og det er karakteristisk for ham, at meget af hans arbejde er udført i

tæt samarbejde med andre forskere i mange forskellige sammenhæng, men ofte i en bred overordnet debat om uddannelsens placering i samfundet.

Jeg har nok fundet mig tilrette med, at min optagethed af Bruner er en blød plet hos mig, fordi jeg fagligt har haft mulighed for at følge ham, og den udvikling der er sket i hans interessefelter, gennem et langt professionelt liv, der fra i slutningen af 50'erne vendte op og ned på vore forestillinger om undervisning og dermed også på specialundervisning.

Det, der har motiveret mig for at skrive artiklen er nok, at jeg på ISPA's Kolloquium i Exeter sommeren 2004 oplevede, at man i England oplevede Bruner som en helt central skikkelse i den standende pædagogiske debat.

Kulturforståelse

Bruner karakteriserer sig selv som kulturpsykolog. Han lægger dermed vægt på evner som bevidsthed, refleksion, bred dialog og forhandling. For ham er det vigtigt, at enhver uddannelse giver næring til følelse af muligheder, hvor man kan forstå, føle og handle i den kulturelle verden man er del af. Han vil definere uddannelse som en meget sammensat bestræbelse på at tilpasse en kultur til dens medlemmers behov og på at tilpasse dens

medlemmer og deres bevidsthed til kulturens behov. Han benytter hermed Piagets forståelser af begreberne assimilativ og akkomodativ læring.

Et citat kunne måske sætte forståelsen, af den retning den pædagogiske debat tager, i relief:

«Kulturpolitiske beslutninger skaber uundgåeligt uforudsete resultater og mangler. Det er typisk kulturkritikerne, der udtaler sig om dette, uanset hvilken hat de måtte have på. Deres argumenter er normative: børn lærer ikke nok, eller opfører sig dårligt, eller er dovne. Og nu bliver typisk psykologen eller uddannelsesforskeren kaldt til. Hvad han bliver sat til at gøre, er det som selvudnævnte videnskabsmænd som regel ikke kan lide at indrømme, at de gør: laver »politisk forskning«, hvilket er måder at nå ønskede mål ved hjælp af usikre midler».

Man kan måske med en vis ret sige, at det netop er, hvad der er sket her i landet. I den politiske debat har man i høj grad benyttet f. eks. Pisaundersøgelsen (der har været mange flere af den type undersøgelser, og der vil komme flere til) til at bekræfte de synspunkter og det læringssyn, man i forvejen har (og som ligger langt væk fra det læringssyn, der er nedlagt i

Folkeskolens formålsparagraf). Der er jo i høj grad tale om normative udgangspunkter og en vægtlægning på, hvad der kan måles, mens andre sider af uddannelsen nedprioriteres eller villet glemmes i debatten.

Dette leder over i Bruners forståelse af, hvad han kalder »folkepsykologi«, der skal ses som vore intuitive hverdagsteorier om, hvordan andre menneskers bevidstheder fungerer. Det er ofte implicite antagelser, der er dybt indlejret i kulturen, og de kommer til at bestemme vore forestillinger om, hvordan børn lærer, og hvad viden er, hvor den kommer fra, og hvordan vi skaffer den.

Computerisme – kulturisme

Bruner vil nok mene, at »folkepsykologien« måske i en lidt forgrovet form kan udledes af hans to begreber computerismen og kulturismen, som vel egentlig er de to retninger, udviklingen af den pædagogiske tænkning tog, som følge af »den kognitive revolution« fra begyndelsen ad 60'erne.

Selv om Bruner i høj grad beken-der sig til kulturismen, mener han, at de synsvinkler, der ligger i computerismen, er nødvendige for vor forståelse af uddannelse eller læring, og at de to retninger

dermed går op i en højere enhed. Dette skal ses i forbindelse med, at han i høj grad i mange af sine arbejder lægger vægt på undervisningens indhold, hvilket han i 70'erne blev meget kritiseret for af mere progressive retninger i den pædagogiske tænkning, hvor der i meget høj grad blev lagt vægt på de procesmæssige sider af undervisningen (som et eksempel kan ses en del skrifter, der kan henføres til den såkaldte »Discoverylearning« (Shulman & Keislar. 1966)).

Det vil være min påstand, at den tænkning, der ligger bag mange undersøgelser af undervisningseffektivitet som f.eks PISA bygger på en ideologi, der har computerismen som sit forståelsesgrundlag. I hvert fald indebærer den entydige vægt, der fra Regeringens side lægges på kundskaber som mål i sig selv og de deraf følgende ønsker om måling af læringsresultatet, på en computeristisk tankegang uden forståelse af den sammenhæng hvori kundskaber erhverves og benyttes.

Jeg har nedenstående i skemaform forsøgt at beskrive de to pædagogiske retninger, vel vidende at en sådan opstilling kommer til at savne nogle vigtige nuancer. Måske ville Bruner ikke være glad for en så skematisk opstilling.

	Computerisme	Kulturalisme.
Grundopfattelser	Hjernen eller centralnervesystemets funktion ses parallelt med en computers funktion. Bevidstheden er dermed noget givent. Viden ses som noget, der kan defineres klart og relativt entydigt, der kan skabe orden i oplevelsen af verden.	Bevidstheden konstitueres og realiseres gennem brugen af menneskelig kultur, eller der er kulturen, der skaber bevidstheden – mennesket vokser ind i sin kultur. Kulturens symbolsystemer skaber organisering og tolkning af en kultur. Erkendelsesprocessen er dermed kontekstafhængig. Erkendelsesprocessen er rodet og flertydig
Interessefelt	Informationsbehandling. Hvordan information sorteres, ordnes, lagres og genkalles	Hvordan der skabes de bedste muligheder for at den enkelte kan blive medspiller i sin kultur, hvor viden ikke er noget endeligt men et øjeblikkeligt produkt af relationerne.
Krav	Opstiller generelle krav til hvordan uddannelser skal foregå.	Opstiller betingelser for, hvordan den enkelte bedst erhverver sin kultur.
Forcer	Behandler alle tænkelige måder for organisering og brug af information. Benytter dermed afgrænsninger og kategoriseringer. Benytter kategorier der på forhånd er fastlagt.	Behandler muligheder for at mennesker i deres kulturelle sammenhæng skaber og omformer betydninger.
Mål	At finde frem til en ny formel beskrivelse af ethvert system. Skabe forudsigelige resultater. Effektiv informationsbehandling central	Skabe en form for viden, der principielt er tolkende og reflekterende og under stadig forandring. Betydningsdannelse central.

Det er klart, at to så forskellige udgangspunkter må have betydelige ideologiske konsekvenser, og at der lægges op til meget forskellige undersøgelsesmetoder og målsætninger for skolens virksomhed.

Mens kulturalismen må fastholde, at bevidstheden skabes udefra og ind, når kulturen læres, vil computerismen skabe bevidstheden indefra og ud, idet verden er givet (disse begreber må ikke forveksles

med de i den kognitive psykologi meget benyttede begreber bottom up og top down). Dette vil betyde, at de metodiske tilgange bliver meget forskellige, idet man med en computeristisk udgangspunkt i høj grad må bygge på klassiske læringsteorier, lave konkrete beskrivelser af hvad der foregår ved løsningen af bestemte problemer og skabe mulighed for overblik ved at skabe regler. Med et kulturalistisk udgangspunkt, hvor kultur forstås som et system af værdier, muligheder, pligter og rettigheder, må der satses på en beskrivelse af, hvordan en kultur påvirker sine medlemmer, muligheder og begrænsninger i uddannelsesprocessen, samt en beskrivelse af hvilke ressourcer, der er til rådighed og metoder til at lære andres bevidstheder at kende.

Det vil ikke være rimeligt at påstå, at computerismen hovedsagelig beskæftiger sig med reproduktion af en given kultur, mens kulturalismen i langt højere grad også beskæftiger sig med udvikling af kulturer. Der er ikke noget i vejen for at metalæring, som er et meget centralt begreb hos Bruner, kan tillægges stor betydning i begge de to retninger.

Som tidligere nævnt ser Bruner en nødvendighed i, at de to retninger ses som en helhed; hvor viden fra computerismen inkorporeres i den

måde kulturalismen betragter uddannelse på. Imidlertid kan der være en tendens til, at computerismen medfører et meget reduktionistisk syn på undervisning, hvor træning af færdigheder kan blive målet for undervisningen.

Det kunne måske i denne forbindelse være relevant at nævne Ivar Bjørgens (Bjørgen, 1992) amputerede og fuldstændige læringsbegreb, der for mig at se trækker forskellen mellem de to synsmåder skarpt op.

Bag de to forskellige forståelsesformer ligger en enighed med Vygotsky om, at barnet »vokser ind i sin kultur« gennem både bevidste og ubevidste processer. Kulturtiltagelsen er egentlig identitetsdannende, hvor identitet ses i forbindelse med handleevne, færdigheder, viden og ønsker. Internalisering bliver dermed et centralt begreb, idet den forstås som den proces, hvor interpsykiske processer leder frem til intrapsykiske processer.

En kritik, der ofte er rejst mod Bruners læringssyn, er, at han meget sparsomt nævner de følelsesmæssige komponenter i sin teoridannelse. Imidlertid benægter han ikke, at der er følelsesmæssige komponenter til stede, når vi danner betydning eller i vor konstruktion af »virkeligheden«. Følelserne er på en måde med i alt, hvad vi foretager os, og de er en

forudsætning for, at vi kan indgå i fællesskaber. Det kan måske siges, at Bruner ikke anerkender en dualistisk forståelse af tænken og følelser.

De 9 teser

Nu har Bruner aldrig beskæftiget sig med specialpædagogik som en særligt afgrænset del af den pædagogiske tænkning. Den form, vi benytter, hviler vel for ham på en række »folkepsykologiske« antagelser, som der ikke sættes spørgsmålstegn ved, da de er dybtliggende antagelser i vor kultur om, hvordan børn med særlige forudsætninger bedst lærer. Man kan med nogen ret hævde, at megen specialundervisning bygger på en computeristisk opfattelse af læring.

Måske kunne en metode til at bevidstgøre os om disse antagelser være at beskrive de 9 teser han opstiller og deres konsekvenser for undervisningen og navnlig her specialundervisningen.

1. *Tesen om perspektiv.* Den betydning, der tillægges enhver kendsgerning eller vurdering, afhænger af i hvilket perspektiv eller sammenhæng den er set. For at forstå betydning eller mening må man være opmærksom på alternative betydninger. Det betyder f. eks., at forståelsen af et barns vanskeligheder

kun er rigtig eller forkert, ud fra det perspektiv de er beskrevet i. Vi har i kulturen bestemte vedtagne måder at konstruere »virkeligheden« på. Dette giver individuelle tanker et vist fælles præg. Når tolkningsfeltet indskrænkes, vil man også samtidig indskrænke muligheder for forandringer. Måske kunne det eksemplificeres ved, at vi med kategoriseringer af elevers vanskeligheder nok skaber os en vis sikkerhed, men samtidig mister mulighederne for at se andre muligheder for tolkninger, der kunne skabe refleksion og dermed udvikling. Hvis målsætningen for specialundervisningen f.eks. er læseindlæring vil mulighederne for forandringer være begrænsede.

2. *Tesen om begrænsning.* Der er grænser for vore muligheder for menings- eller betydningsdannelse. Dels lægger de biologiske forudsætninger en grænse, dels er vi determineret af, hvad vi tidligere har tænkt og erfaret. Det, der bringer os ud over disse begrænsninger, er muligheden for at erhverve kulturens værktøjsæt i form af de symbolske systemer, der er til rådighed. Tanken skabes af det sprog i hvilken den udformes. Uddannelsens funktion bliver dermed at udstyre den enkelte med de tegnsystemer, der er nødvendige for at kunne

gå ud over sine begrænsninger. En hovedbestanddel af undervisningen bliver at forbedre evnen til at tolke betydninger og konstruere virkeligheder og dermed også at tænke over det at tænke. Med denne brede forståelse af sprogets og tegnsystemernes funktion er det ikke tilstrækkeligt at lære at læse. Det er et vigtigt værktøj, men læsningen får kun mening, hvis den understøtter meningsskabelse og således at barnet »vokser« ind i kulturen. Det er med andre ord denne brede funktion, der kunne være et mål for specialundervisningen. I den standende diskussion er der lagt meget vægt på læsefærdigheder, men ud fra Bruners tænkning må læsefærdigheder i højere grad ses som indikativ for bagvedliggende og mere omfattende færdigheder.

3. *Tesen om konstruktivisme.* »Virkeligheden« er at betragte som konstrueret og som et produkt af betydningsdannelsen. Dermed er opfattelsen af omverdenen bestemt af evnen til at benytte de af kulturens værktøjer, der er til rådighed. »Virkeligheden« bliver dermed et individuelt produkt af de erfaringer, der gøres. Denne »virkelighed« bliver således basis for den videre udvikling. Standardiserede procedurer giver dermed ikke et fuldgyl-

digt billede af tænkningen eller handlemuligheder. Det der kræves er, at der skabes forståelse af den enkelte elevs bevidsthed og dermed også af elevens narrativer. Det er også denne tænken, der ligger bag Vysotskys begreb om den nærmeste indlæringszone. Hvis en individualiseret undervisning skal have mening, er der således ikke blot tale om individuelle materialer eller metoder til indlæring. Samtidig vil de enkelte børn have deres egne »virkeligheder«, der er bestemmende for, hvordan de ser verden og opfatter deres handlemuligheder i den.

4. *Tesen om interaktion.* Kultur tilegnes i høj grad gennem interaktion med andre. Kvaliteten af kulturtilegnelsen er derfor i høj grad bestemt af kvaliteten af interaktionen. I den vestlige kulturkreds er det stadig fremtrædende, at læreren opfattes som den vidende i relation til den uvidende elev. En reformulering af denne opfattelse er nødvendig. Et alternativ kunne være at de lærende hjælper hinanden med at lære – at de rejser stilladser for hinanden. Det er disse forhold, der medfører at Bruner i høj grad advokerer for projektarbejde som læringsform, og at han ser fagopdeling som udtryk for en traditionel betragtningsmåde, der ikke er tilstrækkelig

grad kan tilgodese en optimal læring af kultur. Måske lægges der i mere traditionelle former for specialpædagogiske tiltag meget lidt vægt på interaktionen for en gruppe af elever, der netop har brug for interaktive elementer i deres uddannelse.

5. *Tesen om eksternalisering.* »Produkter« er med til at give stolthed, identitet og en fornemmelse af sammenhæng hos dem der deltager i frembringelsen. De er ofte synlige resultater af at være med i et fællesskab. De skaber samtidig metakognition og fælles tankesæt, der er karakteristiske for en kultur. Eksternalisering kan ske på mange måder. Logbøger kunne være et godt eksempel på, hvad Bruner mener med eksternatisering. Gennem dette produkt sker en dokumentation af de mentale præstationer. Samtidig er der en mulighed for at komme tæt på egen læreproces og dermed også for mulighederne for metalæring (der er et centralt begreb hos Bruner).

6. *Tesen om instrumentalisme.* Uddannelse frembringer færdigheder måder, at tænke, føle og tale på uanset dens form og indhold. Undervisning er dermed aldrig neutral. Uddannelsen er et møde mellem talent og muligheder. Talent er så mangesidet,

at det er utopi at tro, at det kan måles gennem f. eks. testning. Bevidstheden bruges på mange måder, og der er ligeledes mange måder at vide og konstruere betydninger på. Disse måder læres gennem brug af kulturens værktøjskasse. Bruner taler på denne måde, om det der er blevet til det centrale i kompetencetænkning. Talenterne vægtlægges meget forskelligt i forskellige kulturer, og skoler har altid været meget selektive med hensyn til de mentale evner, de dyrker. Læringen bliver hermed »siteret« til en bestemt kultur.

7. *Den institutionelle tese.* Der er en stigende grad af institutionalisering af uddannelses-systemerne. Det indebærer, at der er tale om komplekse byttesystemer, hvor »varerne« er f. eks. respekt, goder, loyalitet og tjenester. Enhver institution kæmper for at opnå et mønster af rettigheder, forpligtelser og privilegier. De kulturelle behov er dermed ikke enerådende, og skolens rolle som kulturskaber træder dermed i baggrunden.

8. *Tesen om identitet og selvværd.* Uddannelsen skaber på godt og ondt identitet. Det er karakteristisk for det menneskelige selv, at det skaber et begrebssystem, der organiserer et »arkiv« over handlingsmøder med omverde-

nen, der ikke alene beskriver fortiden, men som også bestemmer fremtiden. Succes eller fiasko er væsentlige for udviklingen af selvet. Hvad der er succes eller fiasko defineres ofte af andre efter kriterier fastlagt af kulturen. Det er i skolen, børnene først møder disse kriterier. Vi vurderer vore muligheder for at handle ud fra disse kriterier. At komme til kort udløser følelser af skyld og skam. Børn, der er fiaskoer i skolen, vælger ofte alternative muligheder for at opnå selvværd (f. eks. gruppen udenfor skolen). Det at blive draget ind i et fællesskab af lærende er én måde at understøtte selvværd. Systemer, der er præget af formelle krav, vil for en del børn betyde, at de enten får opbygget et urealistisk selvværd, der bygger på skolens formelle kriterier for succes eller lider nederlag i forhold til disse kriterier.

9. *Tesen om fortællingen.* Handler om, hvordan børn får deres skoleoplevelser til at danne mening, som de kan sætte i forbindelse med deres liv i en kultur. Mennesket organiserer og håndterer deres viden om verden på to måder. Den ene tager sig af fysiske »ting« (logisk-videnskabelig tænkning) den anden af mennesker og deres forhold (narrativ tænkning). Narrativer er af afgørende betydning for sam-

menhængen i en kultur, men også for strukturen i det enkelte menneskes liv. Færdigheder i at opbygge og forstå fortællinger er derfor helt afgørende. Det er færdigheder, der ikke kommer af sig selv. I denne forbindelse bliver også den historie, man kan fortælle om sig selv helt afgørende for ens identitet, selvværd og handlemuligheder.

Bruners undervisningsforståelse

Bruner har helt fra 60'erne været en central skikkelse i den pædagogiske debat. Det er ikke ufortjent, at Illiris (Illeris, 2000) betegner ham som »the grand old man« i den amerikanske pædagogiske psykologi. Han var en af de centrale skikkelser, i hvad der er blevet betegnet som »den kognitive revolution«, der betød et kæmpespring frem for pædagogisk tænkning. Det var i de første år, han (som elev af Piaget) hovedsagelig beskæftigede sig med de naturvidenskabelige fag. Han instituerede begrebet »den spiralformede læseplan«. Senere har han været under stærk indflydelse af Vysotskys tænkning, hvor samspillet mellem individ og kultur kom til at stå som noget centralt. Samtidig bevarede han sit udgangspunkt i en konstruktivistisk tankegang, og han er dermed blevet eksponent for den pædagogiske retning, der kaldes socialkonstruktivisme.

Efter Bruners opfattelse kan forestillingerne, om hvad undervisning er, sammenfattes i 4 hovedgrupper. Nedenstående er de 4 grupper for-

søgt indpasset i et skema. Hvad der måske vindes i klarhed ved denne opstilling tabes til gengæld i nuancer.

	Imitativ læring. Børn som modtagende.	Didaktisk undervisning. Børn som elever.	Børn som tænkere/in- tersubjektiv udveksling.	Børn som vidende.
Mål for undervisningen	Skabe vaner. Reproduktion af den givne kultur. Finde de hensigtsmæssige måder.	Præsentere for fakta, principper og handlingsregler som skal læres, huskes og derefter anvendes.	At øge kapaciteten for tænkning. At lære barnet at forstå bedre, tydeligere og mere alsidigt.	Støtte barnets »voksen sig ind i kulturen«. Forståelse af kulturens betingelser. Kunne se forskel på personlig viden og kulturens viden og relativiteten i viden
Indhold i undervisningen	Fast læseplan. Læreren ved, hvad der skal læres. Læseplanen er ofte skjult for eleven.	Fast læreplan. Læreren ved, hvad der skal læres. Læreplanen er ofte skjult for eleven.	Diskussion og samarbejde, hvor viden trækkes ind, som den passer i den øjeblikkelige sammenhæng. Det metakognitive aspekt vægtes højt. Barnet formulerer sine meninger.	Viden som den foreligger i den givne kultur.

	Imitativ læring. Børn som modtagende.	Didaktisk undervisning. Børn som elever.	Børn som tænkere/in- tersubjektiv udveksling.	Børn som vidende.
Relationer lærer/elev	Læreren demonstrerer, hvad der skal læres ud fra af ham fastlagte mål. Han behersker metoder til læring. Der er rigtige måder.	Elevens bevidsthed ses som noget læreren danner. Eleven passivt modtagende. Elevens aktive tolkning er uinteressant. Undervisningen er principielt en monolog.	Læreren skal forstå hvordan barnet tænker, hvilken viden det har i forvejen, på hvad og hvordan det danner sine meninger. Læreren understøtter dannelse af fælles referenceramme. Principielt dialogisk relation.	Dialog, tolkning, metatænkning. I fællesskab se nye perspektiver og sammenhænge.
Karakter af viden	Viden ses som vaner, der giver et handleberedskab, som skabes gennem opøvelse.	Læringen ses som kumulativ. Der er hovedsagelig tale om procedureviden, at vide »hvordan« forudsættes at komme af sig selv.	Det faktuelle indhold er nødvendigt for processen, men ikke det centrale. Viden skabes gennem den fælles proces.	Bred, holdningsskabende. Er en personlig og meget bevidst viden.
Hvad vægtes i undervisningen.	Talenter og færdigheder – ikke viden og forståelse.	Evnen til at erhverve ny viden. Skabe evner. Målestokke for i hvilken grad det er lykkedes.	Metakognition. Hvordan barnet organiserer sine tanker.	

Det der først og fremmest adskiller de 4 synsmåder er, at mens den imitative læring og den didaktiske undervisning har udgangspunkt i det stof, der skal læres, har børn som tænkere og vidende udgangspunkt i det enkelte barns personlige dannelses- eller udviklingsproces som udgangspunkt. Man kan lidt flot sige, at de to første har en målsætning om reproduktion af kulturen, mens de to sidste har en målsætning, der ikke blot går på en reproduktion men også på den enkeltes muligheder for at udvikle kulturen. Samtidig er det vel tydeligt, at der bag de 4 grupper af læringsforståelser ligger vidt forskellige menneskesyn og opfattelser af menneskelige samspil.

De to første har udgangspunkt i faste programmer (curriculums), vejledende fagligt betonedede målsætninger (ofte nationalt fastsatte), traditionelle prøver, eksamener og karaktergivning. Disse instrumenter er meningsløse i forbindelse med de to sidste lærings-syn, hvor den individuelle bevidsthed sættes i fokus. Reelt forlanger vi, at børnene (mest tydeligt ved tosprogede børn) forsøger deres egen kultur og kritikløst går ind i den herskende kultur med en for-armelse til følge.

Med denne gruppering vil det være klart hvor Pisaundersøgelsen, og de initiativer Regeringen tager, skal

placeres. Forståelsen er central for den værdidebat om Folkeskolen, der har været ført gennem et stykke tid, og hvor det ser ud til, at Bruners lærings-syn bliver stadig mindre tydeligt. Hvorfor er vi i en stor del af debatten om undersøgelsen gået ind på dens præmisser i stedet for at sætte spørgsmålstegn ved dem?

Resultaterne af undersøgelsen er egentlig ligegyldige. Uanset hvordan Danmark havde klaret sig, ville kravet, om at skolen skal indrettes efter de to første grundsyn, være fremherskende. Uddannelsessynet afspejler sig vel ganske godt i de mange henvisninger til Finland, som er karakteriseret ved et højt formelt vidensniveau, mens udfoldelsesmulighederne for eleverne i undervisningen er begrænsede.

Stilladsering

Et helt centralt begreb for Bruner er stilladsering (eller Scaffolding). Begrebet tager udgangspunkt i Vygotskys forståelse af, at barnet har brug for en form for støttesystem for den virksomhed, det kan klare med den voksnes hjælp. Det er således en forudsætning, at den voksne gennem en dialog med barnet er vidende om, hvor barnet er på vej hen i sin erkendelsesproces. Når barnet har lært eller mestrer, kan stilladset fjernes og et nyt bygges op. Der ligger i denne forståelse af læring, at læringen er en

individuel proces, der også vil have individuelle resultater, samt at den voksnes opgave er langt mere end at være vidensformidler.

Selvaktivitet bliver noget centralt, fordi børn beskæftiger sig indenfor egen udviklingszone (med det de allerede har lært). Det bliver dermed den voksnes sensitivitet for, hvad der er baggrunden for børnenes adfærd og italesættelse af situationen, der er bestemmende for mulighederne for at bygge et stillads op omkring barnets læring.

Den voksnes opgave er også at reducere antallet af frihedsgrader, som barnet må beherske for at løse en opgave. Dette medfører, at barnet bringes på et spor, hvor afprøvnings og de dermed følgende fejl reduceres. Det er endvidere lærerens opgave at påpege kritiske trin i arbejdet med at løse opgaven. Desuden er det væsentligt at læreren er i stand til at yde emotionel støtte undervejs.

Når den voksne optræder som model for barnet, er det vel en simpel form for stilladsering, hvor formålet kunne være at barnet internaliserer de handlinger, den voksne udfører. Med Vygotskys formulering sker der en transformation hvor interpersonelle handlinger bliver til intrapersonelle handlinger. Det skal understreges, at handlinger på denne måde ses meget bredt,

således at talen også ses som handlinger.

Et af udgangspunkterne for Bruner er, at barnet altid er motiveret til at handle, eller at barnet altid har et mål for sine handlinger. I lighed med Piaget ses denne motivation som noget uomgængeligt og noget i alle mennesker iboende. Det kan så være en del af stilladseringen, at den voksne giver denne motivation og dermed målet for aktiviteten retning.

Et væsentligt forhold er, at det er barnet der kontrollerer processen (ofte udtrykt som, man kan ikke lære andre noget). Det er derfor væsentligt, at barnet ikke overlader virksomheden til den voksne.

Stilladseringsbegrebet medfører, at man altid må se læring ud fra den sammenhæng eller kontekst som barnet er i. Læringen er på denne måde situeret.

Der ligger en solid empiri bag formuleringen af stilladseringsbegrebet. Ofte har den haft udgangspunkt i undersøgelser over hvilke funktioner lærere, der skaber effektive læringsituationer, benytter.

Beskrivelsen af den voksnes rolle i forhold til barnet ligger implicit i det foregående. Betegnelser som Bruner benytter er orkesterdiri-

gent eller »den første blandt ligemænd«. En opgave, han ser som væsentlig, er at skabe »lærende fællesskaber«, og samtidig ser han den socialkonstruktivistiske tilgang som et kompliceret samspil mellem lærer og den lærende.

Læreren er først og fremmest en repræsentant for kulturen gennem »kulturens værktøjer«, det vil sige tænkning og sprog (som han i lighed med Vygotsky ser som to sider af samme sag) og andre symbolsystemer.

Det skal nævnes, at Arne Poulsen (Poulsen, 2002) med sit begreb »beskyttet deltagelse« har udviklet stilladseringsbegrebet yderligere.

Videnskabsteoretisk placering

Mange teoribygninger beskæftiger sig med samme problemområde i forhold til uddannelse. Det kunne derfor være berettiget at spørge, hvorfor det netop skal være Bruner, der benyttes i denne artikel. En første begrundelse er, at Bruner bygger sine overvejelser på en omfattende empiri og et dybtgående kendskab til uddannelsessystemer. En anden begrundelse er, at han gennem sin meget store belæsthed er fremragende godt orienteret i debatten om uddannelse, og at han har været i stand til at samle disse tendenser i et billede, som er en helhed, der kan diskuteres ud fra.

Arven fra Vygotsky (og dermed virksomhedssteorier) og fra Piaget (og dermed konstruktivisme) er allerede omtalt i det foregående, men også andre udgangspunkter skal nævnes.

Der er i Bruners forståelse af det sociale samspils betydning stærke træk over i retning af humanistisk psykologi. Læring er entydigt placeret hos den lærende, og det er den lærendes udgangspunkt, der er bestemmende for samspilsprocessen.

Den lærendes integritet er afgørende for Bruner, og ansvaret for læringen er entydigt placeret hos den lærende, mens læreren har ansvaret for at forstå den lærendes bevidsthed, som udgangspunkt for den fælles proces. Egentlig kunne Rogers begreb om signifikant læring have været benyttet i Bruners tænkning.

Bruner har også i høj grad en fælles anskuelse med Lave og Wenger (Lave & Wenger. 1991) og forståelsen af »situeret læring« i forståelsen af at viden er bundet til bestemte fællesskaber og praksisformer, og at den dermed vanskeligt kan overflyttes til andre situationer. Færdigheder er kun af betydning i den øjeblikkelige kulturelle sammenhæng, og de bliver dermed ikke et mål i sig selv.

Forestillingen om »parat viden« som et beredskab som kan aktualiseres i en række forskelligartede situationer, eller at der er en vidensmængde, som vil være brugbar i mange forskellige situationer, må han tage afstand fra. Der er tale om, at kulturens værktøjer skaber muligheder for, at man kan møde forskellige situationer ud fra de »kulturværktøjer« man besidder og kan anvende, men dette er forskelligt fra faktisk viden. Endvidere er Bruner enig med Lave i, at viden skabes gennem handling.

Dette fører videre over i forståelsen af kompetence i forhold til kvalifikation. Kompetencebegrebet har fået stor betydning for forståelse af læring. Bag Gardners (Gardner, 1993) forståelse af intelligensbegrebet ligger en afstandtagen fra et snævert læringssyn, hvor der sættes på færdigheder på snævre områder. I stedet er der behov for en forståelse af, at læring omfatter en række områder, der ikke i almindelighed indgår i en mere traditionel uddannelse, og at alsidigheden er vigtig for udviklingen af kompetence. I megen pædagogisk tænkning er det fremtrædende, at intelligensbegrebet i stort omfang er erstattet af forskellige forståelser af kompetence, hvor det der sættes fokus på ikke alene indhold, men også hvordan man er i stand til at benytte dette indhold i kendte og navnlig ukendte situationer.

Herunder kommer også, hvordan man forholder sig til stoffet, og hvordan det indgår i selvforståelser og handlenuligheder.

Et meget godt eksempel er Bente Jensens (Jensen 2002) forståelse af kompetence. Der tales her om kompetence i bredden og i dybden.

I bredden tales om faglig kompetence, der omfatter viden, konkrete løsninger og præstationer. Forandringskompetence der omfatter færdigheder i at se muligheder kombinere dem og skabe nye handlingsalternativer. Social kompetence der omfatter evnen til at vise empati, skabe nye relationer og meningsfuldt at indgå i dem. Denne sidste gruppe af kompetencer er ikke så forskellig fra, hvad Goleman (Goleman 1995) kalder emotionel intelligens. Når der tales om kompetence i dybden, skelner Bente Jensen mellem tre niveauer. Handlingsniveau hvor viden og kompetence benyttes i handlinger, kundskabsniveau og selv- eller meningsniveau. Jeg er rimeligt sikker på, at Bruner ville se denne forståelse af kompetencer som en acceptabel omfortolkning af hans begreber.

Bruners grundopfattelser ligner i mangt og meget, hvad Dion Sommer (Sommer, 1996) beskriver som paradigmeskiftet i udviklingspsy-

kologien. Hvor barnet opfattes som kompetent, modstandsdygtigt og aktivt opsøgende information og med mulighed for stadig udvikling. Daniel Stern (Stern, 1991) er en af eksponenterne for denne opfattelse, og meget af hans forståelse kan direkte sammenlignes med Bruners holdning. F. eks. kan Sterns forståelse af, at vi i samspillet med andre har skemaer formet af en række tidlige oplevelser (RIG'er), der er bestemmende for vores måde at agere i aktuelle situationer. Sterns begreb om »den signifikante anden« passer også meget godt ind i Bruners forståelse.

Endelig skal nævnes, at socialkonstruktionistiske synsvinkler, som beskrevet af Kenneth Gergen (Gergen, 1997) har et stort fællesskab med Bruners forståelse. Begge lægger vægt på den store betydning evne til at reflektere har for læringen, og hvor stor betydning de narrative aspekter har for vore handlemuligheder og for evnen til at strukturere vore erfaringer.

Jeg håber med ovenstående meget summariske afsnit at have sandsynliggjort, at de synspunkter Bruner står for ikke er noget isoleret, men en del af en meget massiv udvikling i forståelsen af pædagogisk psykologi, og at denne forståelse de kommende år vil komme meget stærkt til udtryk i undervisningen

på trods af et midlertidigt tilbageslag. Hvis specialundervisning skal have en plads i fremtidens skole, er det nødvendigt, at den også gennemses af disse synsmåder.

Konsekvenser for specialpædagogisk bistand

Ud fra en socialkonstruktivistisk synsvinkel kan man måske sige, at »specialundervisningens børn« er dem for hvem det at vokse ind i deres kultur ikke forløber umiddelbart. Der kan være mange forskellige grunde til, at børn har svære ved at erhverve sig og bruge kulturens værktøjer.

Fremtidens specialundervisning må hermed have et langt bredere perspektiv end blot erhvervelse af formelle færdigheder. Udgangspunktet for specialundervisningen bliver dermed et andet, idet et grundlæggende synspunkt er, at man ikke handler med barnet men sammen med barnet i dets bestræbelser på at lære at leve i en kultur.

Barnets narrativer eller forståelser af sig selv i sin omverden kommer dermed i centrum ud fra den opfattelse, at disse forståelser er grundlaget for barnets handlemuligheder. Hermed kommer spørgsmålet, om hvilket informationsgrundlag der er nødvendigt også i fokus. Måske skal de mere formelle metoder have en lavere

prioritering til fordel for en række »blødere« måder at anskue børn og deres relationer på.

En slutbemærkning

Bruner har gennem mange år været stærkt optaget af Head Start programmerne, der er en målrettet bestræbelse på at give børn, der lever i ghettomiljøer, bedre uddannelsesmuligheder. Hans forståelse af uddannelse har været en væsentlig baggrund for udformningerne af disse programmer.

De umiddelbare resultater af bestræbelserne var ikke lovende, idet det viste sig, at den udvikling de skabte tilsyneladende forsvandt, når børnene kom længere op i skolen, og at den ændring man kunne se på resultater af intelligensprøver ligeledes forsvandt. Lidt hånligt blev det sagt, at det eneste positive resultat man kunne se var, at der var skabt en række stillinger for folk, der tilhørte middelklassen.

Billedet ændredes imidlertid totalt, da man efter 25 år gjorde resultaterne op. Der var på en række områder en stor og overraskende forskel på børn, der havde deltaget i projekterne, i forhold til børn der ikke havde deltaget. »Projektbørnene« blev længere i skolen og klarede sig bedre, de fandt lettere arbejde og kunne beholde det længere, deres økonomiske og familiemæssige status var

bedre, og der var en betydeligt lavere kriminalitetsfrekvens.

Man kan måske sige, at de målemetoder man benyttede ikke var i stand til at afsløre den ændring, der reelt var sket hos børnene, idet de kun tog de formelle sider af læringen og udviklingen op. Man kan vel med nogen ret sige, at det samme er tilfældet for Pisaundersøgelsen, der nok har en række andre faktorer med, men disse faktorer ses der i stort omfang bort fra i den politiske diskussion. Der er måske med Regeringens politik lagt op til en gigantisk fejlsatsning og en forarmelse af uddannelsen.

Litteraturliste

- Bjørn, I. (1992): Det amputerede og det fullstendige læringsbegreb. *Norsk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 1.
- Bjørnhave, I & Christiansen (2001): Scaffolding – Stilladsering – en pædagogisk metafor inder for lærings-teorien. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1-2001.
- Bruner, J. (1966): *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J., Olver, S. S. & Greenfield, P. M. (1966): *Studies in Cognitive Growth*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J., Goodnow, J. J. & Austin G. A. (1967): *A Study of Thinking*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1970): *Uddannelsesprocessen*. Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*.

- Bruner, J. (1996): A narrative Model of Self Construction. *Psyke og Logos* nr. 1. Dansk psykologisk Forlag.
- Bruner, J. (1999): *Uddannelseskulturen*. Gyldendals Socialpædagogiske Bibliotek.
- Bruner, J. (1999): *Mening i handling*. Klim.
- Christensen, G. (2002): *Psykologiens videnskabsteori*. Roskilde Universitetsforlag.
- Christiansen, I. (2005): De nuværende øjeblikke. Interview med Daniel Stern. *Dansk Psykolog Nyt* nr. 3.
- Gardner, H. (1993): *Frames of Mind*. Fontana Press.
- Gergen, K. (1997): *Virkelighed og relationer*. Dansk psykologisk Forlag.
- Goleman, D (1995): *Følelsernes intelligens*. Borgen.
- Hansen, J. T. og Nielsen, K. (1999): *Stilladsring – en pædagogisk metafor*.
- Hellmuth, J. ed. (1967): *Disadvantages Child*. Brunner/Mazel Publishers.
- Hermansen, M. (1998): *Fra læringens horisont*. Klim
- Hermansen, M. (1996): *Læringens univers*. Klim.
- Hermansen, M. (2003): *Omlæring*.
- Hørlyck, M. (1986): *Head Start – et uddannelsesmæssigt forspring for de yngste og dårligst stillede amerikanere*.
- Illeris, K. (2000): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K.(ed.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde universitetsforlag.
- Jensen, B.(2002): *Kompetence og pædagogisk design*. Gyldendal Uddannelse.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning*. Cambridge University Press.
- Lindén, N. (1997): *Stilladser om børns læring*. Klim.
- Moll, L. C. (Ed.) (1990): *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Application of Sociohistorical Psychology*. Cambridge University Press.
- Ogden, T. (2004): *Social kompetence og problemadfærd I skolen*. Klim.
- Poulsen, A. (2002): *Udvikling, risiko og modernitet*. Klim.
- Shulman, L. S & Keislar, E. R. (Ed.) (1966): *Learning by Discovery. A Critical Appraisal*. Rand McNally.
- Sommer, D. (1996): *Barndomspsykologi*. Hans Reitzel.
- Stern, D. (1991) *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzel.
- Sørli, M. A. & Nordahl, (1998): *Social kompetens og problemadfærd i skolen*. Norsk Institut om Forskning om Oppvekst:
- Toffler, A. (1974): *Learning for Tomorrow*. Random House.
- Vygotsky, L. S. (1962): *Thought and Language*. The M.I.T. Press.

Hvad Værdsættende samtale kan tilbyde specialundervisningen



Værdsættende samtale tilbyder en indsigt i, at barnets handlinger udspringer af den relationelle sammenhæng, som det indgår i

Af konsulent *Charlotte Dalsgaard*,
direktør for Harbohus Organisationsudvikling og
partner i Appreciative Inquiry Consulting. www.harbohus.dk

Der er altid noget man er god til.
GUMMI TARZAN

*I sproget berører forventningen
og indfrielsen hinanden.*
WITTGENSTEIN, 1999

Fortællinger

Gennem *Værdsættende samtale* (VS) kan man skabe nye fortællinger om barnet. Begrebet fortællinger er her brugt i en socialkonstruktionistisk forstand. Inden for socialkonstruktionismen går man ud fra, at mennesket skaber eller konstruerer en social virkelighed gennem fortællinger (se Gergen, 1997). Vi tænker narrativt, som i et filmisk forløb (Hansen, 2002). Menneskelige handlinger kan ud fra et socialkonstruktionistisk synspunkt ses som et led i den historie, vi selv har skabt i samspil med vores omgivelser og hele tiden digter videre på.

Vi bliver guidet, altså ledt på vej, af de billeder som vi har af 'næste afsnit' af vores fortælling. Lidt firkantet kan man sige, at vores handlinger bliver styret af vores forestilling om fremtiden. Forestillinger der som nævnt bliver skabt i relationerne mellem og i dialogen med andre mennesker, fx relationerne og samtalerne mellem lærer, andre elever eller forældre.

Socialkonstruktionismen fremholder bl.a. at:

– *Det er gennem sproget, at mennesker træder i forbindelse med hinanden.*

- *Det er gennem sproget, at vi skaber mening. Mening er en fælles konstruktion. Noget der bliver til mellem talende mennesker.*
- *Sproget er bestemmende for den måde, vi føler, tænker og indgår i sociale sammenhænge på.*
- *Vores sprog er med til at forme det liv, vi lever*

Hele læringsystemet

Værdsettende samtale (på engelsk Appreciative Inquiry) er en strømning inden for den socialkonstruktivistiske systemteori, der bl.a. fremholder en antagelse om, at de positive billeder eller forestillinger, som et menneskeligt fællesskab deler med hinanden, rummer en særlig forandringskraft (se fx Dalsgaard et al, 2002).

Positive billeder giver energi og genererer positive handlinger. De har en særlig appel som gør, at et fællesskab kan orientere sig efter dem. Derfor kan et læringsmiljø eller -system, der består af lærere, elever, forældre og andre samarbejdspartnere, med fordel genkalde sig positive begivenheder i fortiden og spejle efter positive aspekter ved nutiden og fremtiden. Og ved at dele disse positive billeder – der dels består af konkrete erfaringer, dels af fremtidshåb – kan de i fællesskab skabe et mere bekræftende følelsesmæssigt klima med større håb, omsorg, glæde og

engagement. Et klima der i højere grad inviterer til konstruktive og tillidsfulde handlinger, herunder forandring af negative handlingsmønstre. Hypotesen er altså, at positive forestillingsbilleder kommer til at fungere som selvopfyldende profetier (Cooperrider, 1999).

At leve op til andres billeder

Den store indflydelse som vores billeder og forestillinger om os selv og andre har på vores handlinger, har været genstand for adskillige forskningsprojekter, også inden for undervisningsområdet. Forskere har bl.a. beskrevet den såkaldte *Pygmalion-effekt* (Jacobsen og Rosenthal, 1992). Forskningen indikerer, at børn i høj grad lever op til det billede, som læreren har af dem. Børn bliver dygtigere, når deres lærere tror på at de har evnerne til at blive det. Påstanden bygger på en række feltstudier, hvoraf de første blev foretaget allerede i 1968. Ved skoleårets begyndelse blev givet helt tilfældige informationer om en gruppe børns intellektuelle kompetencer. Informationer der blev præsenteret som værende dokumenteret. Ved skoleårets slutning levede alle børnene op til den beskrivelse af dem, som læreren havde modtaget ved skoleårets start. De børn der var blevet beskrevet som usædvanligt velbegavede, kunne fremvise imponerende resultater, mens de

børn der var blevet beskrevet som dårligt begavede, kunne fremvise det modsatte. Lærerens forventninger til barnets kompetencer – og dermed lærerens måde at relatere sig til barnet på – havde altså haft en meget direkte effekt på det enkelte barns adfærd.

Lige såvel som Pygmalion-effekten kan referere til idéen om at negative forventninger og relationer kan medføre en negativ udvikling hos barnet, kan den også referere til idéen om værdsættelse: Ved at italesætte barnets styrkesider og potentialer og derigennem skabe anderledes positive relationer til barnet kan man påvirke dets handlinger og adfærd i en frugtbar retning. Heraf er det oplagt at slutte, at læreren med fordel kan øge den positive kommunikation både med barnet selv, dets forældre, andre lærere, m.fl. om barnets kompetencer.

Princippet om værdsættelse

Med et socialkonstruktionistisk udgangspunkt vil et vedvarende fokus på problemer og konflikter have den konsekvens, at vi udvikler og forstærker disse. I Værdsættende samtale vælger man derfor bevidst at udforske de positive erfaringer frem for de negative ud fra en antagelse om, at det er meget svært at integrere nogle eller noget der

er negativt defineret. Ligesom en evne, der måske ikke er fuldt udviklet, vil blive integreret hurtigere i personens handlerum, når den bliver anerkendt og værdsat.

Det værdsættende princip kan opbygge selvtilliden ved at kaste lys på de erfaringer, der viser, at man besidder kompetence, også til at overkomme det svære. Dette princip kan ikke sidestilles med optimisme der kan defineres som en frit svævende tro på, at alt altid ordner sig på bedste vis. Det positive fokus ekskluderer ikke nogen reference til vanskeligheder og forhindringer eller de ting der bare er negative. Samtalen kan sagtens inkludere personer, samspil, adfærdsmønstre og systemer, der skaber problemer. Fokus sættes imidlertid konsekvent på, hvordan man i fællesskab kan forstærke samspil, adfærdsmønstre og systemer, der skaber positiv forandring.

Den overordnede hensigt med det værdsættende princip er at udforske kompetencer frem for inkompetencer. Ved at italesætte det vi kan, og som måske er så selvfølgelig at vi ikke er bevidste om det, får vi bedre mulighed for at drage nytte af vores styrkesider, billedligt talt kan vi overføre kompetence fra et område til et andet område og dermed udvide vores råderum.

Anerkendelse fremmer forståelsen

Værdsættende samtale bygger bl.a. på tesen om, at anerkendelse og de positive følelser, som den afføder, har stor indflydelse på menneskets evne til at kunne koncentrere sig og være opmærksom: Til med vilje at undersøge og iagttage noget. Til at være nysgerrig. Kliniske psykologer har i de senere år undersøgt, hvordan anerkendelse som en social aktivitet har indflydelse på en lang række funktioner i hjernen som har at gøre med læring, fx fokusering, vedholdenhed, udvælgelse og overblik. Det værdsættende princip om at værdsætte og påskønne styrkesider og muligheder både hos sig selv, hos andre og i situationen kan altså ikke betegnes som alene et udtryk for romantisk tænkning. Eller en tendens til strudselignende opførsel. Tværtom tyder alt på, at værdsættelse er den faktor som bedst fremmer vores forståelse, skærper vores mulighedssans og forstærker vores evne til forandring (se Frederickson, 2003).

Mønstre og sammenhænge

I Værdsættende samtale søger man efter sammenhænge mellem begivenheder frem for årsag og virkning. Sammenhænge som man kan ordne i cirkler, der igen kan opleves som enten onde cirkler eller gode cirkler. Mere dækkende end metaforen cirkler er nok spi-

raler, for selv om mønstret gentager sig, vender parterne aldrig tilbage til samme udgangspunkt. I Værdsættende samtale er man mindre interesseret i den lineære kausalitetsforklaring på årsagen til, at han/hun gjorde sådan eller sådan, og mere interesseret i en fælles udforskning af, hvad de forskellige parter bidrager med i en god spiral. Opmærksomheden flyttes fra enkeltpersoner til mønstre af bekræftende relationer, tanker og handlinger (se fx Haslebo, 2004).

Konteksten

De mønstre og sammenhænge, vi så bliver opmærksomme på, bør forstås ud fra deres historiske og kontekstuelle sammenhæng (Cooperrider, 1999). Med andre ord bør vi hele tiden være bevidste om, at vores erkendelse og handlinger bør forstås på baggrund af den konkrete situation og de indbyrdes relationer mellem de tilstedeværende personer. Det betyder blandt andet, at vi aldrig vil kunne nå frem til en sandhed med stort S. 'Sandheden om en elev' vil altid være situationsafhængig. En individuel handling, fx i et klasselokale, er altid forankret i en bestemt social og kulturel kontekst.

Cruise control

En af de største udfordringer for den VS-praktiserende lærer eller forældre er hele tiden at være op-

mærksom på den indflydelse, som deres egne og andres fortællinger om eller billeder af barnet har på barnet. Læreren og forældrene må – set fra et VS-perspektiv – til stadighed bestræbe sig på at vurdere disse ud fra spørgsmålet: Er de dominerende fortællinger om barnet negative og problemfokuserede eller anerkender de barnets styrkesider og potentialer?

En beslutning om at vælge VS som pædagogisk tilgang kan i praksis være noget af en opgave. Det indebærer i hvert fald, at man rykker et par teltpæle op. Idéhistorisk og videnskabsteoretisk har vi i denne del af verden en meget lang tradition for at være problemorienteret. Et valg af VS kan derfor beskrives som et paradigmeskifte eller en markant ændring af den indre *cruise control*.

I specialundervisning, der bygger på VS-principper, vil man prioritere at:

- udforske højdepunktshistorier
- udforske de samspil, adfærdsmønstre og sammenhænge som skaber succes
- udforske det der skal afløse problemhistorier
- udforske det der skal afløse de samspil, adfærdsmønstre og sammenhænge der skaber problemer

Både lærere, elever, forældre og andre samarbejdspartnere tage del i denne udforskningsproces.

Fokus på den relationelle sammenhæng

Værdsættende samtale kan betragtes som et alternativ ikke bare til den traditionelle problemanalyse, men også til den traditionelle fokusering på individet. I et socialkonstruktionistisk perspektiv opfatter man ikke den enkelte person som en afgrænset enhed, et autonomt væsen. Personlighed er ikke noget der 'bor' inde i den enkelte. Det er et kendetegn ved den sociale interaktion, personen indgår i. Derfor tager man i socialkonstruktionismen udgangspunkt i relationer, når man vil forstå begivenheder og handlinger (Haslebo, s. 33-35, 2004). Når man vælger, at tænke Værdsættende samtale ind i specialundervisningen, vælger man samtidigt at opgive idéen om at kunne ændre adfærd hos barnet. I stedet sætter man fokus på at undersøge de relationer, som barnet indgår i. På de indbyrdes relationer mellem de lærere der omgiver barnet, forældrene, og andre dele af det læringsmiljø eller -system, som barnet er en del af. Værdsættende samtale tilbyder således indsigt i, at barnets handlinger udspringer af den relationelle sammenhæng, som det indgår i (Haslebo, s. 24, 2004).

Inddrag helheden

Værdsættende samtale giver mest mening og størst effekt, når *hele* systemet deltager i en udviklingsproces. En proces der involverer skoleledelsen og lærerkollegiet, børnene og deres forældre og andre aktører som specialundervisningen samarbejder med. Ved at involvere hele systemet involverer man hele den relationelle sammenhæng som det enkelte barn indgår i.

Både-og

Inden for undervisningssektoren er der nok en tendens til at sætte fokus på udvikling af undervisningen. Vores erfaringer fra et to år langt demonstrationsprojekt på 12 arbejdspladser viser imidlertid, at det i bogstavelig og overført betydning betaler sig at kombinere udvikling af kvalitet i ydelsen med

udvikling af arbejdsmiljøet. En indsats, hvor man fx kombinerer udvikling af pædagogik med udvikling af samarbejde, rummer en helt særlig dynamik og giver en lang række resultater af både pædagogisk og arbejdsmiljømæssig karakter (se www.etsundtarbejdsliv.dk).

Start her

For den skole eller institution der ønsker at udvikle pædagogik og samarbejde kan hverdags sproget være et godt sted at begynde. Fx det sprog som bliver talt i lærerkollegiet. Det handler om at skærpe opmærksomheden overfor de sproglige valg vi træffer og den indflydelse det har på vores relationer og på vores forståelse af verden omkring os.

Vi kommer nemt til at:	I Værdsættende samtale vælger vi:
<ul style="list-style-type: none">• Tale om det, vi ikke vil have• Tale om det, der ikke virker• Tale om det, vi vil undgå• Tale i et mangelsprog: »Vi kan ikke...«• Se uenighed som konflikt• Se forandring som noget, der kommer senere	<ul style="list-style-type: none">• Tale om det, vi ønsker os• Tale om det, der virker godt• Tale om den fremtid, vi ønsker• Tale i resursesprog: »Vi kan...«• Anerkende forskelle i holdninger og synsvinkler• Se forandring som noget, der sker i selve samtalen

Kilder

- Cooperrider, D og Srivasta, S. *Appreciative Management and Leadership*. Revised Edition. Euclid, Ohio: Williams Custom Publishing, 1999.
- Dalsgaard, C, Meisner, T og Voetmann, K. (red), *Forvandling – Værdsættende samtale i teori og praksis*. Psykologisk Forlag, 2002
- Dalsgaard, C, Isager, L og Linnet, M. *Både-og*, BAR SoSu, 2004
- Frederickson, B L., *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being*, Prevention and Treatment, Vol. 3, 2000.
- Gergen, K. *Virkelighed og Relationer*, Psykologisk Forlag, 1997
- Hansen, M. *Børn og Opmærksomhed – Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*, Gyldendal, 2002
- Haslebo, G. *Relationer i Organisationer*, Psykologisk Forlag, 2004
- Jacobsen, L og Rosenthal R. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York: Irvington, 1992.

Websteder om Værdsættende samtale (VS, Appreciative Inquiry)

- www.vaerdsaettende-samtale.dk (dansk portal)
- www.appreciativeinquiry.cwru.edu (amerikansk websted)
- www.aipractitioner.com (engelsk redigeret men med internationale bidrag)
- www.etsundtarbejdsliv.dk (Branchearbejdsmiljørådets websted)

Websted med kilder om positiv psykologi

- www.lsa.umich.edu/psych/peplab
(Barbara Frederickson)

Behandling af børn anbragt i familiepleje



Overvejelser over begrebet rummelighed

Børn, der anbringes i familiepleje, har udover omsorgsmæssige behov, ofte også brug for støtte af mere behandlingsmæssig karakter. Forfatterne reflekterer over, at rummelighed, indføling og emotionel konsistens hos plejeforældrene er en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig betingelse for, at barnet kommer i god udvikling. Der er en fornemmelse af, at plejeforældrene i deres bestræbelser for at være »rummelige« bærer over med barnet, i stedet for at gå i samspil med det: at barnet bliver set som offer for sit tidligere liv, snarere end som aktør i sit nuværende.

Artiklen søger med udgangspunkt i Winnicotts arbejde og især begrebet holding, samt i relationel udviklingsteori belyst ved Stern og Øvreeide at indfange aspekter, som må indgå i rummelighedsbegrebet, hvis der med rummelighed menes en relationel ramme, der beforder udvikling.

Af Rikke Schwartz og Inge Østergård Hansen

Plejebørn- omsorgsmæssige og behandlingsmæssige behov

Børn, der anbringes i plejefamilier har udover omsorgsmæssige behov, ofte også brug for støtte af mere behandlingsmæssig karakter. Baggrunden herfor er, at disse børn, forud for anbringelsen, har levet under vilkår, som har ført til forstyrrelser i deres udvikling. Hos mange af de anbragte børn forekommer således tilknytningsforstyrrelser samt emotionelle og sociale vanskeligheder i varierende grader. En del af disse børn udviser

også tegn på cerebrale forstyrrelser.

Behandlingsopgaven stiller ofte store krav til plejeforældrene. Det utilpassede barn kan med sine vanskeligheder vække stærke følelser hos sine omgivelser: følelser, der kan forhindre eller i hvert fald gøre det svært at være rummelig, indfølelse og emotionelt konsistent i samspillet med barnet. Plejeforældre modtager jævnligt supervision som støtte til varetagelse af denne behandlingsmæssige del af plejeopgaven.

Forfatterne har gennem en år-række arbejdet sammen om, hvordan denne supervision af plejeforældre varetages; i dette samarbejde har vi jævnligt reflekteret over, at rummelighed, indføling og emotionel konsistens hos plejeforældrene er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for, at barnet kommer i god udvikling. Undertiden har vi haft en fornemmelse af, at plejeforældrene i deres bestræbelse for at være »rummelige« bærer over med barnet, i stedet for at gå i samspil med det: at barnet bliver set som offer for sit tidligere liv, snarere end som aktør i sit nuværende, og det kan føre til, at der i plejeforholdet udvikles et samspil, der om ikke forstærker, så vedligeholder barnets grundlæggende forstyrrelse.

Følgende vignet kan illustrere forholdet:

Frederik, der nu er 16 år, blev anbragt hos sine plejeforældre, da han var tre uger gammel. Hans første uger var traumatiske; moderen var psykisk syg og ude af stand til at passe ham. Faderen er ukendt. Under opvæksten har Frederik set sin mor en gang, da han var syv år. Nu afviser han hendes ønske om se hende med henvisning til, at »nu er det for sent«. Det sidste år har Frederik udviklet sig i en

helt forkert retning: Han pjækker fra skolen; han overholder ikke aftaler og handler ganske uforpligtet overfor både plejefamilie og andre mennesker. Et karakteristisk eksempel er, at han havde »lånt« plejesøsterens Dankort og brugt 11.000 kr., før det blev opdaget. Stillet overfor den kendsgerning, at han havde hævet på kortet, bebrejdede han ekspedienterne, at de ikke havde checket billede og underskrift.

Selv om genetiske faktorer kan give en øget sårbarhed hos Frederik, efterlades vi med en fornemmelse af, at man nok i plejefamilien har kunnet rumme ham, men ikke har mødt ham i et samspil, der kunne støtte hans kapacitet til at organisere og regulere sig selv. Billedet er, at »rummeligheden« i denne konkrete sammenhæng, har givet sig udslag i, at han igen og igen fik en chance; at plejeforældrene troede på, at han ville ændre sin uhensigtsmæssige adfærd, når de forklarede ham alvoren i det. Denne lidt uforpligtede side af ham har hele tiden været der, undertiden opfattet som en mere charmerende og gavtyveagtig side ved ham; det er også en del af hans væsen, som ingen helt har taget alvorligt, men affærdiget med, at »sådan er Frederik«, og som nu med hans alder har andre og ganske alvorlige konsekvenser.

Om begrebet rummelighed

En almindelig opfattelse af rummelighed i denne sammenhæng er (plejeforældrenes) »evne til at fornemme barnet, tage imod dets udspil og give et støttende modspil«. Kravet om rummelighed suppleres ofte med plejeforældrenes evne til at rammesætte, skabe struktur og forudsigelighed som de væsentligste elementer i det levemiljø, der kan forventes at støtte et plejebarn i dets udvikling.

Bion (1963 og 1965) anvendte begrebet. Han taler om containment (1963) og transformation (1965). Containment betegner terapeutens kapacitet til at bære følelser, som patienten ikke selv kan udholde, og som patienten derfor projicerer over i terapeuten. Transformation er den modificerende proces, der finder sted i terapeuten, og som sætter ham/hende i stand til at give følelsen tilbage i en ændret, mindre »giftig« form. Begreberne er således udviklet til forståelse og beskrivelse af en terapeutisk sammenhæng med en dyadisk interaktion.

Denne sammenhæng er ikke dækkende for et plejebarns hverdag i en familie, som skal varetage såvel omsorgsmæssige som behandlingsmæssige behov 24 timer i døgnet. Det er vort indtryk, at Bions begreb om rummelighed anvendes ved supervision af plejeforældre; plejeforældrene får via supervision

støtte til at arbejde med deres modoverføring, således at de negative følelser, som barnets adfærd måtte vække, kan »afgiftes« og håndteres af plejeforældrene selv, og således ikke bliver tillagt barnet.

Plejeforældre har ofte behov for supervision, og den er værdifuld bl.a. fordi den ved at sortere følelser skærper fagligheden og kompetence hos plejeforældrene. Endvidere har supervisionen en vigtig funktion ved at give plejeforældrene kræfter til at bære de frustrationer, som barnets adfærd fremkalder hos dem, eller til at modificere deres forventninger til barnet.

Der er imidlertid også risici forbundet med supervision; den fælles forståelse, som supervisor og plejeforældre udvikler, kan være for snæver ved f.eks ikke at inkludere barnets egne bidrag til samspillet og/eller forståelsen ikke omsættes til handling i plejeforældrenes samspil med barnet.

Supervisionsprocessen kan i sådanne situationer udgøre en alliance mellem supervisor og plejeforældre, hvor fokus flytter sig fra relationen mellem plejeforældre og barn til plejeforældrenes indre liv. Det kan støtte plejeforældrene i at bære over med plejebarnet og udholde frustrationer forbundet med plejebarnets adfærd, men det sikrer ikke, at plejebarnet kommer i udvikling.

Vi taler ikke om, at Bions begreb

er ubrugeligt i arbejdet med plejebørn, men advarer mod en ukritisk anvendelse af et begreb, som er udviklet i en indrepsykisk kontekst, overfor problemstillinger i et relationelt felt.

Winnicott (1960) har med sit begreb »holding« i højere grad fokus på interpsykiske processer, idet han beskriver moderens måde at drage omsorg for (spæd) barnet, og den betydning, som hendes »god nok« omsorg har for barnets udvikling. Med holding beskrives ikke blot moderens kapacitet og indre forudsætninger for at varetage omsorg, pleje og støtte af barnet, men også disse forholds betydning for barnets integration og tilknytning: »The term holding is used here to denote not only the actual physical holding of the infant, but also the total environmental provision prior to the concept of living with. In other words it refers to a 3-dimensional or space relationship with time gradually added. This overlaps with but is initiated prior to instinctual experiences that in time would determine object relationships. It includes the management of experiences that are inherent in existence such as the completion (and therefore the noncompletion) of processes which from the outside may seem to be purely physiological but which belong to infant psychology and take place in a complex psychological

field determined by the awareness and the empathy of the mother« – (1960, side 43-44).

Holding er med andre ord grundlaget for det, der lidt efter lidt skaber et selvoplevende væsen, og er et alt omfattende nærvær, der støtter barnets indre mod dissociering eller splittelse, som kan følge af belastninger.

Winnicott beskriver og udvikler begrebet om holding i sine tanker om det absolutte afhængighedsstadium eller spædbarnsstadiet, men han beskriver også, hvordan denne jeg-støtte forbliver et behov hos det opvoksende barn, hos den unge og til tider hos voksne, når der kommer belastninger, der truer med indre splittelse eller dissociering. I begrebet om holding fokuseres på det interpersonelle, og den »gode nok« omverdens betydning for personlighedsudviklingen tydeliggøres i anvendelsen af begrebet.

Winnicott understreger nødvendigheden af frustration for udvikling af kapaciteten til at skabe sin egen indre virkelighed og fornemmelse for sig selv. Han taler om »deadaptation« eller gradvise svigt i moderens tilpasning til barnet og om, at denne de-adaptation fremmer individualisering: »... the infant changes from a relationship to a subjectively conceived object to a relationship objectively perceived. The change is closely bound up with the child being merged with the mother to being separate from

her or relating to her as separate and »not me« (Winnicott 1960 p 45).

Stern (1993 og 2003) taler ikke om rummelighed, men giver med sine begreber om selvoplevelse og relateringsdomæne væsentlige bidrag til at se »barnet som aktør«, såvel som til en kvalificering af den støttende omverden i relation til den aktiverede selvopfattelse hos barnet.

Stern arbejder med en relationel udviklingsteori, hvor begrebet om selvet er centralt.

Selvet defineres som »et gennemgående opmærksomhedsmønster, der kun dukker frem i forbindelse med spædbarnets handlinger eller mentale processer. Et gennemgående opmærksomhedsmønster er en form for organisation. Det er den organiserende subjektive oplevelse af, hvad det nu måtte være, som senere sprogligt vil blive omtalt som »selvet«.

«Denne organiserende subjektive oplevelse er det præverbale eksistentielle modstykke til det objektiverbare, selvreflektive og verbaliserbare selv« (Stern 1993, side 17). Selvet er med andre ord det, der sætter individet i stand til at indgå som aktiv interaktionspartner i samspil helt fra fødslen. Hos Stern har denne »organiserende kapacitet« nærmest karakter af at være instinkt. Selvudviklingen finder sted i

spring, og Stern taler om udviklingslinier, ikke udviklingsfaser. En ny selvoplevelse betegner en ny måde at organisere subjektiv erfaring med sig selv sammen med andre på. Selvoplevelserne er aktive livet igennem, og Stern omtaler dem som livstemaer. Han taler om fem selvoplevelser:

- 1) Det gryende selv
- 2) Kerneselvet
- 3) Det subjektive selv
- 4) Det verbale selv
- 5) Det narrative selv

Som nævnt har de forskellige selvoplevelser parallelle relateringsdomæner, hvor regulering, imitation og affektiv afstemning er ganske centrale.

Selvoplevelsen konstitueres altid i en interaktion med andre; selvet »dannes indefra på basis af det, der sker med selvet, når det er sammen med en anden« (Stern 2003, side 30). Udvikling af selvet og udvikling af relation er således to sider af samme sag, og Sterns teori kan være inspirerende mht. at undersøge mulighederne for at skabe et samspil mellem plejeforældrene og barn, som tilgodeser barnets egen kapacitet til organisering af selvet.

Øvreeide beskæftiger sig i sin bog »At tale med børn« (1998) med, hvad han omtaler som »den udviklingsstøttende dialog«. Han beskriver barnets udvikling som »en

udvikling, der finder sted gennem dialoger, der er baseret på de selv-andre-billeder, barnet til en hver tid har i sig. Et barns selv-andre-billede kan opfattes som den aktive model, barnet til en hver tid råder over mhp. at gå i dialog og samspil med sine omgivelser. Et barn har sin egen individuelle samtalemodel i sig. Denne model må man forstå og møde, når man skal etablere en kontakt med barnet. Barnets indre samtalemodel er baseret på to forudsætninger. Den bygger både på barnets almene forudsætninger, kommunikation, og på barnets konkrete kommunikationserfaringer med sine omsorgspersoner« (1998, side 15).

Han taler om at »børns fundamentale kommunikationspotentiale kan være intakt, selv om barnet gennem lang tid har gjort erfaringer, der har ført dets kommunikation (selv-andre-billeder) ind i negative og asociale cirkler. Gennem en bevidst hjælp til barnet, kan den voksne bidrage til, at de organiserer sig imødekommende i den konkrete situation, selv om det kan tage lang tid og kræve stor tålmodighed, før man kan forvente, at et kontaktforstyret barn selv kan organisere sig imødekommende og afbalanceret overfor en ny social udfordring« (1998, side 64).

Beskrivelsen af den udviklingsstøttende dialog og elementerne heri er en kvalificering af en rele-

vant støttende omverden i samspil med et forstyrret barn. Den udviklingsstøttende dialog omfatter følgende elementer:

- 1) emotionel afstemning og rytme som udgør grundlaget for gensidigheden i et samspil
- 2) triangulering som danner grundlag for et fælles genstandsmæssigt fokus i dialogen
- 3) social selektivitet, der baserer sig på at barnet har etableret et specifikt selv/andre billede, dvs. specificeret af de bestemte personer eller rammer, som kommunikationen organiseres i forhold til
- 4) social triangulering som giver barnet kommunikativ støtte og beskyttelse ved at den voksne selektivt introducerer og præsenterer ny personer/situationer i barnets liv
- 5) generaliserede selv/andre billeder som betegner en sammenhængende organisering af barnets kommunikation (Øvreeide 1998 p 55-62).

Begrebet rummelighed anvendes ofte i praksis som en karakteristik af miljøet i plejefamilien. Rummelighed henviser til indre forudsætninger hos plejeforældrene, og betegner deres evne til at skabe struktur og forudsigelighed og at handle emotionelt konsistent overfor barnets periodisk kaotiske adfærd. Stern, Winnicott og Øvreeide giver med deres kvalificering af

relationsudvikling en konkretisering af rummelighed hos plejeforældre som kapacitet til holding og den nødvendige frustration (Winnicott), til regulering, imitation og affektiv afstemning, således som Stern beskriver med sine relateringsdomæner, eller til at skabe en udviklingsstøttende dialog med bekræftelse eller gyldiggørelse af barnet og triangulering som centrale begreber (Øvreeide). Med disse forfattere som guider vil vi fremhæve forskellige aspekter ved rummelighedsbegrebet, sådan som det kommer til udtryk i arbejdet med børn, der er anbragt i familiepleje. En kasuistik kan illustrere og konkretisere temaet.

Historien om Maria

Det drejer sig om Maria på otte år; hun blev anbragt i plejefamilien, da hun var fem år. Forud for anbringelsen boede hun sammen med sine forældre og en ældre bror. Om hendes første leveår er oplyst, at hun var særdeles forsømt såvel fysisk (snavset og uplejet) som følelsesmæssigt.

Endvidere foreligger der oplysninger om fysiske overgreb i form af mærker efter slag, brændemærker og muligvis seksuelle overgreb.

Forud for plejeanbringelsen var hun i aflastning hos plejefamilien; hun fremtrådte som en svært forsømt pige: hun var uvasket, uredt, havde dårlige tæ-

der, var ofte syg med feber, diarré, mellemørebetændelser mv. I sit samspil med plejemoderen viste hun adfærd, der ledte tanken hen på, at hun havde været udsat for overgreb: når hun var i bad, gengav hun i sin adfærd seksuelle overgreb; i leg med dukker demonstrerede hun fysiske overgreb, ligesom hun verbalt kunne udtrykke, at forældrene slog hende. Plejemoderen indberettede sit indtryk af Marias forhold til forvaltningen og udvirkede derved, at hun blev tvangsmæssigt anbragt, og at kontakten med hendes forældre blev begrænset.

I plejefamilien optrådte Maria ofte som en kaotisk, vred og voldsom lillepige, der ofte måtte holdes af plejemoderen. Voldsomheden og aggressiviteten hos Maria kunne bringe plejemoderen nær fortvivelse; omvendt fremkaldte Maria stærk glæde, næsten lykefølelse hos plejemoderen, når hun var i ro. I plejefamilien var det i vid udstrækning Maria, der med sine stemninger satte dagordenen; sådan måtte det efter plejemoderens opfattelse være for et barn, der var mishandlet af sine omgivelser. Som plejemoderen opfattede Maria, var hun indeni en fin og almindelig pige, hvis blot hun blev forstået rigtigt og fik den rigtige hjælp. Plejemor så sig selv som den, der kunne skabe den rigtige ramme

for hende. I de tre år Maria har været i plejefamilien har hun i nogen grad udviklet sig, specielt i plejehjemmet; hendes sprog er blevet bedre, og hun kan i højere grad koncentrere sig. Derimod har der været og er store vanskeligheder i hendes tilpasning til henholdsvis børnehaven og skole; efter knap et år i én specialskole er hun skiftet til en anden.

Der blev gennemført en psykologisk undersøgelse af Maria efter plejemoderens ønske; ved undersøgelsen var plejemoderen til stede sammen med Maria for at give hende ro til at indgå i undersøgelsen. På psykologens anbefaling og i enighed med plejemoderen blev undersøgelsen fulgt op af et terapeutisk forløb, oprindeligt planlagt som individuel terapi af Maria, men i praksis deltog plejemoderen i sessionerne for at støtte Maria i at være til stede sammen med terapeuten. Forløbet blev afsluttet efter 1½ år, fordi terapeuten ikke fandt, at der var grundlag for at fortsætte.

Plejemoderen var glad for dette forløb og for psykologen, mens hun har været utilfreds med Marias pædagoger og lærere, både i børnehaven og på skolen. Der er jævnligt opstået situationer, hvor Maria har været kaotisk og aggressiv; man har hidkaldt plejemoderen, som har bragt Maria til ro, men sådanne

episoder har også efterladt plejemoderen med det indtryk, at de professionelle er udygtige, og at hun alene har den rigtige forståelse af, hvad Maria har brug for. Plejemoderen er blevet tiltagende kritisk og afstandtagende overfor lærere, konsulent og supervisor. Enhver omtale af vanskeligheder hos Maria afvises af plejemoderen med henvisning til, at det er anderledes, når hun og Maria er sammen. Hos de professionelle er der en stigende bekymring for, at plejemoderens samspil med Maria er så tæt og styrende, at det hæmmer Marias udvikling.

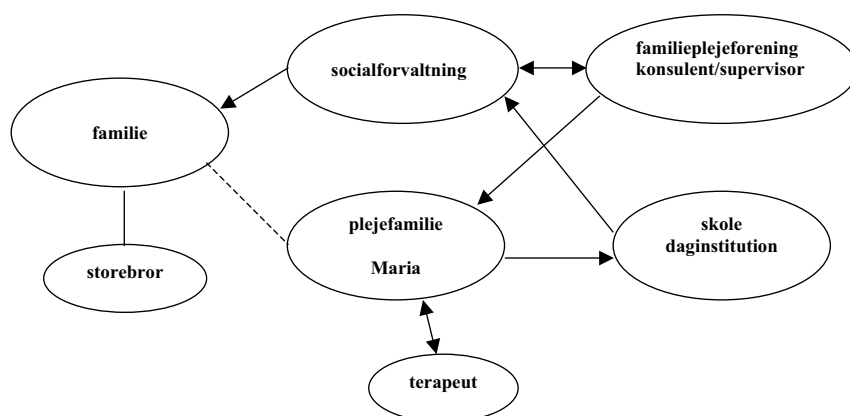
På den ene side er der tale om et meget rummeligt plejeforhold, hvis man fokuserer på det mentale rum, som familien giver Maria: de kerer sig om hende, det hun gør og hendes væsen betyder noget, de tager imod hende og indretter deres tilværelse efter, hvad de fornemmer som hendes behov og de søger hjælp for at hun kan »få ryddet op« i sin uordentlige bagage.

På den anden side er forholdet meget snævert og fastlåst i en relation med definerede roller, hvor plejemoderen er den regulerende og styrende og Maria er den, der skal »gøres noget for« og som »ikke kan gøre for det«. Det psykiske rum i det beskrevne plejeforhold giver ikke så mange vækst- og differentieringsmuligheder.

Vi går nærmere ind i en analyse af rummelighedsbegrebet med brug af vore teoretiske »guider« (Winnicott, Stern og Øvreeide); forinden og for at reducere risikoen for at gøre organisatoriske eller styringsmæssige forhold til relationelle problemer, er det nødvendigt at se på den kontekst, som plejeforholdet er en del af.

Plejefamilien som den familie-mæssige/relationelle ramme for plejebarnet

Plejefamilien er en del af en ofte ret kompliceret organisation; udover plejefamilien indgår barnets familie (forældre, søskende, bedsteforældre) og de sociale myndigheder med forskellige roller i forhold til barnet. Skitserer vi de professionelle aktører, som findes i feltet omkring Maria, kan organisationen fremstilles således



Maria flytter fra sin familie til plejefamilien. Plejefamilien har herefter omsorgen for Maria, mens ansvaret for, om hun profiterer af at være hos plejefamilien ligger hos socialforvaltningen. De skal føre tilsyn med plejefamilien, og i denne konkrete sammenhæng har forvaltningen delegeret tilsynsopgaven til familieplejeforeningen.

Tilsynet varetages af konsulenten, mens supervision af plejefamilien ydes af en psykolog fra familieplejeforeningen.

Supervision af plejeforældrene finder sted, når barnet har særlige vanskeligheder, eller der er særligt komplicerede forhold i barnets familie. Betegnelsen supervision anvendes, fordi plejeforældrene

opfattes som professionelle aktører. Supervisionen har til formål at støtte plejeforældrene i at udvikle et samspil med og relation til barnet, som er støttende for dets udvikling. Netop at »være i relation« ses som det helbredende, eller formålet med anbringelsen: relationsudvikling er det afgørende for, om indsatsen eller foranstaltningen bærer frugt (Christensen 1998).

Socialforvaltningen har endvidere forpligtelse til at holde kontakt med barnets forældre, herunder at orientere dem om barnets udvikling og regulere deres samvær med barnet. Endelig er det socialforvaltningens ansvar at vurdere, om der fortsat er behov for anbringelsen.

En del af forvaltningens grundlag for at foretage denne vurdering er informationer fra barnets skole og daginstitution samt fra konsulenten i familieplejeforeningen. Ligeledes er det socialforvaltningen, der beslutter og bevilger penge til undersøgelse/behandling m.v. på grundlag af indstilling fra familieplejeforeningens konsulent og supervisor.

Der er mange aktører, og rolle/ansvarsfordelingen bliver let uklar omkring et anbragt barn. I den konkrete sag, springer især uklarheden i socialforvaltningens rolle i øjnene. Maria er et svært forstyrret og omsorgssvigtet barn.

Socialforvaltningen handler på denne viden ved at placere hende i aflastningsfamilie. Plejemoderen får som aflastningsfamilie et kendskab til hendes konkrete vanskeligheder og belastninger og ved at underrette forvaltningen herom, får hun »ansvaret for«, at anbringelsen bliver tvangsmæssig med reduceret kontakt mellem Maria og hendes forældre.

Denne ansvarsforskydning efterlader plejemoderen med et større ansvar end hun rollemæssigt har kompetence til, og der er stor sandsynlighed for, at denne position vil komplicere hendes opfattelse af og samarbejdsmuligheder med Marias forældre.

Endvidere kan denne position underbygge en oplevelse hos plejemoderen af, at hun er den person i verden, som kan redde Maria.

En anden uklarhed vedrører iværksættelsen af den individuelle terapi. Som Maria er beskrevet, fremtræder hun som en svært tilknytningsforstyrret pige med traumatiske oplevelser tidligt i tilværelsen.

Winnicott (1960) taler om traumer som brud på »tilværelsens kontinuitet«. I hans forståelse fører traumer i den absolutte afhængigheds stadium til primitiv agoni og disintegration med varig virkning på den emotionelle udvikling og personlighedsdannelse.

Teicher (2002) taler i sin artikel »Scars that won't heal« om stress

som følge af overgreb på små børn. Ved stresspåvirkning overstimuleres barnet og det fører til varige forstyrrelser i den neuroaffektive udvikling; herved øges risikoen for udvikling af disintegrative personlighedsforstyrrelser. Hans undersøgelser peger på, at skaderne er irreversible og fører til, at der udvikles et »fight flight« beredskab som en adaptiv funktion i forhold til en truende omverden.

Det kan således diskuteres om der var indikation for den behandling af Maria, som blev iværksat i forlængelse af den psykologiske undersøgelse. For plejemoderen var undersøgelse og individuel terapi et led i, at Maria fik den rigtige hjælp og kom fri af sine smertefulde oplevelser. Også på dette punkt kan man få den tanke, at plejemoderen har fået tillagt en kompetence, der rækker langt udover den, som hendes rolle berettiger til. De professionelle aktører har nok i utilstrækkelig grad afklaret det faglige grundlag for individuel behandling, ej heller drøftet hvilke forventninger man kunne have til en sådan intervention med plejemoderen. At plejemoderen følte sig støttet af det terapeutiske forløb og selv deltog i sessionerne understøtter blot dette indtryk: ansvarsfor skydningen i organisationen hos de professionelle aktører placerer plejemoderen i en uklar rolle, hvor der ikke er sammenhæng mellem

hendes ansvar og kompetence. Hun er af medfølelse med Maria så at sige snublet ind i en yderst krævende behandlingsopgave.

Et blik på den organisatoriske ramme om plejeforholdet giver et billede af, at »patogene faktorer« er lette at få øje på: der er hos de professionelle aktører i organisationen mange eksempler på ansvarsforskydning, rolleklarhed og manglende koordinering. Disse »patogene faktorer« i systemet kan forstærke vanskelighederne i samspillet mellem plejefamilie og barn og dermed gøre det sværere for plejefamilien at løse sin opgave.

Efter denne digression kan vi flytte fokus tilbage til rummelighedsbegrebet og se på nogle af de elementer, der må indgå i en relationel ramme, der kan befordre personlig udvikling forstået som øget selvforneemmelse med kapacitet til selvrefleksion og øget differentiering med kapacitet til at afgrænse sig.

Rummelighed med bidrag fra interpersonelle teorier

Et aspekt ved rummelighed er kapaciteten til at tage imod følelser og støtte affektiv regulering.

Det indgår i almindelige samspil, f.eks. vil et barns gråd udløse en reaktion hos moderen i form af trøst, lindring eller beroligelse og dermed reguleres barnets indre spænding.

Moderen indtager funktionen som en slags »selvregulerende anden« i samspillet. Affektiv regulering er en måde hvorpå individet støtter sig til den anden i samspillet til at fortsætte, forandre eller intensivere en affektiv oplevelse.

I behandlingsforløb vil der ofte forekomme stærke affekter som kaos, raseri mv. Gør man brug af Sterns tænkning vil en første tilnærmelse være at indkredse den selvoplevelse/ selvforfølelse, der er aktiveret; hermed anslås også relateringsdomæne og dermed også billeder af, hvad der vil være relevante eller gode nok samspilsformer.

Konkretiserer vi med udgangspunkt i kasuistikken ovenfor giver Maria med sin uro, rastløshed og stemningsskift et billede af, at hun jævnlige overvældes sanssemæssigt og ikke magter at skabe mening eller mønster i sine indtryk. Hendes kaos, diffuse uro, ophidselse og stemningsmæssige skift peger på, at hun affektivt er umoduleret.

Den aktiverede selvoplevelse hos Maria er det gryende selv med en selvorganisering, hvor der opstår mening og sammenhæng på sanssemæssigt niveau.

Plejemoderens regulering ved at holde om, give ro, fange øjeblikket, før Maria bliver kaotisk og skabe en rytme om tilbagevendende begivenheder, er støttende for Marias mulighed for selv at

organisere sine indtryk. Det relateringsdomæne, der knytter sig til det gryende selv, er regulering. Dels regulering af affekt, som det forekommer i udvikling af rytmer og samspil om spisning, søvn og andre omsorgsfunktioner. Dels er det regulering af affektniveau i forbindelse med andre tilbagevendende aktiviteter, som leg, trøst, skift af aktivitet mv.

Et stabilt regulerende miljø kan støtte kapaciteten til at organisere selvet; de tegn barnet udviser i retning af selv at kunne bidrage til samspillet og regulere den anden vil være markører for, at barnet ikke blot rummes, men også udvikler sig.

Når Maria i enkelte situationer retter sig mod plejemoderen i stedet for at blive overvældet af indtryk, er det således et lille, men udviklingsmæssigt meget væsentligt skridt, fordi hun ved at markere, hvad hun har brug for, bidrager aktivt til at organisere samspillet.

Øvreeide (1998) omtaler dette fænomen: »Hvis et barn med jævne mellemrum møder den form for ledsagende opmærksomhed fra den voksne, vil barnet efterhånden selv forsøge at udløse en sådan social fælles oplevelse. Barnet vil forsøge at rette den voksnes opmærksomhed imod sit eget opmærksomhedsfokus. På denne måde opsøger barnet en social bekræftelse

af sine oplevelser og drager aktivt den anden med ind i oplevelsen. Denne søgen har vi kaldt for barnets decentrerende refleks, fordi den voksne kan give barnet information fra et andet ståsted (decentreret), end dets eget (centreret) igennem sin medoplevelse og deres fælles fokus. Som et resultat af barnets vitale søgen mod verden og den anden opnår barnet desuden en social gyldiggørelse af sin oplevelse samt ny information fra det, som den voksne evt. tilføjer i form af udtryk, senere også i symbolsk sproglig form. Den decentrerende refleks, barnet udvikler, bliver dermed af stor betydning for at udløse den voksnes udviklingsstøtte til barnet.« (side 57-58).

Det vil ligeledes være værdifuldt at pejle sig ind på den selvoplevelse/selvforfølelse, der aktiveres hos omsorgsgiveren. Samspillet med forstyrrede børn kan aktivere stærke følelser, som hvis de ikke sorteres og forarbejdes, kan tillægges barnet og/eller omformes eller forskydes til andre. Anvender vi igen kasuistikken ovenfor som illustration, er det indtrykket at den selvopfattelse, der er aktiveret hos plejemoderen, er kerneselve. Vi ser plejemoderen som en handlekraftig kvinde, der oplever, at hendes forudsigelser ikke virker, og som reagerer med at låse sig fast i en opfattelse, hun bliver mere og mere alene med. Hendes

oplevelse af sammenhæng, af mestring og vilje berøres, når hendes forståelse ikke møder genklang i omverdenen eller bekræftes.

Hun overvældes følelsesmæssigt og har vanskeligt ved at regulere sig selv, bl.a. fremkalder billederne af, hvad Maria har været udsat for, stærke følelser som raseri og afmagt. Hendes vrede over andres manglende formåen og hendes af og til næsten lystfyldte afventen omgivelsernes forvirring, når hun undlader at fortælle om sine planer, netop i den hensigt at bringe dem »ud i tovene«, kan ses som udtryk for en manglende affektiv regulering.

Hvis det er en rigtig antagelse, at kerneselve er berørt, vil et samspil, der genkender og gyldiggør hendes egen oplevelse, være støttende. I den forbindelse hæfter vi os også ved plejemoderens glæde og tilfredshed med den terapeut, som Maria i en længere periode var i terapi hos. Plejemoderen fandt især ro ved, at terapeuten kunne genkende og gyldiggøre hendes oplevelser af Marias stemning og tilstand. Terapeuten bidrog således til, at plejemoderen ikke følte sig alene med sin oplevelse og fungerede i den forstand som »fremkaldt ledsager« (Stern 1993), og dermed til at regulere hende affektivt.

Det er ikke hensigten her at afklare behandlingsmuligheder i den

konkrete sag, men at skitsere den inspiration, som findes i den relationelle tænkning til at holde fokus på, at det, der foregår i rummet mellem mennesker, er centralt for at indfange, hvad der kan menes med rummelighed.

Et andet aspekt ved rummelighed vedrører udvikling af intersubjektivitet. Intersubjektivitet indebærer, at (mindst) to er fælles om en affektiv oplevelse, og at hver af de to kan tage den andens perspektiv, dvs. forstå, at den anden har et indre center for sin oplevelse. Stern (1993) anvender begrebet affektiv afstemning til at betegne de processer, som beskriver, hvordan man kommer indenfor hinandens oplevelsesverden. Winnicott (1971) taler om spejling, der i mange henseender ligner affektiv afstemning, om end spejling kan indebære, at moderen »lægger noget ind« i barnet.

Intersubjektiv udveksling er central i udvikling af selvstruktur og af relation til andre: barnet kan identificere sin oplevelse som sin egen og bevarer samtidig et følelsesmæssigt bånd til moderen. Både Winnicott og Stern har den tidlige mor-barn-enhed som fokus.

Øvreeide (1998) der bl.a. beskæftiger sig blandt andet med anbragte børn, omtaler udvikling af intersubjektivitet hos børn med en forstyrret kommunikations-

struktur: Han taler om selv-andre-billeder, som barnet gentager i samspil med sine omgivelser, og som tjener til, at barnet bekræfter sig selv. Han anvender begreberne triangulering og social triangulering som centrale elementer i opbygningen af samspil med børn, der har usikre selv-andre-billeder. Trianguleringen udgør grundlaget for det fælles genstandsmæssige fokus, der ligger udenfor, men som alligevel er omsluttet af det relationelle forhold. Denne »trekantsrelation mellem dig – mig og verden« bliver inkluderet i den emotionelt gensidige oplevelse mellem barnet og den voksne. Trekantrelationen udløses ved, at den voksne følger barnet, når det retter sin opmærksomhed mod noget bestemt. Når barnet modtager en sådan social ledsagelse, øges dets koncentration og opmærksomhed. Barnet vil, efterhånden som det får erfaringen med en sådan ledsagende opmærksomhed, selv søge at udløse en social fælles oplevelse og drager aktivt den anden ind i oplevelsen.

Hvis vi igen illustrerer ud fra kasusistikken, kan vi tale om, at plejemoderen ikke »ser« Maria, når hun er fanget ind i sin egen selvopfattelse. Marias emotionelle udspil bliver ikke genkendt eller gyldiggjort, men besvaret med plejemoderens egen emotionalitet. I denne proces bliver det psykiske rum mel-

lem dem for lille eller snævert til, at Maria psykologisk får plads til sin egen skrøbelige selvoplevelse, og dermed hæmmes hendes muligheder for selvorganisering.

Et tredje aspekt ved rummelighedsbegrebet vedrører »den nødvendige frustration«, som støtter barnet i at skabe sin egen indre virkelighed og fornemmelse for sig selv, jvf. Winnicott's begreb om deaptation (s. 3 ovenfor). I den almindelige udvikling kan gensidig anerkendelse blive problematisk overfor det 1½-2 årige barn, som vil markere sit eget og afviser at tage moderens/ den andens perspektiv. Det er her vigtigt, at moderen »deadapter« og bevarer sit eget perspektiv/ ikke lader sig vælte; det fremkalder misforståelser eller brud i dialogen, og den frustration, der opstår i forbindelse hermed, bidrager til barnets udvikling på den måde, at de følelser, som udløses af frustrationen, registreres som barnets egne. I det almindelige samspil vil misforståelsen eller uoverensstemmelsen i forholdet blive repareret; moderen vil være den hun plejer at være og barnet vil registrere sin vrede, surhed etc. som sine egne følelser og dermed blive klogere på sig selv.

I arbejdet med udviklingsforstyrrede børn kan det være ganske vanskeligt at finde punkter for frustration – at hæmme barnets begær – for at støtte dets udvikling.

I kasuistikken er temaet illustreret ved plejemoderens tilbøjelighed til at opfatte Maria som et barn, der ikke kan bære frustration og som man ikke kan stille krav til, fordi hun har været udsat for så meget i sit korte liv. Plejemoderen er mere tilbøjelig til at stille krav om forståelse for og beskyttelse af Maria fra omverdenen og til at stille krav om, at verden i nogen grad skal indrette sig efter Maria. Man kunne fristes til at sige, at plejemoderen vil bygge en verden til hende, men ikke støtte hende i at møde sig selv og verden.

Som *et sidste aspekt ved rummelighed* kan fremhæves kapacitet til at introducere realiteten og støtte til at håndtere virkelighedens krav.

Børn, der er forstyrrede i deres udvikling, har generelt vanskeligheder med at orientere sig overfor virkelighedens krav, og deres reelle problemer på dette område udfordrer deres omsorgspersoner i retning af at formidle og opretholde indholdet af kravene og til at være anvisende/ vejledende mht. at indfri dem.

Øvreeide (98) taler om social triangulering som et centralt led i denne støtte: »Hvis barnet i en ny og ukendt situation kan vende sig til en kendt kommunikationspartner i en decentrerende tilnærmelse, kan denne person opmærksomt ledsage

barnet i den nye sociale situation. Barnet vil i så fald kunne bruge sit specifikke selv/andre billede som en introduktion til den nye relation, det bliver tilbudt. Barnet bruger de signaler og den information, det får fra den kendte og trygge person til at skabe en dialog med nye personer. Det vil sige, at barnet sammen med en kendt person kan rette en fælles opmærksomhed mod den nye dialogmulighed, der åbner sig. Barnet vil kunne overføre tryghed fra den første relation til den anden på grundlag af den støtte, det får fra den kendte voksne... Den emotionelle afstemning, der var oparbejdet i den første relation, kan understøtte den nye relation, der tilbydes.« (p 59-60).

Vi kan en sidste gang hente et eksempel fra vor kasuistik; Marias vanskeligheder med at etablere sociale samspil med pædagoger og lærere kan være forstærket af en manglende social triangulering. Hun præsenteres som et barn, pædagoger og lærere skal lære at kende og det øger risikoen for, at hun repeterer sine kaotiske adfærdsmønstre; en social triangulering kunne give en sammenhængende og beskyttende introduktion til den/de nye personer/situationer og støtte hende i at mobilisere kommunikationsmønstre, som hun har lært sig i samspil med plejemoderen.

Afsluttende bemærkninger

Udgangspunktet for denne artikel var en oplevelse af, at rummelighed kan få betydning som overbærenhed, manglende krav eller grænsesætning eller gøre barnet til offer for sine livsomstændigheder: en det er synd for og som af den grund skal skånes.

Vort fælles arbejdsområde er børn anbragt i familiepleje og den professionelle støtte, som plejefamilier har brug for til at løse den behandlingsmæssige del af plejeopgaven.

I artiklen har vi defineret rummelighed som en relationel ramme, der beforder udvikling; vi har med vejledning fra Winnicott, Stern og Øvreeide søgt at indkredse væsentlige aspekter ved rummelighedsbegrebet: affektiv afstemning, intersubjektivitet, nødvendig frustration og introduktion af virkeligheden og dens krav.

Vi har fundet det værdifuldt at støtte os til relationelle teorier, fordi de bidrager til, at barnets egne forudsætninger og kapacitet til at opbygge og indgå i relation sættes i fokus.

Det er vort håb at artiklen kan vække debat – både om behandling af plejebørn og hvad rummelighed er for noget.

Litteraturliste

- Bion, W.R.(1963) *Elements of psychoanalysis*. Maresfield Reprints London
- Bion, W.R. (1965) *Transformations*. Maresfield Reprints London
- Christensen, E.(1998) *Anbringelse af børn. En kvalitativ analyse af processen*. SFI 98:2
- Stern, D.(1993) *Barnets interpersonelle univers*. Reitzel
- Stern, D.(2003) *Moderskabskonstellationen*
- Teicher, M.H.(2002) Scars that won't heal. The neurobiology of child abuse. *Scientific American*, March 2002 p 54-61
- Winnicott, D.W.(1971) Mirror-role of Mother and Family in Child Development. In: *Playing and Reality*, Penguin p 130-138
- Winnicott, D.W.(1960) *The Theory of the Parent-Infant Relationship. In The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. Hogarth 1990
- Øvreeide, H.(1998) *At tale med børn. Samtalen som redskab i børnesager*. Reitzel

Rikke Schwartz specialist og supervisor i psykoterapi, privatpraktiserende psykolog.
e mail: rikke_schwartz@mail.tele.dk

Inge Østergaard Hansen cand. psych, specialist i psykoterapi, Center for Anbringelse og Forebyggende Arbejde
e-mail: ih@cafa.dk

16. Nielsen, Bjarne, (Chief school psychologist) **School psychology in the Inclusive School.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 219-236.* – The ongoing debat in Denmark abt. the amount of sp.ed. calls for a clear standpoint from school psychology. There are five levels at which s.p. should direct its resources: the individual teachers, the teams of teachers working with problems in the classroom, the sp.ed. in the schools, the schools as such, and the municipal authorities. The s.p. tasks should comprise: development within the schools, qualified individual examinations, change of focus from older to younger pupils in order to enhance prevention, and advice to municipal authorities abt. a more inclusive school. The success of the efforts of the school psychological services derives solely on their abilities to motivate and enthuse. – *Bjørn Glæsel*

17. Baltzer, Kisten (psychologist, Lecturer at the Danish University of Education) **Inclusive Schools in Research.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 237-267.* – Drawing on publications from The European Agency for Special Needs Education, a report from The University of Montana, et al., the author draws some conclusions: a number of schools strive to become more inclusive, while at the same time legislators take initiatives to further integration. There is however, a gap between ideals and reality which pinpoints the dilemma: what should be the balance between an inclusive attitude vs. the academic demands on children ? The greatest problem may be to find ways and means to conduct more research in inclusive education, while at the same time to maintain a critical perspective. – *Bjørn Glæsel*

18. Skaalvik, Einar (Educational researcher in Norway) **The need For Special Educational Competence in The School.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 268-279.* – While there is wide spread accept of inclusion, it is not always clear, what its implications are. Three criteria for the inclusive school might be posed: frame criteria, process criteria, and phenomenological criteria. An investigation is cited, showing positive correspondence between performance-orientated teaching and pupils anxiety etc. The political discussion in Norway points towards more performance orientated teaching. This sharpens the need to define sp.ed. competence. Five areas are suggested: knowledge abt. sp. needs, knowledge abt. compensatory teaching, knowledge abt. socio-emotional and motivational processes, knowledge abt. individualized teaching, and knowledge abt. organizational and systemic work. – *Bjørn Glæsel*

19. Gregersen, Lone (Psychologist, head of The Knowledge Center for Special Education) **Special education in The Inclusive School.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 280-299.* – Based on national investigations and a recently published OECD report on sp.ed. the author argues that a paradigm shift in sp.ed. is needed. The sp.ed. resource centers at the schools should divert a large part of its

resources from remediation to preventive measures. At the same time the resource centers should be made responsible for feed-back to all teachers. – *Bjørn Glæsel*

Liljegren, Britta (Psychologist in Sweden) **Cooperation About Development.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 300-327.* – A model for consultation in school psychological work is presented: An individual and a relational perspective is put on the current problem, the resources, the future, the measures, and the follow-up. Each step is described in detail, and cases are presented. – *Bjørn Glæsel*

Tetler, Susan (Lecture at The Danish University of Education) **Individual Learning and Development Plans.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 328-342.* – Individual planning of teaching of children with special educational needs has a long tradition, but its aims have been directed almost exclusively at individual changes of skills or behaviour. There is a need to develop new types of plans, linking the sp.ed. measures to the regular teaching. Three demands should be addressed: to enrich the contents of learning, to expand the contents, and to weave sp.ed. in to situations in the classroom, where the community becomes the framework around the child with special needs. – *Bjørn Glæsel*

Hansen, Mogens (The Danish University of Education) **Cognitive Approaches to Special Education.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 343-348.* – Our schools are in a serious dilemma: almost all children have potentials to develop all ten of our intelligences (Gardner), but schools concentrate almost entirely on verbal and linguistic skills and logical – mathematical demands. This produces a large need for sp.ed. Alternatives are discussed, and it is suggested that smaller schools should be provided. – *Bjørn Glæsel*

Nielsen, Henning, W. (Educational psychologist) **We also Need a Social Constructivist View on Special Education.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 349-366.* – It is odd that Jerome Bruner's works have had very little influence on sp.ed. in the Scandinavian countries, seen in the light of this thinking about education. Many of his nine theses have direct implications for sp.ed., e.g. his theses abt. limitations, interaction, externalisation, and identity and self-confidence. Bruner's position is a part of a significant development of educational psychology, and his views point directly towards a new role for sp.ed. in the schools of tomorrow. Children with sp.ed. needs might be thought of as children who do not grow easily into their culture. Future sp.ed. should therefore have a much broader perspective; do not deal with the child, but follow it in its striving towards culture. – *Bjørn Glæsel*

Dalsgaard, Charlotte (Consultant and partner in Appreciative Inquiry Consulting) **What does Appreciative Inquiry Have to offer Special Education.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 367-373.* – A.I. has an important potential value for special education. A paradigmatic change from the concept of problem solving to A.I. implies, that sp.ed. explores successes for the child, the patterns that create success, and points to what changes are needed to create relationships and behaviour into successes. – *Bjørn Glæsel*

Schwartz, Rikke, Hansen Inge Østergaard (Psychologist, psychotherapist). **The Treatment of children in Family care.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 374-390.* – Children in family care often need treatment as well as care. The foster parents' accommodation, empathy, and emotional stability are necessary but

not enough to enhance development of the child. It often seems as if the foster parents in their strivings to be accommodative are indulgent instead of entering into interaction; the child is seen as a victim of its earlier life, and not as an actor in its present life. Winnicott (especially "holding"), Stern, and Øvreeide (relational development) have important messages for us, if accommodation is to be developed into a relational framework that furthers development. – *Rikke Schwartz, Inge Østergaard Hansen*



Relationer

Anne-Lise Løvlie Schibbye: *Relationer et dialektisk perspektiv*

Oversat fra norsk af Ole Thornye

456 sider, 399,- kr.

Akademisk Forlag 2005

Bogens titel – *Relationer et dialektisk perspektiv* – skabte umiddelbart forventninger hos mig om en dialektisk materialistisk tilgang til udvikling. Jeg blev derfor overrasket, men min nysgerrighed blev også vakt, da det allerede i bogens indledende filosofiske del blev klart for mig, at forfatterens metateoretiske tilgang ikke var marxistisk inspireret, men derimod eksistentiaalistisk, kombineret med Hegels dialektiske erkendelsesteori.

Godt 50 sider inde i bogen, hvor den psykologiske teoridel introduceres, expliciterer Anne-Lise Løvlie Schibbye, at hendes relationsopfattelse er psykodynamisk funderet.

Forfatteren er især inspireret af objektrelationsteoretikerne, tilknytnings-teoretikerne og Daniel Stern.

Selvom jeg således havde forestillet mig noget helt andet, viste det sig at blive en rigtig god og lærerig oplevelse at læse *Relationer*.

Anne-Lise Løvlie Schibbye gør meget klart og detaljeret rede for, hvordan individet udvikler sit selv sammen med andre, og hun illustrerer, hvordan de relationer vi indgår i ikke alene får betydning for det, der sker mellem forældrene

og barnet, når den nye familie dannes, men også får betydning for vores partnervalg, for næste generations forhold til deres børn og for det, der sker i mødet mellem klient og terapeut.

Forfatteren integrerer på overbevisende måde Hegels dialektik, eksistensfilosofien, psykodynamisk teori og forskningsbaseret viden. Et eksempel herpå er hendes gengivelse af sammenhængen mellem selvafrænsning og tilknytning. Anne-Lise Løvlie Schibbye illustrerer bogen igennem, hvordan selvafrænsning og tilknytning er dialektisk forbundne i Hegels forståelse, at forudsætningen for at kunne indgå i en meget tæt relation til et andet menneske er, at man kan afgrænse sig fra den anden og at muligheden for afgrænsning fra den anden netop opstår i og med udviklingen af tilknytning.

Eksistensfilosofiens og dialektikkens dogme om, at udviklingen sker gennem et subjekt-subjekt forhold, mens et subjekt-objekt forhold fører til fremmedgørelse, er en rød tråd gennem bogen, og terapeutens forholdemåde udviklet på grundlag af personliggørelse og integrering af teori og det bagvedliggende menneskesyn er et af de centrale temaer i bogen. Med udgangspunkt i Hegel har forfatteren i denne sammenhæng også nogle værdifulde betragtninger over, hvordan anerkendelse både skaber nærhed og afgrænsning for den enkelte og derved fører til udvikling af selvet.

Bogen falder i tre dele:

- en kort introducerende metateoretisk del som omhandler den filosofiske baggrund for en dialektisk relationsforståelse
- en meget grundig og omfattende psykologisk teoridel og
- en psykoterapeutisk praksisdel.

En meget spændende bog, som vidner om forfatterens omfattende psykologiske, filosofiske og terapeutiske viden og forståelse, der hænger dialektisk sammen og på smukkeste vis går op i en højere enhed.

Henning Strand.

Barnet som den kulturelle lærling – opværksbetingelser i et psykologisk, antropologisk perspektiv

Hundeide, Karsten: *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag, 2004, 240 sider, 269 kroner.

Den norske psykologiprofessor Karsten Hundeide er nok mest kendt i Danmark for sine arbejder om Piaget. I denne bog lancerer han et teoretisk perspektiv på børns udvikling – set i et kulturpsykologisk perspektiv. Det psykiske barns møde med en social verden; børns udvikling er i denne optik således præget af et mangfoldighedsperspektiv; forskellige tiders forskellige sociokulturelle vilkår afstedkommer forskellige udviklingspotentialers udfoldelsesmuligheder for det lille barn. Så langt så godt.

Bogen diskuterer forskning i børns vilkår i et meget bredt perspektiv. Flere kapitler i bogen kan læses som deciderede

forskningsoversigter med kommentarer – eksempelvis kapitel syv, der behandler børns mentale færdigheder på tværs af kulturer og kontinenter. Hundeide argumenterer imod den traditionelle psykologi, der har haft tendens til at anskue mennesket som løsrevet fra det levede liv. Han lykkes med dette projekt; denne læsers etnokulturelle synspunkter udfordres i hvert fald til stadighed. Eksempelvis præsenteres vi i kapitel 6 forskellige mor-barn-relationer, der udfordrer den 'almindelige' måde at anskue dette forhold på.

En del af bogen er afsat til en diskussion af *kontrakter*, et område, man hurtigt fornemmer, har forfatterens store interesse. I et kommunikativt perspektiv diskuteres kontrakter i forhold til børns udviklingsretninger. I den sammenhæng opstiller forfatteren 3 dialogiske former, der bør præge børns udvikling; en emotionel ekspressiv dialog, en meningsskabende og udviklende (herunder fremhæves en narrativ-dramatisk metode til fortælling og rollespil) dialog samt en regulerende og grænsesættende dialog. Sådanne kontrakter mellem børn og omsorgspersoner er yderst centrale i forhold til at give børns udvikling retning og naturlig progression.

I slutningen af bogen kaster Hundeide sig over et spændende men også kontroversielt emne; tolkningen af børns ytringer i forskellige sammenhænge. Kapitel 15 er eksempelvis helliget en diskussion af børn som vidner. Ikke uventet antager forfatteren en hermeneutisk tilgang: »I stedet for at tilskrive barnet manglende kompetence ud fra en udvendig, normativ vurdering af dets svar i forhold til forsøgslederens opfattelse af spørgsmål og situation bliver problemet ved en fortolkende tilgang at prøve at finde

ud af...hvad der kan have været barnets opfattelse af spørgsmål og situation, når det har givet sådant et svar« (side 166). Hundeide sammenligner forskerens arbejde i sådanne sammenhænge med en arkæologs, der skal finde ud af, hvad et givent fund betyder. Forskeren skal fokusere på det, barnet fokuserer på – og ikke på barnet. Hundeide viser i bogen at selv meget små børn er i stand til at afpasse sprog og udtryk efter modtagerens forventninger.

Bogen kan varmt anbefales til alle, der ønsker at etablere et overblik over børns opvækstvilkår i tid og rum. Den er skrevet med stor viden om emnet, der udfordrer læseren i et fint og velbalance- ret sprog. Bogen er undervejs forsynet med relevante litteraturreferencer for de, der vil læse dybere. At den samtidig fungerer som en spændende og særdeles velargumenteret Piaget-kritik er kun et plus oveni.

René B. Christiansen, adjunkt.