

Indhold



Temanummer: Inkluderende pædagogik i Norden

Susan Tetler: <i>Inkluderende pædagogik i Norden</i>	199
Dóra S. Bjarnason & Bengt Persson: <i>Inkludering i de nordiska utbildningssystemen – en sociohistorisk bakgrund</i>	202
Jan-Åke Klasson: <i>Kritiskt perspektiv och normativ argumentation</i>	225
Gretar Marinsson, Stein Erik Ohna & Susan Tetler: <i>Delagtighedens pædagogik</i>	236
Forfatteroplysninger	264
Abstracts	266
Omtale af ny litteratur:	
Mads Hermansen, Ole Løw og Vibeke Petersen: <i>Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer</i> (Mette Christoffersen)	268
Lennart Holm & Irene Henriette Oestrich (red.): <i>Kognitiv miljøterapi. At skabe et behandlingsmiljø i et ligeværdigt samarbejde</i> (Birgit Marott)	269
Håkon Hårtveit og Per Jensen: <i>Familien – plus én</i> (Karsten Bjarnholt)	270
Nadja U. Prætorius: <i>Stress. Det moderne traume</i> (Birgit Marott)	271
Guro Øiestad: <i>Feedback</i> (Mette Lilsig)	272
Susan Hart: <i>Betydningen af samhørighed – Om neuroaffektiv udviklingspsykologi</i> (Henning Strand)	273
Jean-Claude Bringuier: <i>Samtaler med Piaget</i> (Helge Kastrup)	275
Peter Andersen og Claus Madsen (red.): <i>Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi</i> (Helge Kastrup)	276
Hans Christian Hansen, Kristine Jess, Berit Pedersen og Eva Roenn: <i>Der er mere end ét svar</i> (Helge Kastrup)	277
Karen Glistrup: <i>Hvad børn ikke ved... har de ondt af – familiesamtaler om psykiske lidelser</i> (Eivind Fruelund)	278
Cynthia G. Last: <i>Når børn er bange – hjælp dit barn med at overvinde angst og frygt</i> (Eivind Fruelund)	279

**Abonnenter modtager sammen med dette nummer
Blå Serie nr. 30: Projekt Danlæs.**

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, chefpsykolog,
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog,
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



Inkluderende pædagogik i Norden

Af Susan Tetler

Dette temanummer er skrevet af deltagerne i Nordplus-netværket »Inkluderende pædagogik i Norden«. Netværket blev etableret i 2004/2005 og har til formål at stimulere til videreudvikling af inkluderende pædagogik som studiefag og som forskningsfelt. I udgangspunktet bestod opgaven i at udarbejde studiemoduler i inkluderende pædagogik med klar forankring i en nordisk uddannelsespolitisk og kulturel kontekst og i deltagerens specifikke kompetencer og erfaringer. Målsætningen var, at disse moduler skulle indarbejdes i masterprogrammer i specialpædagogik ved de respektive samarbejdsinstitutioner (Universitetet i Stavanger, Göteborgs Universitet, Islands Pædagogiske Universitet og Danmarks Pædagogiske Universitet).

Inkluderende pædagogik målbærer idéen om en skole for alle og koncentrerer sig om uddannelse og læring i forskellige samfundsmæssige kontekster. Fagfeltet handler om at udvikle nye teoretiske diskurser om læring og demokrativering, og udfordringen består i at udvikle nye beskrivelsesmåder og

perspektiver på læring og deltagelse, mangfoldighed og ligeværd indenfor forskellige fællesskabsarenaer. Centrale temaer er børn, unge og voksnes vilkår for socialisering, identitet og tilhørsforhold, for meningsfuld lærings- og kundskabsudvikling samt for udvikling af kompetence og myndighed. Fagfeltet er endvidere fokuseret på at udvikle indsigt i sociale og samfundsmæssige inkluderingsprocesser, og hvad der bidrager til at understøtte sådanne processer samt at udvikle indsigt i institutionaliserede marginaliserings- og ekskluderingsprocesser, og hvordan disse kan reduceres.

Internationalt har inkluderende pædagogik en markant position både fagligt og uddannelsespolitisk. I 1990'erne udtrykte UNESCO sine to missioner for en global vision »Education for All« (The Jomtien conference 1990) og »Inclusive Education for All Learners« (The Salamanca conference 1994). I en verden, hvor millioner af børn ingen formel uddannelse har, specielt handicappede piger, lyder en global mission om inkluderende uddannelse for alle

børn næsten utopisk. Men ikke desto mindre har de fleste regeringer i verden gjort dette princip til en del af sin uddannelsespolitik i løbet af de sidste 12 år. Hvordan det er blevet implementeret, er så en anden sag. Nordiske lande har imidlertid ingen undskyldning for ikke at gennemføre princippet i sine skoler, om end vi har et stadigt forsknings- og udviklingsarbejde på området.

Denne globale bevægelse har medført, at forskning og studielitteratur på feltet er stærkt domineret af angloamerikanske politiske og kulturelle kontekster. Formålet med at udvikle studiemoduler i inkluderende pædagogik i en nordisk sammenhæng begrundes derfor ved at henvise til behovet for at styrke nationale og fælles nordiske dimensioner. Specielt er det hensigten at drøfte fagfeltets samfundspolitiske relevans og faglige udfordringer i mødet med samtidens nyliberalistiske individ- og markedsmodeller.

Vi har med dette temahæfte ønsket at fremhæve den udvikling af både praksisfelt og forskningsfelt, som finder sted i de nordiske lande. I den første artikel »*Inkludering i de nordiska utbildningssystem – en sociohistorisk baggrund*« be-lyses den historiske udvikling mod et stadig mere inkluderende perspektiv i de fire nordiske lande,

Danmark, Island, Norge og Sverige. At begrebet »sociohistorisk« er valgt, er primært begrundet i, at vi især vil betone de sociale eller samfundsmæssige aspekter af bestræbelserne på at udvikle et mere inkluderende perspektiv. En særlig tak til Niels Egelund og Peder Haug for deres indspil i forhold til henholdsvis de danske og norske udviklingstendenser.

I den anden artikel »*Kritisk perspektiv och normativ argumentation*« har vi ønsket at problematisere den spænding, som opstår i mødet mellem uddannelsespolitik, der bygger på inkluderende virksomhed som princip og en praksis, som ikke sjældent er segregerende. Dette kan også ses som en diskrepans mellem en normativ argumentation og en traditionens og realitetens praksis.

I den tredje artikel »*Delagtighedens pædagogik*« følges op på denne diskrepans mellem de idealer om ligeværd og demokrati, der kommer til udtryk i den nordiske uddannelsespolitiske retorik, men som ofte kommer til kort i praksis. Det er vores antagelse, at inkluderende pædagogik behøver at blive begrebsliggjort i pædagogiske termer, og at »deltagelse« er kernen heri på forskellige niveauer i uddannelsessystemet. På den baggrund har vi gennemført en analyse af empiriske klasserumsstudier,

publiceret i Norden, som beskriver og analyserer deltagelse ud fra en mangfoldighed af perspektiver, idet det overordnede formål er at fremargumentere nye temaer for forskning inden for rammerne af inkluderende pædagogik.

Der foregår i de nordiske lande en intensiv forskning inden for fagfeltet »inkluderende pædagogik«, og vi har derfor primært valgt at trække på vores nordiske kollegers arbejde. For uddybende læsning henvises derfor til de referencelister, der følger efter hver af de tre artikler.

Dette temanummer rummer bidrag fra Dora Bjarnason, Bengt Persson, Jan-Åke Klasson, Gretar Marinsson, Stein Erik Ohna og Susan Tetler. Herudover består Nordplusnetværket »Inkluderende pædagogik« af Anne Nevøy og Tine Fristrup, som har bidraget med konstruktive med- og modspil.

Referencer

- Lene Buchert (1995). **The Concept of Education for All: What Has Happened after Jomtien?** *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, Vol. 41, No. 6 (1995), pp. 537-549.
- 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 of Special Needs Education, Access and Quality. Paris, UNESCO.

Inkludering i de nordiska utbildningssystemen – en sociohistorisk bakgrund



I detta inledande kapitel är vår avsikt att belysa den historiska utvecklingen mot ett allt mer inkluderande synsätt i de fyra nordiska länder som vi här behandlar – Danmark, Island, Sverige och Norge¹. Att vi väljer begreppet sociohistorisk har att göra med att vi därmed särskilt vill betona de sociala eller samhällsanknutna aspekterna av strävan efter ett mer inkluderande synsätt.

Af Dóra S. Bjarnason og Bengt Persson

I analysen av de fyra ländernas utveckling kan vi konstatera stora likheter och att dessa sannolikt har att göra med de starka politiska, sociala och kulturella banden mellan de fyra länderna. Under historiens gång har olika politiska unioner inneburit gemensamma utgångspunkter för den förda utbildningspolitiken men även den språkliga gemenskapen har haft stor betydelse.

En intressant iakttagelse är att tiden efter andra världskriget har medfört en allt starkare orientering mot en anglosaxisk utbildningstradition. Samtidigt har olika former av nordiskt samarbete inom utbildningsområdet lett fram till reformer som i hög grad liknar varandra – låt vara med viss tidsförskjutning – i de fyra länderna. När det gäller synen på elever i skolrelaterade svårigheter har detta varit särskilt

framträdande och här är det inte möjligt att generellt utpeka något av länderna som mer pådrivande än de andra. Det är vidare intressant att notera att den nuvarande utbildningspolitiken i Norden har starkt marknadsmässiga ideal som grund – valfrihet, konkurrens och mätning har blivit centrala begrepp. I ett internationellt perspektiv är det också värt att notera att alla fyra länderna rannsakar sina utbildningssystem mot bakgrund av vad man uppfattar som alltför dåliga resultat i t ex PISA, TIMSS och PIRLS. Det land som klarar sig allra bäst i dessa kunskapsmätningar, Finland, ingår dessvärre inte i denna framställning vilket naturligtvis är en brist. I det NordPlus-stödda projekt som finansierat arbetet har emellertid vare sig Finland, Färöarna, Grönland eller Åland deltagit.

DANMARK

Enhetskolans och specialundervisningens första fas

Redan under 1800-talets första år formulerades idéer om en allmän lagstiftning för hela det danska skolväsendet. Latinskolan utformades efter reformationen, pietisterna hade påverkat folkskolans innehåll och filantroperna startade skolor för den privata högre undervisningen. Idéerna hämtades från Amos Comenius arbeten och omsattes i praktiken först av rektor Heiberg från Odense och senare av rektor Berg i Hillerød.

1903 antogs med stor majoritet en ny lag om en högre allmän skola. Därmed bröt man med den tradition som innebar att det dåvarande systemet med folkskola för de många och real- och latinskola för de privilegierade försvann vid samma tidpunkt som de utbildades monopol på den politiska makten upphörde. Den nya lagen skapade et tredelat utbildningssystem med i formell mening samma rätt för alla att välja en högre utbildning. Efter fem års utbildning kunde eleverna genomgå ett inträdesprov och de bokligt begåvade kunde gå vidare till en fyraårig mellanskola, medan andra kunde fortsätta och avsluta sin skolgång efter den sjunde årskursen. Efter mellanskoleexamen kunde eleverna fortsätta i en ett-

årig realklass eller ett treårigt gymnasium som hade genomgått en genomgripande modernisering. Från socialdemokratiskt håll betraktade man den nya lagen som ett första steg i riktning mot ett avskaffande av det traditionella utbildningssystemets stöd till klass-samhällets fortlevnad.

Danmark fick 1937 en ny skollag som byggde på reformtankar med grund i naturvetenskapen och den teknologiska utvecklingen, i de idéer som Sigmund Freud och Alfred Adler utvecklade liksom i socialpolitiska intressen. Nya pedagogiska strömningar som fick uttryck i företeelser som arbets-skola, självverksamhet, ämnesundervisning och montessoripedagogik kom att prägla den pedagogiska verksamheten. Detta kan också ses som ett resultat av att realskolan ansågs »stjäla« de mer begåvade eleverna från folkskolan vilket i sin tur medförde att denna skolform »vissnade i toppen«.

I och med skollagen från 1937 blev den danska mellanskolan och realskolan en integrerad del av folkskolan och ämnes- och årskursindelning blev normen. Tanken var att de många samskolorna skulle läggas ned och att eleverna skulle samlas i centralskolor med årskursindelning, ämnesklassrum och specialiserade lärare. Lärarutbildningen utvidgades till

att bli treårig för den som hade studentexamen och fyraårig för den utan sådan examen. Mellanskolan skulle inte längre vara en »finare« skola, och av samma anledning benämndes nu landsbygdsskolornas sjätte och sjunde klass examensfri mellanskola vilken utvidgades med ett frivilligt åttonde skolår. Andra världskriget med fem år av tysk ockupation innebar dock att många av skollagens intentioner förverkligades först under 1950-talet.

I skollagen från 1937 talar man för första gången om en speciell skolgång för de barn som hade svårt att klara av den vanliga undervisningen. Dessa barn skulle i enlighet med lagen och om kommunerna kunde klara av det, beredas plats i särklasser, dövklasser eller liknande anordningar. Begreppet särklasser återinfördes därmed och hade sannolikt tappat något av den negativa klang det hade vid slutet av 1800-talet. Kommunerna var således inte skyldiga att inrätta hjälpklasser och inte heller återfanns i lagen någon beskrivning av den undervisning som skulle bedrivas. Visserligen skriver man om »särundervisning« men detta gällde enbart barn bosatta i avlägsna landsdelar och s k »svaga« barn. Den skolpsykologiska verksamhet som uppstod vid samma tid hade som uppgift att välja ut elever till särklasserna samt att övervaka

och ge ämnesmässigt stöd till arbetet med särklassernas barn. Under 1900-talets första hälft utgjorde de svagbegåvade barnen den överväldigande andelen av de barn som gick i klasserna. Som något helt nytt tillkom nu s k observationsklasser som komplement till särklasserna.

1958 års skollag innebar att stöd- undervisningen blev till ett krav och 1962/63 hade omfattningen ökat till omkring åtta procent. Antalet elever i hjälpklasser ökade emellertid inte i samma takt utan ökningen bestod i nya organisationsformer där elever som komplement till den vanliga undervisningen fick lektioner i danska och matematik. Möjligheten att skapa denna form av mindre klasser hade nämnts redan tio år tidigare, främst som en möjlighet att hjälpa barn med uttals- och lässvårigheter. Sär- eller hjälpklassen fanns kvar ända fram till 1960-talet och särundervisning i mindre grupper sågs snarast som en nödlösning. Den tydligaste vändpunkten, förutom den nya skollagens krav på särundervisning, kom 1961 med ett betänkande om »Folkeskolens Specialundervisning«. Här hittar man för första gången en samlad redogörelse för undervisning av elever i svårigheter och samtidigt byttes prefixet »sär« ut mot »special«. Denna ändring hade sina rötter i Sverige där specialunder-

visning handlar om undervisning av svaga elever i allmänhet medan särskolans uppgift är att ta hand om elever med utvecklingsstörning. Dessutom menade man att begreppet *specialundervisning* harmonierade med det engelska *special education* och det franska *l'enseignement spécial*. Man menade också att ordet specialundervisning skulle appellera till den speciella kompetens de lärare som ägnade sig åt verksamheten besatt.

Specialklasserna i motvind

Under 1960-talet började den segregerade specialundervisningen att kritiserars, inte bara i Danmark utan också i omvärlden. Man oroade sig för att segregeringen skulle leda till stämpling och utstötning och till en karriär som »avvikare«. Därmed präglades 1960- och -70-talen av en stark integrationsvåg, där det politiskt och pedagogiskt korrekta gick ut på att elever med funktionshinder i möjligaste mån fanns i de vanliga klasserna. Det första egentliga försöket att göra det som var politiskt korrekt genomfördes i Herning 1961, där skolpsykologen Kurt Kristensen skapade centrumklasser för svårt funktionshindrade elever i några vanliga folkskolor, samtidigt som man med varierande framgång försökte integrera specialklasselever – även döva och blinda – i vanliga klasser.

Bland landets politiker fanns en ökande oro över den snabbt ökande omfattningen av segregerad specialundervisning i form av specialskolor, specialklasser och mindre undervisningsgrupper utanför den vanliga klassens ramar. Detta var en av anledningarna till Folketingets beslut om det s k niopunktsprogrammet där det bl a slogs fast att »undervisningen av handikappade elever ska byggas ut på sådant sätt att barnen kan undervisas i vanlig skolmiljö, om föräldrar så önskar, om de kan åta sig omsorgen i hemmet och om institutionsvistelse inte är en nödvändig del av behandlingen«. Detta program blev på allvar startskottet för integrationsdebatten och integrationssträvandena som år 1980 ledde till att ansvaret för säromsorgen förlades till amten och att alla barn skulle omfattas av folkskolelagen. Den kanadensiske sociologen Erving Goffmans analyser av institutionalisering bl a i boken *Totala institutioner* blev en inspiration när det gällde att reducera antalet segregerade miljöer.

Skolpsykologerna fick fortsatt ansvar för undersökningarna av de barn som eventuellt skulle erbjudas specialundervisning. Men praxis ändrades och verksamheten utvidgades till att omfatta inte enbart intelligenstest och läspröv till ett bredare spektrum av bedöm-

ningar. Denna mer generella syn på orsakerna bakom problemen bidrog till att flytta fokus från elevernas individuella egenskaper till deras samspel med omgivningen. Därmed förändrades också den specialpedagogiska verksamheten och nya former av insatser blev nu vanliga inom den vanliga klassens ram. Detta nya synsätt präglade också de första riktlinjerna för specialundervisning som staten beslutade om 1972 och som berörde folkskolans observationsundervisning.

Spezialklassernas storhetstid höll på att ta slut även om det tog viss tid innan detta blev ett faktum. Läsåret 1971/72 gick drygt 2,5 procent av landets elever i någon form av specialklass och redan fem år senare hade denna andel minskat till knappt 1,9 procent och ytterligare tio år senare hade andelen specialklasser minskat till mindre än 1 procent. Merparten av all specialundervisning gavs istället i mindre grupper och delade klasser, i »kliniker« eller i form av stödundervisning i vanliga klasser. Den integrerade specialundervisningen blev det man skulle eftersträva, ett koncept som på 1990-talet ersattes av »den inkluderande skolan« och som var huvudbudskapet i Salamancadeklarationen 1994.

Tiden från början av 1960-talet och fram till slutet av 1980-talet inne-

bar att den nära kopplingen mellan pedagogisk psykologi och specialundervisningen bröts på det teoretiska planet. Istället kom fältet att influeras av sociologiska idéer när det gällde såväl utbildningen av psykologer som utbildningen av specialundervisningens lärare. Det sista framgår tydligt i två böcker som skrevs av lärare vid Danmarks Lærerhøjskole, Svend Ellehammer Andersen och Finn Lambert och som kom ut 1972 och 1976. Dessa böcker blev grundpelare i de specialpedagogiska kurser som startade i början av 1970-talet och som fortfarande i början av 2000-talet fungerar som »klassiker«.

Det nya paradigmet – inkludering

I och med att man under hela 1980-talet talade om »en skola för alla« framfördes också större krav på differentiering av undervisningen. Samtidigt börjar det vid 1990-talets början ske ännu en förändring i begreppsanvändningen. I internationell bemärkelse ändrar man terminologin från »special education« till »special needs education«. Förändringen står för att man vill betona att barn inte skall få specialundervisning för att de är speciella utan för att undervisningen skall anpassas till de olika barnens skilda behov. Förändringarna framgår i 1993

års folkskolelag där ordalydelsen i §19:1 är den följande:

Undervisningsplaneringen, dvs val av undervisnings- och arbetsformer, metoder, undervisningsredskap och urval av ämnesstoff, ska i alla ämnen uppfylla folkskolans mål och varieras på sådant sätt att de svarar mot den enskilde elevens behov och förutsättningar.

Det blir därmed *den enskilde elevens behov* som står i fokus. Det nya uttryck som först är en översättning av »inclusive education«, som återfinns i Salamancadeklarationen, blir »den inkluderande skolan«. I den senaste kungörelsen från 1997 om lärarutbildningen och i vägledningen till denna finns begreppen specialpedagogik eller specialundervisning över huvud taget inte kvar. Det man talar om är »elever med särskilda behov«.

Det kan te sig logiskt att man i den undervisningsdifferentierade skolan talar om elever med särskilda behov i stället för om specialundervisning. Men det är svårt att komma överens om vad undervisningsdifferentiering innebär, även om begreppet funnits och debatterats starkt sedan mitten av 1960-talet då den icke-uppdelade skolan började komma i ropet.

Ny kungörelse och nya krav från 2007

I december 2005 fick man i Danmark en ny kungörelse om folkskolans specialundervisning och annat specialpedagogiskt stöd. Det handlar inte om grundläggande skillnader i relation till tidigare kungörelser eftersom förankringen i den omfattande revideringen 1990 är stark. Men där finns likväl punkter som kan innebära förändring i skolornas praktik.

Den första skillnaden dyker upp redan i §1, 1 st. och det handlar då om formuleringen: »Specialundervisning och annat specialpedagogiskt stöd ges till elever om utvecklingen kräver särskilt hänsynstagande eller stöd, som inte enbart kan understödjas med hjälp av undervisningsdifferentiering och gruppundervisning inom ramen för den allmänna undervisningen.

Sedan den omfattande revideringen 1990 har det preciserats att specialundervisning skulle tillgripas först då det konstaterats att undervisningsdifferentieringen inte räckte till. Det nya är att gruppundervisning också är en åtgärd som skall ha prövats. Det kan därmed uppfattas som att undervisningsdifferentiering och gruppundervisning skall uppfattas som olika, men det är knappast det som är

avsikten. När nu gruppundervisning nämns särskilt skall det nog ses som ett resultat av gruppundervisning grundad på ämnesmässig kunskapsnivå blev tillåtet i 1-7 årskursen i och med ändringen i folkskolelagen 2003.

Fortfarande krävs en pedagogisk-psykologisk kartläggning av den enskilde eleven innan specialpedagogiska åtgärder kan sättas in. Problemet är emellertid att det enbart är eleven som diagnosticeras och att själva undervisningen inte als utsätts för kritisk granskning. Det ligger därmed ett implicit uttalande om att det aldrig är något fel på undervisningen i klassen utan att det är elever som det är fel på. Om det är så att en lärare har problem med att tillrättalägga undervisningen på ett differentierat sätt, är det inte möjligt att sätta in extra resurser med mindre än att en eller flera elever får gå vägen om pedagogisk-psykologisk kartläggning. Kungörelsen är därmed i otakt med det paradigmskifte som inleddes inom specialpedagogiken under 1990-talet. Det är emellertid lyckligtvis så att många kommuner och skolledare stänger ögonen för detta och istället tilldelar resurser efter en mer flexibel modell.

Den andra väsentliga förändringen är med hänvisning till §9 2 stycket, att specialpedagogiska åtgärder – när de ges som särskilt tillrättalagd

undervisning utanför klassens ramar – skall förläggas utanför elevens ordinarie undervisningstid. I en riksomfattande undersökning har Egelund (2003) kunnat visa att detta är möjligt under mindre än 10 procent av tiden, medan drygt 50 procent av tiden har handlat om att eleven varit hänvisad till stödcentret under den schema-lagda tiden. Bakgrunden till förändringen är att man inte vill att eleven skall gå miste om någon del av den undervisning som de övriga eleverna får – och därvid undantas från både undervisning och social gemenskap i klassen.

Då det knappast är möjligt att lägga huvudparten av det specialpedagogiska stödet till eleverna utanför den allmänna undervisningstiden, blir lösningen att lägga in detta i den vanliga verksamheten när detta låter sig göra. Fördelen med detta är att eleven inte berövas någon del av gemenskapen, varken det undervisningsmässiga eller det sociala, och en gynnsam bieffekt kan mycket väl vara, att extraläraren i klassen kan medverka till att skapa ytterligare differentiering som alla har glädje av. Detta därför att den ordinarie läraren blir tvungen att ta med extraläraren i sin planering och organisering av undervisningen.

Den tredje väsentliga förändringen föranleds av att amten ersätts av

regioner, och att kommunerna får ansvaret och betalningsförpliktelserna för de elever som tidigare fick omfattande specialundervisning. Detta kommer förmodligen att betyda att vissa elever med hänvisning till ekonomi och närhetsprincipen tas hem från specialskolor i amtens regi och placeras i existerande eller nya kommunala specialklasser.

Den fjärde och sista väsentliga förändringen är upprättandet av en nationell kunskaps- och specialrådgivningsfunktion (VISO)² som kan stötta PPR i rådgivning och kartläggning i särskilt komplicerade fall.

De ovan nämnda förändringarna kommer att i olika hög grad influera skolornas praktik. Störst betydelse kommer bestämmelserna om att försök med gruppundervisning skall ha tillämpats, och att specialundervisning inte bör förläggas till specialcentret under schemabunden tid utan bör föregå i klassen efter den vanliga skoldagens slut.

ISLAND

Från hemundervisning till skolundervisning

1880 fick man i Island sin första lagar på utbildningsområdet. Då beslöts att alla barn skulle ges un-

dervisning i läsning och räkning (Guttormsson, 1983). Men redan hundra år tidigare hade en lag tillkommit som innebar att den tidigare informella undervisningen i religiösa texter blev obligatorisk. Tidigare generationer hade sørjt för att barnen i sina hem fick någon form av basal undervisning av någon läskunnig familjemedlem. Under överinseende av församlingsprästen bedrevs således hemundervisningen med konfirmationen som slutligt mål för de allra flesta. Duktiga pojkar och unga män från välbeställda hem handplockades för vidare akademisk utbildning men denna förmån var förbehållen en liten minoritet. 1907 fick Island sin första skollag om allmän folkundervisning vilket innebär att de ambulerande skolor som växt fram gradvis ersattes av fasta skolor företrädesvis i städerna efter 1880-talet.

I Island liksom i de flesta andra västländer var det döva barn och ungdomar som var den första gruppen att få specialundervisning. Under perioden 1820-67 sändes 24 isländska barn betecknade som »stumma« till en specialskola för dövstumma barn i Köpenhamn. Dålig hygien på skolan ledde till att en tredjedel av barnen dog vilket i sin tur föranledde de isländska myndigheterna att ge en präst från norra Island utbildning till dövstummlärare. Verksamheten

fortsatte till hans död 1890 då en annan präst med hjälp av danska lärare etablerade en motsvarighet i södra Island. Dövundervisningen i Island har således sina rötter bland den fattiga bondebefolkningen där inga övriga skolor fanns (Sigurdsson, 1993).

Den obligatoriska skolan och barn med specialpedagogiska behov

1907-1945: De första stegen mot en allmän folkskola

1907 års skollag föreskrev en fyraårig obligatorisk skolgång för barn i de framväxande städerna men tillät hemundervisning för landsbygdsbarn. De isländska utbildningsmyndigheterna hade inspirerats av motsvarande lagstiftning i Danmark och Sverige och anpassat bestämmelserna till de speciella betingelserna i det fattiga och glesbefolkade Island. Någon särskild notis om elever med stödbehov togs inte vare sig i 1907 års lag eller de omarbetningar som genomfördes på 20- och 30-talen. Det innebar att dessa elever hade att antingen delta i den vanliga undervisningen på de vanliga elevernas villkor eller att inte gå till skolan alls. Under tiden före andra världskriget uppmärksammades emellertid situationen för dessa

barn och olika slag av institutionsplaceringar blev aktuella för barn med funktionshinder (Sigurdsson, 1993).

1945-1974. Utvecklingen mot ett modernt utbildningssystem och specialpedagogisk verksamhet

1944 blev Island en självständig republik och upplevde under krigsåren och det påföljande decenniet stark ekonomisk tillväxt. Fiskindustrin bidrog till en ökande välfärd i kombination med Marshallhjälpens stöd till förbättrad infrastruktur och ekonomisk utveckling. Övergången till en modern välfärdsstat medförde vidare att utbildningssektorn moderniserades och att nya yrkesgrupper etablerades. Under 1950- och 60-talen tog sig psykologerna an uppgiften att enligt danskt och svenskt mönster skolmognadstesta barn inför skolstarten och IQ-test blev vanliga för att nivågruppera eleverna. Lärare bildade en organisation för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd, specialklasser för barn med inlärningssvårigheter etablerades och i Reykjavik grundades den första specialskolan för elever med lindrig utvecklingsstörning (IQ 70-85). Detta var första gången utvecklingsstörda elever kunde få en ordnad skolgång utan att behöva lämna hemmet och flytta till institution.

1974-1995. Obligatorisk skola och likvärdig utbildning; från integrering till inkludering

En ny skollag tillkom 1974 och har stora likheter med lagstiftningen i de övriga nordiska länderna (Edelstein, 1998, Johannesson, 1991). Den obligatoriska skolans värdeideal är starkt förknippade med en socialdemokratisk ideologi där man förespråkar likvärdig tillgång till utbildning, att alla elever skall ges samma möjligheter, att principen om normalisering och integrering när detta är möjligt skall gälla. Vidare föreskrevs ett centraliserat system med tioårig obligatorisk utbildning för alla barn och unga. Men parallellt med detta etableras specialskolor för elever med IQ under 75 och specialklasser och /eller specialpedagogiskt stöd för elever med behov av särskilt stöd. Den nya lagen innebar att grupper som tidigare varit utestängda från skolan nu omfattades av skollagens skrivningar om obligatorisk skolgång.

Två år efter skollagsbeslutet infördes en ny läroplan i Island där varje individs rätt att få en relevant undervisning tillsammans med likåldriga kamrater betonades. Därmed sågs nivågruppering på grundval av begåvningsstest som mindre lämpliga. I tillämpningsföreskrifter anmodades skolorna att försöka brygga över motsättningen mellan traditionell special-

pedagogisk praxis och integrering som idé där olika slag av specialpedagogiska lösningar skulle tillämpas (Sérkennslureglugerð, 1977). Specialskolor och specialklasser för barn med betydande funktionshinder föreslogs öka i antal och 1982 öppnades en specialskola för barn och ungdomar med multihandikapp varvid den sista grupp som tidigare stått utanför utbildningssystemet nu fått tillgång till reguljär skolgång.

Det visade sig svårt att fullfölja de långtgående integreringssträvandena i den tioåriga skolan. Snarare ökade antalet elever i specialklasser och -skolor samtidigt som förskrivningen av t ex Ritalin ökade efter 1990. Denna ökning bör i första hand ses som relaterad till skolans svårigheter att hantera den allt mer ökande heterogeniteten i skolorna samtidigt som segregrande lösningar ofta förespråkades av psykologisk och medicinsk expertis.

1995-2006. Decentralisering, individualisering, konkurrens och resultatriktning

Under senare år har isländsk utbildningspolitik och -praktik återigen genomgått omfattande förändringar. Liksom i de skandinaviska länderna fick nyliberala strömningar genomslag samtidigt som isländska elever i internationell jämförelse preste-

rade sämre än man hade förväntat. Decentralisering, konkurrens mellan skolor och elever liksom betoning på individualiserad undervisning blev honnörsbegrepp i 1990 års reviderade skollagstiftning. Ett inkluderande perspektiv skulle prägla skolans verksamhet samtidigt som specialskolor tilläts för de elever som valde denna skolform. Johannesson (2006) påpekar att en officiell målsättning under 1990-talets senare år var att barn och ungdomar genom skolans försorg skulle utvecklas till självständiga och medvetna individer som skulle kunna lära sig mer på kortare tid och som skulle klara av att hantera och kommunicera på främmande språk. Samtidigt är det värt att notera att begreppet specialpedagogik inte förekommer i lagstiftningen före 1995. I stället betonas vikten av att utveckla ett skolsystem med förmåga att möta en variation av olika individuella behov.

År 2001 beslöt av stadsfullmäktige i Reykjavik att lägga ned befintliga specialklasser och som policy införa inkludering. Reformen har genomförts men i praktiken visade sig lärarna i de vanliga klasserna ha svårt att klara de ökade krav som nu ställdes på dem. Detta resulterade i att man i skolorna inrättade små resursgrupper av elever som behövde extra specialpedagogiskt stöd. Tendenser bland lärare att

vilja ha tillbaka den gamla ordningen med speciella skolor och klasser för elever med stora svårigheter har noterats samtidigt som lärarfacket stödjer den nya inriktningen mot ett mer inklusivt utbildningssystem. (Stefna Kennarasambandsins 2005) När detta skrivs återstår fem specialskolor i hela Island; två för elever med intellektuella funktionshinder och tre för elever med beteendeproblematik.

Sammanfattar vi sålunda den isländska utvecklingen på det specialpedagogiska området kan vi konstatera att fokus för verksamheten under 1970-80-talen låg på att försöka reparera individens brister eller att åtminstone reducera dem. Målet var att söka lösningar som ledde till att problemeleven i så hög utsträckning som möjligt kunde anpassas till en lärandemiljö som togs för given. Ju svårare funktionshinder desto större sannolikhet för segregering åtgärder.

Inklusionsrörelsen innebär i detta sammanhang en ideologiskt baserad förändring. Bevarandet av den naturliga variationen och därmed heterogeniteten i populationen ses som eftersträvansvärd. Men för att åstadkomma detta krävs förändringar, inte bara i skolans verksamhet utan i samhället som helhet.

NORGE

Ett skolväsende etableras

I Norge har idén om en skola för alla en minst lika lång historia som i Sverige. Som en konsekvens av lagen om konfirmationstvång från 1736 kom tre år senare en lag om etablerandet av landsbygdsskolor som kom att omfatta i stort sett alla barn i Norge. Under denna tid präglades landet av en uppdelning i en utpräglad landsbygdskultur och en dito stadskultur, en uppdelning som bestod ända till 1959.

Den tidens lärarkår var i huvudsak utbildad. För många blev läraryrket en tillflykt undan militärtjänst eller kroppsarbete. Kraven för att undervisa inskränkte sig ofta till förmågan att läsa och skriva och att behärska enklare matematik. Att detta fick negativa konsekvenser för lärarnas sociala status är naturligt. Någon lärarutbildning att tala om blev inte etablerad förrän under slutet av 1800-talet.

I den norska folkskolan under denna tid var i princip fattiga barn och barn med lärandeproblem lika välkomna som andra barn. I realiteten var emellertid dessa grupper starkt utsatta då de ansågs utgöra ett hinder för de skolorna normala barnens utveckling. Enligt Tveit (1991) löstes problemet med elevernas olikheter genom diskrimi-

nering. Elever som av olika orsaker hade svårigheter att klara av skolan fick mindre hjälp än andra barn, man accepterade att de stannade hemma och förväntningarna på deras prestationer var låga.

Under andra hälften av 1800-talet och början av 1900-talet går Norge in i en period av industrialisering men också i en folkbildningsera präglad av en stark tilltro till skolan som arena för demokratisk medvetenhet och moralisk identitet som viktiga komponenter i folkhemsbygget. Men kravet på att alla medverka i byggandet av den nya nationen hade sitt pris. Barn med funktionshinder eller svårigheter av andra slag fick inte full tillgång till vare sig utbildning eller arbetsliv. Deras brister sågs som hinder för utvecklingen. I det gamla bondesamhället hade dessa individer oftast fått enklare arbetsuppgifter som åtminstone kunde bidra till något slags erkännande av deras kompetens men nu blev de identifierade och därmed också benämnda och karakteriserade. Deras oförmåga blev avslöjad, de synliggjordes och botemedlet blev till slut utskiljning från det gemensamma.

Återigen i likhet med utvecklingen i Sverige, kan man se att utvecklingen och etablerandet av en folkskola för alla innebar att svaga grupper fick betala ett högt pris.

Enda möjligheten att få folkskolan accepterad som bottenskola för fortsatta studier var att även barn från högre sociala skikt gick där. För att dessa barns föräldrar skulle välja folkskolan i stället för privatskolor krävdes att elever med olika slag av störningar placerades någon annanstans. Paradoxalt nog innebar alltså folkskolans konsolidering krav på utmönstring av de svagaste.

Tiden direkt efter andra världskriget präglas liksom i Sverige av ett allt starkare effektivitets- och nyttotänkande. Valfärdsstatens etablering krävde medborgare som var villiga att underkasta sig kollektivets prestationsfilosofi. Helt i linje med detta utvecklades skolväsendet i riktning mot en allt starkare differentiering i syfte att kunna välja ut och kvalificera varje enskild individ till den position i samhället där han eller hon passade bäst.

Efterkrigstiden

1955 fick Norge en lag om allmän plikt för kommunerna att ge hjälpundervisning till barn som hade svårigheter med sin skolgång. Den nya lagen innebar att specialundervisningen växte explosionsartat. 1969 utvidgades den sjuåriga skolan till att nu bli nioårig samtidigt som de teoretiska kraven

ökade. Att anpassa den nya skolan till alla barn – dvs även de barn som hade lärandeproblem av olika slag – sågs som en alltför utmanande uppgift varför rätten till specialundervisning skulle kunna uppfattas som en strategi för det allmänna skolväsendet att frånhända sig skyldigheten att ta hand om alla barn. Istället förespråkades en gigantisk utbyggnad av specialskolan för fem grupper av funktionshindrade nämligen, döva elever, blinda elever, elever med talstörningar, elever med inlärningsproblem och elever med anpassningsproblem.

Under 60-talet vänds mycket av den tidigare välfärdsivern och optimismen i kritik. I stället för att utjämna sociala skillnader menade kritikerna att skolan snarare reproducerade det existerande klasssamhället. Vantrivsel, mobbning, rasism och ohälsa blev heta utbildningspolitiska frågor och den specialskoleplaceringen innebar för många barn och ungdomar att de måste flytta hemifrån för att gå i internatskolor som inte sällan höll låg kvalitet.

Centralistiska, planekonomiska och korporativistiska lösningar sattes i fråga och den norska staten tvangs ompröva sina styrningsstrategier. Historikern Anne-Lise Seip beskriver fem samtidiga rörelser som fick konsekvenser bl a

för specialundervisningen (Seip, A-L, 1994):

- Från det speciella till det allmänna, en förändrad människosyn med ökat fokus på det som är gemensamt för alla människor,
- från segregation till integration där begreppet normalisering är viktigt,
- från privat till offentligt och ökat offentligt ansvar,
- från centraliserade till decentraliserade lösningar,
- ökade rättigheter för den enskilde.

Detta signalerar en förändrad syn på förhållandena för barn och unga med funktionshinder och samtidigt nya utmaningar för skolan. Specialskolor sågs inte längre som den ideala lösningen utan det sågs som skolans uppgift att anpassa undervisningen så att alla elever skulle kunna få nytta och glädje av den.

En centralgestalt i den nya utvecklingen var Hans Jørgen Gjessing. Han låg bakom den första utbildningen av specialpedagoger i Norge 1961 och blev sedermera professor i psykologi vid Universitetet i Bergen 1972. Gjessing förespråkade ett varierat utbud av stöd till funktionshindrade elever. Att barnen skulle få växa upp hemma, gå i vanlig skola och vara en del i lokalsamhället såg han som själv-

klart. Andelen elever som den vanliga skolan knappast kunde klara av borde ligga någonstans mellan 1 och 2 procent. För resterande barn skulle den vanliga skolan anpassa sin verksamhet genom integreringsinsatser av olika slag.

Haug (Egelund, Haug och Persson, 2006) pekar på att besluten om organiseringen av specialundervisningen under efterkrigstiden präglas av svag forskningsanknytning. Vad som diskuterades var i huvudsak effektstudier där det handlade om att studera vilka sätt att organisera verksamheten som kunde ge bäst effekt. Amerikanska och svenska studier indikerade att eleverna lärde sig mindre i specialklasser än i normalklasser trots att specialklasserna hade bättre kvalificerade lärare, färre elever, diagnostikbaserad undervisning och trots att specialeleverna slapp diskrimineringen i normalklasserna. Resultaten var dock svårtolkade och då som nu vägledades den enskildes uttolkning av de egna ideologiska ståndpunkterna.

Inkludering i norsk tappning

Den norska skolan påverkas i början av 2000-talet starkt av krafter utifrån och förväntningarna på en förändring är stor. Begreppet »den inkluderande skolan« introducerades 1997 i den nya nationella läro-

planen och bakgrunden till detta återfinns i Norges undertecknade av Salamancadeklarationen tre år tidigare. Emellertid klargörs inte hur begreppet skall tolkas eller hur det kan relateras till t ex »anpassad undervisning« och specialundervisning. Den forskning som gjorts visar att uppfattningen av inkluderingsbegreppet inte är entydig trots att man i allmänhet ställer upp bakom dess intentioner (Nes, Strömstad och Skogen, 2004). Inkludering är fortfarande en politisk term och svårigheten ligger i att överföra den till praktiken. Barn som får specialundervisning skall nu inte bara gå i den vanliga skolan utan mer långtgående krav ställs på utbildningens omstrukturering så att alla elever upplever meningsfull delaktighet och medverkan.

Även när det gäller undervisningens anpassning till individuella behov är det retoriken som överskuggar praktiken. Många gånger har det inneburit att det individuella arbetet tagit överhanden över det kollektiva. Detta kommer till uttryck i den tämligen omfattande kritik av undervisningen som olika forskare formulerat. Man kan se en hög aktivitetsnivå i klasserna (Klette, 2003), men en stor del av aktiviteterna har inte något tydligt mål, är ytliga, saknar systematik och ledsagade av låga teoretiska krav. Dessutom har verksamhe-

ten varit inriktad mot att eleverna skall ta ansvar för sitt eget lärande, något som bidragit till att skapa en utbredd tendens till eftergivenhet i de norska klassrummen. Lärarna har anpassat sig till elevernas förväntningar, inte genom att ställa höga krav utan genom att presentera och arbeta med lärostoffet på ett förenklat sätt.

Forskning om inkludering

När det gäller norsk forskning om inkludering kan två huvudspår urskiljas – ett som studerar inkludering som element i hela utbildningssystemet och ett som studerar inkludering som del i undervisningen. Den första gruppen av studier visar att nästan alla barn idag går i vanliga grundskoleklasser. Ungefär sex procent av dessa barn får sin specialundervisning där, enbart en halv procent av alla elever går i specialskolor. Men bl a Peder Haug (i Egelund, Haug och Persson, 2006) noterar att det bakom dessa siffror döljer sig en delvis annan verksamhet. Det har nämligen blivit allt vanligare att kommunerna själva arrangerar specialskolor för olika slag av funktionshinder vilket således innebär att fler barn omfattas av segregrande åtgärder än vad statistiken visar. Hur många barn det handlar om är okänt, skolan är kommunal och den statliga styrningen ringa.

Klassrumsundersökningarna visar att det är många andra faktorer förutom organiseringen av specialundervisningen som kan fungera exkluderande. Många känner sig utanför i den vanliga skolan och i några undersökningar säger eleverna att om det inte varit för rasterna och kamraterna, så hade vistelsen i skolan varit outhärdlig (Nordahl, 2002).

En fråga man kan ställa sig är om en inkluderande skola är detsamma som vanlig eller normal undervisning av hög kvalitet. Svaret på den frågan blir nekande. Undervisning av hög kvalitet är en nödvändig men inte en tillräcklig betingelse för att kunna försvara och använda beteckningen »inkluderande«. Inkludering ska representera en mer grundläggande omvandling i skolan, dvs en förändring utifrån det som varit skolans tradition. När lärare gör det de alltid gjort men med högre kvalitet, kan detta i sig dock utgöra ett bidrag till inkluderingen. Förutsättningen för att det ska kunna uppfattas som en inkluderande skola är att de ramar som arbetet genomförs inom, uppfyller det inkluderande synsättet. Det bygger också på att alla elever i så stor utsträckning som möjligt skall kunna vara tillsammans och erbjudas möjligheter till utveckling.

SVERIGE

Den tidiga skolhistorien

Sverige fick sin första folkskolelag vid mitten av 1800-talet. Beslutet hade föregåtts av ett par decenniers intensiv politisk debatt där liberala politiker hävdade att det var samhällets plikt att stå för folkets utbildning och medborgerliga fostran. Från konservativt håll hävdades däremot att det var hemmets sak att sörja för barnens fostran och utbildning i övrigt medan kyrkan skulle stå för kristendomsundervisningen. Det förslag som förelades 1840 års riksdag följde emellertid den liberala linjen. Den snabba befolkningstillväxten under 1800-talets första decennier hade fått stora sociala konsekvenser särskilt på landsbygden där ett nytt slags landsbygdsproletariat växte fram. För att mildra risken för uppror och samtidigt nyttiggöra dessa människors arbetskraft såg man en möjlighet i folkundervisningen som därmed fick ett utilitistiskt-socialt motiv förutom det tidigare religiösa.

Under första hälften av 1900-talet kom den svenska skolan att genomgå en utveckling där organisatorisk differentiering sågs som det bästa sättet att tillmötesgå individens olika utbildningsbehov. Den nationella kontrollen var svag och i ett försök att stärka statens in-

flytande över utbildningssystemet tillsattes en kommission direkt efter kriget i syfte att lägga grunden till en enhetsskola.

Grundskolan och integreringen

Den s k Visbykompromissen 1960 lade grunden till vad som senare skulle utvecklas till *grundskolan*. Den politiska kompromissen innebär att grundskolans första sex år skulle vara helt sammanhållna. Undantaget var den differentiering som specialundervisningen stod för. Sjuan och åttan skulle vara i princip sammanhållna, fortfarande med undantag för specialundervisningen samt vissa tillvalsämnen och alternativkurser. Nionde årskursen blev däremot organisatoriskt differentierad. Intressant att notera är alltså att specialundervisningen blev ett viktigt led i differentieringen av elever med olika slag av svårigheter att klara av skolarbetet medan motsvarande differentiering för andra elever inte tilläts. Man skulle kunna uttrycka detta som att specialundervisningen därmed kom att bli mer av ett redskap för *skolan* att klara av elevers olikheter än för *elever* att få en utbildning utifrån sina specifika behov. Sixten Marklund ser detta som en självmotsägelse i den nya grundskolan och skriver:

Något av en paradox är det, att specialundervisningen inte bara tolererades utan så kraftigt stöddes av skolpolitiker och pedagoger, även av dem som avvisade tanken på ett linjedelat högstadium. En organisatorisk differentiering i begåvnings- och prestationsskalans *nedre* del gick alltså an, medan den förkastades i dess *övre* del. Den nya skolan med dess betoning av inrepedagogisk differentiering och individualisering syntes närmast förutsätta en utbyggd specialundervisning. (Marklund, 1984, s. 93)

Uttagningen till specialundervisning enligt 1962 års skollag var ovillkorlig och därmed kan man säga att den tidigare hjälpklassplaceringen byggdes in i grundskolan, sofistikerat dold. Officiellt övergavs i och med läroplansreformen i princip den organisatoriska differentieringen till förmån för pedagogisk differentiering dvs att läraren anpassar metod och innehåll till elevernas skilda förutsättningar och behov. En förutsättning för den sammanhållna skolan är att alla dess elever ges möjlighet att känna sig delaktiga i det gemensamma och gemensamhetsskapande. Det är i det sammanhanget som integrering blir ett väsentligt begrepp. Integrering handlar då inte om att »placera» elever som tidigare varit någon annanstans, i den vanliga skolan eller i vanliga

klasser. Integreringens princip är att hela skolan förändras i en integrerande riktning så att elevernas olikheter blir till resurser i den dagliga samvaron³.

De påföljande läroplansreformerna 1969 och 1980 innebar en fördjupning av integreringsarbetet i den svenska skolan. Samtidigt växte omfattningen av specialundervisning kraftigt och oron spred sig bland svenska skolmyndigheter över att fler och fler elever misslyckades i skolan. Man talade om att 20 procent av grundskolans elever inte fick en fullgod utbildning. Centralt i 1980 års läroplan var att arbeta förebyggande så att behovet av åtgärdande arbete skulle kunna reduceras. Om man skulle beskriva de mest karakteristiska dragen hos grundskolans första läroplaner kan Lgr62 sägas sätta *Eleven i centrum*, Lgr69 ville skapa en *Demokratisk skola* medan Lgr80:s signum blev *En skola för alla*. Med detta ville man markera att den obligatoriska skolan skulle vara en skola dit alla barn och ungdomar var välkomna och hade rätt till en utbildning anpassad efter deras individuella förutsättningar.

Decentralisering, målstyrning och privatisering

Med 1980 års läroplan lades grunden för övergången från regelstyr-

ning av skolväsendet till målstyrning. Vad det handlade om var att överföra befogenheter och ansvar till kommuner och skolor för att på det sättet åstadkomma en lokalt behovsstyrd användning av resurser. Ett skäl till att den starka centralistiska styrningen började ifrågasättas var den fokusering på skolans resultat som blev allt vanligare under 1980-talet. Jämförande internationella undersökningar visade att Sverige, trots jämförelsevis stora satsningar på utbildning, inte hävdade sig särskilt väl.

Vid 1990-talets början inleddes ett omfattande reformarbete av den svenska skolan. Ett nyckelbegrepp blev likvärdighet vilket förutsätter att resurser fördelas olika så att de elever som bedöms behöva större del av resurserna också skall få det. 1960- och -70-talens strävan efter jämlikhet i utbildningssystemet handlade om att skapa *enhetlighet* genom att sammanföra de tidigare skolformerna. Likvärdighet däremot, syftar till att uppmuntra *olikhet* mellan skolor och mellan kommuner så att lokala förutsättningar skulle kunna tas tillvara och elevers skilda behov tillfredsställas. Efter amerikansk och brittisk förebild kom likvärdighet att knytas till begreppen *valfrihet*, *konkurrens*, *jämförbarhet* och *produktivitet*, dvs starkt marknadsanknutna företeelser. En ny läroplan introduceras 1994 och den kanske

viktigaste nyordningen var att två slag av mål beskrevs för eleverna vid slutet av det femte och nionde skolåret. Mål att uppnå anger vad eleven minst skall ha uppnått medan mål att sträva mot anger en riktning för elevens kunskaps- och färdighetsutveckling. Ur specialpedagogisk synpunkt kom just mål att uppnå att bli en betydande utmaning under de påföljande åren.

Om införandet av en ny läroplan förändrade den svenska skolan i grunden så utgjorde riksdagsbeslutet i mars 1992 om friare regler för etablering av fristående skolor ännu ett steg i marknadsiseringen av skolan. Redan tidigare fanns privatskolor i landet om än i mycket blygsam omfattning. Nu blev det möjligt att starta fristående skolor med statligt stöd under förutsättning att skollagens allmänna mål följdes. Under den dryga tioårsperiod som förflutit sedan beslutet fattades, har antalet fristående skolor vuxit i snabb takt och utgör nu ungefär tio procent av landets grundskolor. I många kommuner har detta inneburit att kommunala skolor tvingats stänga på grund av bristande elevunderlag vilket också orsakats av möjligheten att välja annan kommunal skola än den närliggande.

Bland landets fristående skolor finns de som inriktat sig mot barn

och ungdomar i behov av särskilt stöd. Ett drygt femtiotal grund- och gymnasieskolor med inriktning mot särskolans personkrets finns idag och flera har inriktningar mot dyslexi, ADHD m fl funktionshinder. Ett viktigt argument för systemet med fristående skolor är att detta ökar valfriheten. Det kan emellertid konstateras att när det gäller skolor med inriktning mot elever med funktionshinder, så är de i huvudsak koncentrerade till storstadsregionerna. Valfriheten får på så sätt geografiska begränsningar.

Inkludering – en hotad målsättning?

1990-talet innebär som vi sett, en radikalt annorlunda utbildningspolitik jämfört med tidigare. Avreglering, decentralisering och marknadsisering uppträdde samtidigt som Sverige genomgick det kanske svåraste ekonomiska stälbadet sedan kriget. Ordet besparingar fick en ny innebörd av nedskärningar och inskränkningar och konsekvenserna för välfärdssystemet var omfattande. Perioden kan karakteriseras av stundom häftiga partipolitiska meningsmotsättningar samtidigt som tilltron till pedagogisk forskning minskade. Detta blev särskilt tydligt under den borgerliga regeringen 1991-1994 då forskare i pedagogik på-

stods ha sin hemvist i socialdemokratiska kretsar och vara starkt förankrade i lärarnas fackliga rörelser, främst Lärarförbundet.

Det senaste dryga decenniet kan också sägas präglas av en stark misstro till skolans förmåga att bibringa eleverna kunskaper och färdigheter så att de skall klara sig väl i livet. Detta har särskilt uttalats i samband med valrörelserna 1998 och 2002 då den borgerliga oppositionen starkt kritiserat den låt-gå-mentalitet som man menat präglar socialdemokratisk utbildningspolitik. Värnandet om regeringsmakten och den socialdemokratiska minoritetsregeringens behov av att förlita sig på sina stödpartier har också utgjort en effektiv bromskloss mot utbildningspolitiska reformer. Ett ansenligt antal statliga utredningar har lagts fram under senare år men i ringa grad lett fram till nydanande utbildningspolitiska beslut.

En fråga av centralt intresse är i vilken utsträckning Sverige anslutit sig till den globala inkluderingsrörelsen. Intressant nog har själva begreppet inkludering haft svårt att rota sig i den svenska utbildningsnomenklaturen och detta trots att Sverige tidigt anslutit sig till inkluderingsens grundläggande principer, uttryckta i t ex Salamancadeklarationen. De ut-

maningar den svenska skolan idag står inför handlar till stor del om huruvida de demokratiska ideal som var vägledande i samband med etablerandet av grundskolan efter andra världskriget fortfarande gäller. Det allt starkare intresset av mätbara individuella prestationer i kombination med konkurrens mellan skolor och kommuner minskar benägenheten att inlemma elever i olika slag av skolrelaterade svårigheter i de vanliga grupperna och klasserna. Ett aktuellt exempel på detta är den i Sverige nyligen genomförda nationella utvärderingen av de specialpedagogiska yrkesutbildningarna. I en osedvanligt kritisk rapport ifrågasätter den ansvariga myndigheten för högre utbildning i landet, Högskoleverket, en inkluderande skola och skriver:

I examensordningen för den allmänna lärarexamen finns inga formuleringar vare sig om att läraren skall arbeta med ett inkluderande perspektiv eller att läraren skall ha kunskaper att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. (HSV 2006, s. 11).

Vidare hävdas att det inte går att kräva att lärarutbildningarna skall innehålla den specialpedagogiska kompetens som är nödvändig för att möta elever i behov av särskilt stöd. (a.a. s. 11)

Det kan således konstateras att inkludering inte på något sätt är en självklarhet i det svenska skolsystemet trots att de senaste decenniernas riksdagsbeslut på utbildningsområdet uttrycker en sådan ambition och att Sverige ställt sig bakom internationella överenskommelser som stöder en inkluderande utbildning.

Konkluderande sammanfattning

Under de senaste tre-fyra decennierna har västvärldens utbildningssystem grovt sett genomgått två omfattande reformperioder. Den första inträffade under 1960-talet då de flesta nationer omstrukturerade den obligatoriska skolan i riktning mot ökad integrering. Målsättningen var att bryta den omfattande placering av elever med olika slag av funktionshinder i specialskolor och specialklasser. Den andra inträffade under slutet av 1980- och början av 1990-talen då utbildning sågs som en marknad där eleverna blev kunder och skolor började konkurrera med varandra på marknadens villkor. Den nyliberala vågen kan sammanfattas som en stark tro på marknadskrafternas förmåga att skapa välstånd, ett lågt förtroende för politiker, avreglering och avmonopolisering samt konfrontation gentemot fackföreningar

och korporationer. Dessutom är det närmast ett axiom inom den nyliberala ideologin att utsatta grupper i samhället inte ska hållas under armarna med hjälp av dyra socialförsäkringssystem utan välstånd för alla skapas uppifrån genom att kapitalismen lämnas i fred. Därigenom får man fart på hjulen vilket innebär att alla får del av de besuttnas välstånd.

1960-talets reformer tillkom under en period präglad av optimism och framtidstro när det gällde tilltron till skolan som en arena för samhällsförändring. Skolan skulle utgöra ett samhälleligt föredöme där eleverna fostrades till tolerans och solidaritet, ett mål som bara kunde uppnås om olika grupper utbildades tillsammans inom ramen för en obligatorisk skola. Dessa idéer svepte över västvärlden ackompanjerade av humankapitalteorins värdeideal. Husén (1979) skriver att »...equal and rational utilization of ability from amongst all social strata was considered to be a powerful way of promoting welfare and economic growth.«

Men trots att man i de flesta västländer tillförde utbildningssektorn avsevärda ekonomiska resurser ansågs situationen ändå vara kritisk. De ekonomiska satsningarna hade inte gett de förväntade resultaten, ojämlikheten ökade och det

faktum att alla formellt sett hade lika tillgång till utbildning hade inte gett utbyte i form av utjämning av klasskillnader och livschanser. 1970-talets pessimism slår som vi tidigare nämnt, under 1980-talet över i en stark tilltro till »back-to-basics« parad med konservativa och neo-liberala lösningar.

I Storbritannien har Disability Right Movements fått ett starkt inflytande över specialpedagogiken under senare år kanske främst tack vare forskare som Mike Oliver, Len Barton och Colin Barnes. Denna rörelse har på olika sätt också satt sina spår i de nordiska länderna. Accepterar vi att utgångspunkten är rättigheter snarare än behov blir också utmaningarna större. Då handlar det om rätten till hel och full delaktighet i det gemensamma och gemensamhetskapande. Då är utgångspunkten att variationen av individers olikheter är berikande och inte till hinder. Och då blir det inte lika relevant att tala om specialpedagogik utan en slags inkluderande pedagogik, en pedagogik där allas rättigheter kan tillgodoses.

I det sammanhanget blir det nödvändigt att försöka finna en användbar definition på inklusion som då skulle kunna beskrivas så att det innebär att man åstadkommer ett slags ramverk och i utbildningssammanhang en läran-

demiljö som innefattar alla barn och unga – oberoende av förmåga, kön, språk, etniskt eller kulturellt ursprung – kan värderas lika, bli behandlade med respekt och ges reella möjligheter till en meningsfull skolgång.

Referenser

- Egelund, N. (2003) *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Guttormsson, L. (1983). *Bernska, ungdomur og uppeldi á einveldisöld: Tilraun til félagslegrar og lýðfræðilegrar greiningar*. Reykjavík: Sagnfrædistofnun Háskóla Íslands.
- Husén, T. (1979). *The School in question: A comparative study of the school and its future in western society*. Oxford; Oxford University Press.
- Högskoleverket (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammen vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2006:10R. Stockholm: Högskoleverket.
- Klette, K. (Ed.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 07*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges Forskningsråd.
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950-1975. Del 4. Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget.
- Nes, K., Strömstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Elverum:

- Høgskolen i Hedmark, rapport nr 3 – 2004.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktör. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seip, A.-L. (1994). *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920-75*. Oslo: Gyldendal.
- Sérkennslureglugerð [Statutory Regulation on Special Needs Education] (1977). Reykjavík, Menntamálaráðuneytið [Ministry of Education]
- Sigurdsson, T. (1993). *Þættir úr sögu sérkennslunnar*. Reykjavík: Þór-sútgáfan.
- Tveit, K. (1991). *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730 - 1830*. Oslo: Universitetsforlaget.

Noter

- 1 Kapitlet har sammanställts med utgångspunkt i texter författade av D. Bjarnason, N. Egelund, P. Haug och Bengt Persson.
- 2 Videns- og specialrådgivningsfunktion (VISO).
- 3 Det är intressant att notera att inkludering eller inklusion ännu inte fått stadigt fäste i det svenska språkbruket möjligen av det skälet att begreppet i huvudsak använts på systemnivå.

Kritiskt perspektiv och normativ argumentation



I denna artikel problematiseras den spänning som uppstår i mötet mellan utbildningspolitik som bygger på inkluderande verksamhet som princip och en praktik som inte sällan är segregerande. Detta skulle kunna uttryckas som en diskrepans mellan en normativ argumentation och en traditionens och realitetens praktik. Men även andra diskrepanser kan föreligga, t.ex. att ideologiskt grundad argumentation på olika nivåer inte är i fas med varandra. Den sistnämnda spänningen är särskilt tydlig i den kritik som riktats mot specialpedagog-utbildningarna i Sverige i Högskoleverkets nationella utvärdering 2006, varför detta spänningsfält avslutningsvis i artikeln tas som utgångspunkt för en kritisk reflektion.

Av Jan-Åke Klasson,

Inkluderande pedagogik – en värdemässig förskjutning

Den norske reformpedagogen Erling Kristvik menar att pedagogiken som vetenskaplig disciplin är normativ till sin karaktär. Han uttrycker detta som att pedagogiken är en normvetenskap som inte handlar om vad som *är*, utan vad som *bör vara*.

...pedagogikken skulle som oppdragelsevitenskap være en oppdragende vetenskap. Pedagogikk er ein norm-*vetskap*, ein vetskap om det som *bør være*, ikkje først og fremst om det som *er*. (cit. av Slagstad, 1998, s.104)

Det innebär att pedagogikens ontologi bär prägel av värderingar, ideologiska ställningsstaganden och politisk argumentation, vilket i sin tur medför att dess värdemässiga bas förändras över tid. Ett utslag av en sådan värdemässig förskjutning är *inkluderande pedagogik* och i mitt kritiska perspektiv tar jag min utgångspunkt i den franske filosofen Louis Althusser's ideologikritik. Han menar att det handlar om kritik (i betydelsen kritisk analys) av beteende- och tankeformer som är människors anpassning till de förhållanden de verkar under¹.

Om inkluderande pedagogik definieras som en ideologi är det, enligt

Althusser, alltså meningslöst att analysera den utifrån teoretiska argument. Den bör istället analyseras av en kritik som baseras på dess funktion i sociala praktiker, där diffusa villkor och föreställningar analyseras.

Den inkluderande pedagogiken bygger på en vision om allas lika tillgång till och delaktighet i samhällets gemenskaper och institutioner, däribland skolan. Bärande element inom fältet är således uppfattningen om gemenskapens betydelse för individer, synen på olikheter mellan individer som en resurs och gynnandet av heterogenitet framför homogenitet. Detta kan sägas stå emot den specialpedagogiska tradition som präglat, och i viss mån fortfarande präglar, skolan och där begrepp som avvikelse och normalitet och gränsdragningar dem emellan har varit och är förhärskande (se kap.1).

Perspektiv på och inom specialpedagogik

(Special)pedagogikens historiska arv kännetecknas i hög grad av ett diagnostiskt synsätt med medicinska eller psykologiska utlåtanden som grund för åtgärder. Med detta synsätt bemöts tillkortakommanden med kompensatoriska åtgärder, vilka tjänar att kompensera elevernas bristande förutsättningar,

dvs. att skolan har som uppgift att elever kompenseras av det skälet att man har sämre förutsättningar för studier än andra. De kompensatoriska åtgärderna överensstämmer till stor del med ett perspektiv, som av Emanuelsson, Rosenqvist och Persson (2001) benämns som kategoriskt. Skolsvårigheter ses som individbundna, där biologiska, medicinska, psykologiska eller andra orsaker hos individen som biologisk varelse bidrar till att svårigheter uppstår.

Nilholm (2003) anlägger ett vetenskapsteoretiskt perspektiv på avvikelse och förståelse av specialpedagogik som kunskapsfält och menar att det, förutom ett kompensatoriskt perspektiv, kan förstås med utgångspunkt i ytterligare två perspektiv. Det första av dessa benämner han ett kritiskt perspektiv. Detta perspektiv har en helt annan utgångspunkt, nämligen att individers uppvisade svårigheter är en samhällelig social konstruktion. Det innebär att fokus för avvikelsen förskjuts från orsaker som står att finna inom individen till orsaker på en övergripande strukturell nivå.

Den kritik som har riktats mot det kompensatoriska perspektivet är, enligt Nilholm, att det är starkt normativt. Normativiteten ligger här i att samhället, genom sina beslutsinsatser, vill väl för utsatta

grupper och med den normativiteten, politiseringen och den ideologiska grunden får man specialpedagogiskt stöd som en samhällelig rättighet. En konsekvens av detta resonemang blir att även specialpedagogiken blir normativ. Det kritiska perspektivet har då setts som en motreaktion på vad det normativa goda samhället erbjuder och det kritiska perspektivet sägs stå för något radikalt annorlunda, nämligen att individen själv inte skall ses som orsak och bärare av sina uppvisade svårigheter. De ses, som nämnts ovan, ligga på en strukturell nivå. Nilholm vill emellertid mena att det är samma typ av normativt tänkande som ligger bakom detta perspektiv. Ett tillräckligt gott samhälle skulle innebära att individernas svårigheter inte uppstod.

Nilholms tredje perspektiv benämner han dilemmaperspektivet. I detta perspektiv, som tidigare beskrivits av Clark, Dyson och Millward (1998) samt Haug (1998), bejakas faktumet att individer är olika, vilket dock kan ställa till problem i pedagogiska miljöer. Någon allt igenom god konsensuslösning anses inte finnas, eftersom man inser att samhället som helhet är komplext och inte är uppbyggt kring konsensuslösningar. Denna komplexitet återspeglas då även i skolan.

Med utgångspunkt i dilemmaperspektivet lanserar Nilholm två centrala begrepp – möte och förhandling. Det handlar, enligt författaren, om individens möte med lärandemiljön och om att göra detta möte så optimalt som möjligt sett ur ett lärandeperspektiv. Men det handlar även om pedagogernas möte med varandra och med skolans ledning, liksom om »mötet« mellan politiska beslut och verkställandet av dem i verksamheten. Med förhandling avser Nilholm de samtal som omgärdar mötena och att dessa samtal bör ha en problemlösande och deliberativ² karaktär.

Man kan dock ifrågasätta om inte även dilemmaperspektivet är normativt, eftersom även det handlar om att ge marginaliserade grupper bättre villkor, vilket i sig alltid är normativt, ideologiskt och politiskt.

För att återgå till det perspektiv inom specialpedagogiken som benämns kategoriskt, kan individers uppvisade svårigheter i pedagogiska miljöer även förstås utifrån ett dikotomt synsätt. Emanuelsson, Rosenqvist och Persson (2001) använder sig i detta sammanhang av begreppet relationellt perspektiv, som då kan ses som en idealtyp skild från det kategoriska. Emanuelsson, Haug och Persson (2005) menar att det inom både

utbildningspolitik och politik mer generellt, är viktigt att skilja mellan politiska intentioner och realiserandet av dessa intentioner i praktiken. Författarna nämner att det ofta finns en tidsmässig fördröjning mellan de två och man påpekar att intentionerna ofta tas för givna som realiserade, trots att de kanske inte över huvudtaget blir realiserade i det praktiska vardagsarbetet.

Det relationella perspektivet har sin förståelsegrund i att »särskilt stöd« är en social konstruktion, som karaktäriseras av integrerande och inkluderande organisationsmodeller och verksamhetsinriktningar. Emanuelsson, Haug och Persson (2005) menar också att denna förståelsegrund karaktäriserar utbildningspolitiken i flera europeiska länder, däribland de nordiska. Författarna hävdar att det kan föreligga en paradox i att inkludering som ideal har anammats under en tid då välfärdstaten genomgår en kraftig pendling mot högre grad av nyliberalism där marknadsanpassning med värden som individualism – t.o.m. egoism i vissa fall, privatisering, vinstintressen, valfrihet, konkurrens, prestationsmätning och effektivitet är ledstjärnor. Författarna anser att denna utveckling, »...may bode ill for inclusive education« (s.137). I ett sådant system utkristalliseras

obönhörligen »förlorare« som definieras som icke godkända.

Det kan också hävdas att en inkluderande pedagogik är ständigt utmanad av krafter som är mer eller mindre explicita. Det kan handla om professionella intressen, stundom uttryckta som en ohelig allians mellan specialpedagogers behov av klienter och klasslärares önskan om att bli kvitt »besvärliga« elever.

Inkluderande pedagogik blir i detta spänningsfält ett uttryck för en normativ argumentation som motkraft till exkluderande mekanismer på olika nivåer i systemet.

Dikotomi som kan ifrågasättas

I de nordiska länderna tar, som nämnts ovan, normativiteten sin utgångspunkt i en utbildningspolitik baserad på likvärdighet och mångfald, ibland med retoriska förtecken och begränsad av politisk korrekthet. Med utgångspunkt i denna utbildningspolitik vill jag referera till Haug (1998) och Nilholm (2006), där den förstnämnde i sin analys av den svenska specialundervisningen tar sin utgångspunkt i begreppet social rättvisa. Han finner i analysen två definitioner av detta begrepp – kompensation

och demokratisering, vilka med utgångspunkt i integreringsbegreppet, kan sägas spegla en innehålls- och värdeförskjutning i två olika inriktningar. Dessa benämner Haug *inkluderande integrering* och *segregerande integrering* och han menar att de i sin tur står »i en bestämd relation till två olika utbildningspolitiska diskurser« (s.23) – en innovativ och en restaurerande. Den förstnämnda kan sägas vara en grund för »en skola för alla«-idén, något som traditionellt har sina rötter i de nordiska socialdemokratiska partiernas utbildningspolitik. Den restaurerande diskursen har däremot sin grund i de borgerliga partiernas utbildningspolitik, vilken bland annat i högre grad kännetecknas av »individens fria val«, såväl inom som mellan skolor samt en mer segregerande integrering. En jämförelse kan även göras med »back to basics«-rörelsen i USA under 1980-talet (se kap 1).

Jag menar emellertid att denna tydliga dikotomisering kan ifrågasättas. De ideologiska skillnader som historiskt har funnits mellan de politiska blocken har under 2000-talet tenderat att gå samman, i det att en innovativ utbildningspolitik, åtminstone i Sverige, i hög grad antagit karaktäristika av mer restaurerande drag, t.ex. möjligheten till individens fria val inom utbildningsväsendet. Dock

kvarstår vissa skillnader, vilka jag återkommer till nedan.

Nilholm (2006) anser att inkluderingen innehåller olika dimensioner, som i sig kan vara mer eller mindre inkluderande. Grunden till detta ställningstagande hämtar han från definitionen att inkludering »...ställer krav på att skolan förändras så att den i sin organisation och i sitt sätt att fungera utgår ifrån den mångfald som den har att hantera« (s.33). En av dimensionerna benämner han »diskurs (språkanvändning)« och diskurs omfattar i detta fall såväl det talade som det skrivna språket. I en inkluderande diskurs, menar Nilholm, kan man skilja mellan om man i talet eller skriftspråket utgår från en mångfald av individer eller är benägen att språkligt märka ut olika individer som avvikande från en normalitet. Men skolan består inte enbart av individer utan även av grupper av individer och i detta sammanhang saknas, enligt författaren, språkliga redskap för att till exempel identifiera grupper som är i behov av särskilt stöd, utan att det leder till att urskiljandet tolkas som avvikande. Detta diskursiva dilemma återfinns även i de texter som omgärdar styrningen av utbildningssystemen i de nordiska länderna. De inkluderande tendenser som kan synas i vissa texter lyser helt med sin frånvaro i andra. För svenskt vidkommande kan ex-

empel hämtas från såväl skollag, förordningstexter som läroplaner. Motsägelsen i sådana texter skapar alltså i sig möjlighet till olika tolkningar med avseende på samhällsuppdraget, något som till viss del kan förklara diskrepansen mellan de politiska intentionerna och de praktiska skolverksamheternas inriktningar. Som en konsekvens har mängden av exkluderande lösningsmodeller och därmed även mängden individer som ingår i dem ökat markant under det senaste decenniet. Tetler (2004) belyser detta ur ett danskt perspektiv och vill förstå det som ett utslag av en kompensatorisk förståelsegrund hos i huvudsak de professionella aktörerna. Den danska regeringen har därför, som ett led i ett försök till förändringsarbete, beslutat att överföra ansvaret för de individer som bedöms vara i behov av specialundervisning till de enskilda kommunerna (se även kap 1). I de övriga nordiska länderna kan detta redan sägas vara genomfört.

Ytterligare ett spänningsfält finns inrymt i att den grundläggande mänskliga gemenskapen är karakteriserad av att det skapas normer och förväntningar, som medverkar till att hålla samman gemenskapen samt styra dess resurser och medlemmar. Det skapas dels formella normer i form av lagar och dels mer informella normer och förväntningar. Vidare skapas det

föreställningar om vad som är en frisk eller sjuk människa samt föreställningar om vad som är vanligt eller ovanligt och slutligen skapas det riskkalkyler över vilka som kan hamna utanför normalitetsnormen. Normerna har således en bredd och kan spaltas upp i flera olika normalitetsområden, t.ex. det moraliska (rätt – fel), det medicinska (sjuk – frisk), det statistiska (vanligt – ovanligt), det kulturella (lika – olika) och det profylaktiska (risk – utan risk). Med utgångspunkt i en sådan förståelse av normalitetsbegreppet är det svårt att föreställa sig ett samhälle/en institution utan att det etableras normalitetsföreställningar, vilket därmed blir ett fundamentalt problem för den inkluderande pedagogiken. Sammanfattningsvis innebär det att:

- Man kan inte tänka sig en inkluderande pedagogik utan gemenskap.
- Man kan inte tänka sig gemenskap utan att det skapas normer och förväntningar och därmed ett normalitetstänkande.
- Det är behovet av gränsdragning mellan det normala och det avvikande som är den inkluderande pedagogikens problem³.

Diskursivt dilemma: Exemplet specialpedagogutbildningar

Med utgångspunkt i ovanstående problematisering kommer jag att

under denna rubrik ge ett exempel från den svenska specialpedagogutbildningen, som startade 1990 och som efterträdde en knappt trettioårig speciallärartradition.

Specialpedagogutbildningen innehöll under 1990-talet olika inriktningar riktade mot fyra funktionsnedsättningar: komplicerad inlärningssituation, utvecklingsstörning, hörselskada/dövhet samt synskada/blindhet. Inriktningarna speglade i huvudsak de olika skolverksamheter som fanns i det svenska utbildningssystemet – förskola, grundskola och gymnasieskola respektive särskola och specialskola och som specialpedagoger utbildades att verka inom. Utbildningsinriktningarna studerades åtskilda från varandra med delvis separata examensförfordningar.

Som en konsekvens av en alltmer framväxande ideologi om en skola för alla ansåg statsmakten under slutet av 1990-talet att lärarutbildningen behövde reformeras, vilket också innebar att den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, specialpedagogutbildningen, kom att reformeras. De olika inriktningarna togs bort och en mer generell examensordning presenterades. Den vidgade specialpedagogernas utbildning till att i högre grad än tidigare fokusera arbetsuppgifter av mer rådgivande, utredande och skolutvecklande

karaktär. Samtidigt behölls det övergripande målet »... att aktivt kunna arbeta *med* [min kursivering] barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd...« (SFS 2001:23).

I den nya examensordningen för lärarutbildningen angavs samtidigt⁴ att ett mål för att erhålla lärarexamen var att »...kunna omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att *alla* [min kursivering] elever lär och utvecklas...« (SFS 2001:23) – således en strävan att lärarutbildningen riktade sig mot ett mer inkluderande synsätt som ett led i det obligatoriska skolväsendets dito. Att notera i detta sammanhang är att specialskolan för elever med synskada/blindhet samtidigt omvandlades till resurscentran medan specialskolan för elever med hörselskada/dövhet behölls, liksom särskolan för elever med utvecklingsstörning.

Att ett inkluderande synsätt skall råda inom det obligatoriska skolväsendet framkommer bland annat i en promemoria från Skolverket (2005). Man skriver:

Det inkluderande synsätt på undervisning som råder i Sverige, med ambitionen att de allra flesta elever skall kunna få sin undervisning i den ordinarie studiegången, ställer uppenbara krav på arbetsro. Elever

med olika slags stödbehov, t.ex. på grund av koncentrationssvårigheter, föredrar ofta – eller bedöms vara i behov av – exkluderande sÄrlösningar på grund av stökighet i vanliga klasser, Även om de egentligen skulle vilja ingÅ i en vidare kamratgemenskap. Brister i studiemiljön tvingar med andra ord många barn och ungdomar att vÄlja bort det senare. (s. 12)

I och med regeringsskiftet i Sverige hösten 2006 har regeringen aviserat ett flertal förändringar inom såväl det obligatoriska skolvÄsendet, de frivilliga skolformerna som i de högre utbildningarna. Som exempel kan nämnas att specialskolan för elever med synskada/blindhet skall återupprättas, liksom en ny speciallÄraruTbildning. Specialpedagogexamen, som under försommaren 2006 fick en ny examensordning⁵ som ett led till att anpassa svensk högre utbildning till en gemensam europeisk struktur, bolognastrukturen, kvarstår och det övergripande målet med utbildningen har omformulerats till att »...sjÄlvständigt arbeta som specialpedagog för [min kursivering] barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd...« (SFS 2006:1053). Ur ett inkluderingsperspektiv kan den förändring som står att finna i att ordet »med« bytts ut mot ordet »för« tolkas som att specialpedagogernas aktiva elevar-

bete i högre grad Än tidigare kan utmynna i ett mer kollektivt arbete med andra professionella i verksamheten, dvs. det inkluderande synsättet synliggörs i högre grad. Att notera i detta sammanhang Är emellertid att Högskoleverket i sin nationella granskning av specialpedagogutbildningarna i Sverige (HSV, 2006) Är kritiskt till att huvudmålet i förordning 2001:23 i hög grad Åsidosatts av lärosäten med utbildningen. Likaså riktar man kritik mot att lärosätena har ett inkluderande synsätt i utbildningen och anger att: » Det aktiva arbetet med elever i behov av särskilt stöd Är fortfarande huvudmålet.« (s.11) Myndigheten anger vidare att det inte heller i examensordningen för den allmänna lärarexamen omnämns att läraren skall arbeta med ett inkluderande perspektiv (se citat kap 1).

Den normativa argumentation Högskoleverket använder sig av i sin kritik skapar frågor, trots att man vid en återföringskonferens påpekar att bedömningen enbart görs utifrån examensordningen för specialpedagogexamen. Görs bedömningen enbart utifrån examensordningen för specialpedagogexamen, när man i citatet ovan explicit refererar till målen för den allmänna lärarexamen? Kan en yrkesutbildning, som syftar till att utbilda specialpedagoger för en inkluderande pedagogisk verksam-

het, frånsäga sig det ansvaret? Hur skall den kompensatoriskt riktade diskurs som finns i huvudmålet i förordning 2001:23 tolkas i relation till ett inkluderande synsätt som Skolverket menar skall gälla det svenska skolsystemet? Ur ett kritiskt perspektiv framstår här, i likhet med den tidigare skrivningen om skollag, förordnings-texter och läroplaner, diskursiva dilemman på intentionsarenan.

De inkluderingssträvanden som det svenska skolsystemet genomgått under ett par decennier och som, trots Högskoleverkets kritik mot lärar- och specialpedagog-utbildningarna, fått konsekvenser inom såväl det obligatoriska skolväsendet, lärarutbildning som specialpedagogutbildning kom i och med regeringsskiftet hösten 2006 att få delvis andra ideologiska förtecken. Som nämnts tidigare aviserade den nya regeringen att en ny speciallärarexamen skall tillkomma från och med hösten 2007. Kan denna i så fall sägas stå för den restaurerande inriktningen, som Haug (1998) menar kännetecknar borgerlig utbildningspolitik?

Oavsett om den kommer att göra det eller inte⁶ kan svensk, liksom nordisk, nutida utbildningspolitik sägas stå för en motsägelsefull ideologisk diskurs. Å ena sidan framstår texter som talar för en inkluderande pedagogik, å andra sidan finns texter och tal som pekar åt

ett annat håll. Det svenska exemplet från Skolverket (2005) visar vad landets högsta myndighet att granska de obligatoriska och frivilliga skolformerna har för synsätt. Man talar för den inkluderande pedagogiken. Högskoleverket, som högsta myndighet för högre utbildning, anger däremot att så inte är fallet, eftersom examensordningen för specialpedagogexamen inte omnämner det och att inte heller examensordningen för lärarprogrammet gör det. Myndigheternas normativa argumentation tar sig alltså olika uttryck, vilket skapar svårigheter för såväl skolverksamhet som högre utbildning.

Med utgångspunkt i Althussers ideologikritik kan artikeln sammanfattas som att om den inkluderande pedagogiken skall manifesteras som trovärdig, är det nödvändigt att den sociala praktikens (skolans) ideologi och den ideologi som beskrivs på olika intentionsarenor, alternativt att intentionsarenornas normativa argumentation inte är i fas med varandra, närmar sig varandra. I annat fall kan »läroplanspoesi« eller diskursiva dilemman komma att uppstå. En konsekvens som kan konstateras är alltså att fältet inkluderande pedagogik aldrig kommer att kunna slå sig till ro utan tvärtom ständigt kommer att konfronteras med utmaningar på olika arenor, vilket medför att dess

territorium fortlöpande måste för-
svaras och återerövrats.

Ur ett svenskt perspektiv har den
inkluderande pedagogiken i hög
grad blivit en specialpedagogisk
angelägenhet men frågan är om
denna utmaning inte snarare bör
vara en reell utmaning inom ra-
men för den allmänpedagogiska
verksamheten.

Referenser

- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A.
(1998). *Theorising Special Education*.
New York: Routledge
- Emanuelsson, I., Haug, P. & Persson, B.
(2005). Inclusive education in some
Western European countries: different
policy rhetorics and school realities. In
D. Mitchell. (2005). *Contextualizing
Inclusive Education. Evaluating old
and new international perspectives*.
London: Routledge.
- Emanuelsson, I., Rosenqvist, J. &
Persson, B. (2001). *Forskning inom det
specialpedagogiska området – en kun-
skapsöversikt*. Skolverket. Stockholm:
Liber distribution.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa sam-
tal som värdegrund. Historiska per-
spektiv och aktuella förutsättningar*.
Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma:
Specialundervisning*. Stockholm:
Skolverket.
- Högskoleverket (2006). *Utvärdering
av specialpedagogprogrammet vid
svenska universitet och högsko-
lor*. Rapport 2006:10 R. Stockholm:
Högskoleverket.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på special-
pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever
»i behov av särskilt stöd« – vad betyder
det och vad vet vi? Forskning i fokus
28*. Myndigheten för skolutveckling.
<www.skolutveckling.se>
- SFS 2001:23 *Förordning om ändring
i högskoleförordningen (1993:100)*.
Stockholm: Utbildningsdepartemen-
tet.
- SFS 2005:401 *Förordning om ändring i
förordningen (SFS 2005:401) om änd-
ring i högskoleförordningen 1993:100*.
Stockholm: Kultur- och utbildnings-
departementet
- SFS 2006:1053. *Förordning om ändring
i högskoleförordningen (1993:100)*.
Stockholm: Kultur- och utbildnings-
departementet
- Skolverket (2005). PM Arbetsmaterial
2005-05-02. (s. 5, 6, 10 o 12).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strate-
ger*. Oslo: Pax.
- Tetler, S. (2004). Rummelighed i skolen
– om paradoxer, dilemmaer og ut-
fordringer. I J. Andersen (red.). *Den
Rummelige skole – et fælles ansvar*.
Vejle: Kroghs forlag.

Noter

- 1 Louis Althusser (1918-1990) var professor i filosofi i Paris och medlem i det franska kommunistpartiet.
- 2 Deliberativa samtal kännetecknas enligt Englund (2000) av att olika argument ställs mot varandra. Vidare råder tolerans och respekt mellan samtalsdeltagarna och det finns en strävan mot konsensus.
- 3 Jag vill tacka Jesper Holst vid Danmarks Pædagogiske Universitet för ovanstående stycke, som är ett bidrag till ett första utkast av artikeln.
- 4 Denna förordning reviderades senare i SFS 2005:401.
- 5 Träder i kraft 2007-07-01.
- 6 Någon examensordning för en ny speciallärarutbildning har ännu inte fastställts. Regeringens avsikt är emellertid att en sådan skall fokusera »skolans behov av tillgång till kompetens för att ge ett individanpassat stöd till elever i behov av stöd i sin läs- och skrivutveckling«.

Delagtighedens pædagogik



Af *Gretar Marinossón, Stein Erik Ohna & Susan Tetler*

1. Spændingen mellem officielle målsætninger om inkluderende skole og praksis

Nordisk skolepolitik er baseret på principper om lighed og demokrati. Angiveligt refererer dette til politik såvel som til praksis. Det indebærer dog ikke, at alle elevers aktive deltagelse i alle aktiviteter vedrørende skolen – uafhængig af deres sociale baggrund – betragtes som en nødvendig forudsætning for disse princippers virkning; snarere at *muligheden* for en sådan deltagelse er et »must«. Dette kan siges at være essensen af det offentlige skolesystem i Norden: det er et ideal snarere end en realitet i praksis – og i praksis kommer disse intentioner ofte til kort, viser flere nordiske undersøgelser (Dalen, 1999, Emmanuelsson, 1998, Nes, 2004, Tetler, 2000).

Den flittige brug af inkluderingsbegrebet i den politiske retorik indebærer stor risiko for, at det bliver indholdsmæssigt udvandet, efterhånden som det overtages af dem, det i sit udgangspunkt var kritisk rettet imod. Begrebet

blev i slutningen af 1980'erne introduceret som en kritik af, at de hidtidige integrationsbestræbelser havde fået karakter af at blot være en »administrativ reform«, som mere og mere blev et spørgsmål om fysisk placering i almindelige miljøer – og med en forestilling om, at den sociale integration så nok kom helt af sig selv. Sat på spidsen, blev ansvarsbyrden vedrørende integrationens succes eller fiasko ensidigt lagt på den enkelte elev, mens skolens andel heri sjældent blev berørt. Introduktionen af inklusionsbegrebet skal således ses som en understregning af, at det er nødvendigt at foretage organisatoriske og indholdsmæssige forandringer i uddannelsessystemet, hvis elevernes mangeartede behov og interesser skal kunne imødekommes (UNESCO, 1994). Udgangspunktet er, at alle lokalsamfundets børn tilhører det samme læringsfællesskab, som derfor må bestræbe sig på at udvikle en kultur, der undgår udstødning fra dette fællesskab. Ansvar påhviler alle – og kræver i sidste instans en revurdering af skolens indhold, arbejdsformer, organisa-

tion, evalueringsformer, efteruddannelse etc.

Begrebet deltagelse

Skal visionen om den inkluderende skole undgå at blive inddæmmet af den politiske retorik og blive indholdsmæssigt udvandet, er det nødvendigt med et begreb, som tydeligt relaterer sig til praksis, og som kan pege på den kvalitative karakter ved relationen mellem det enkelte individ og omgivelserne. Et konstruktivt begreb synes »deltagelse« eller »delagtighed« at kunne være, idet det refererer til det grundlæggende træk, at mennesket lever som et af mange i den samfundsmæssige praksis og dens forskellige handlekontekster, og at denne delagtighed virker tilbage på den enkeltes praksis og psykiske processer.

På samfundsniveau anvendes begrebet delagtighed ofte i sammenhæng med demokratibegrebet, og når det gælder personer med nedsat funktionsevne, genfindes det i FN's standardregler, hvor det beskrives som tilgængelighed til forskellige samfundsområder og omgivelser. Det omfatter service, information og dokumentation, adgang til bygninger, retten til at have et familieliv og religion samt retten til personlig integritet (United Nations, 1993)

At »aktiv deltagelse« må betragtes som ethvert barns ret, vidner ikke

mindst Børnekonventionens artikel 23, stk. 1 om (United Nations, 1989):

Deltagerstaterne anerkender, at et psykisk eller fysisk handicappet barn bør have et indholdsrigt og menneskeværdigt liv under forhold, der sikrer værdighed, fremmer selvtilliden og medvirker til barnets aktive deltagelse i samfundslivet.

Begrebet er således i god overensstemmelse med det menneskesyn, som tilsiger ethvert menneske en ligeværdig plads i vores samfundsmæssige fællesskab, og som har præget handicapområdet i de sidste 20 år, hvor det overordnet set har handlet om at gøre »patienten til medborger« (Prop. 1999/2000:79). Denne forståelse af et menneske med en nedsat funktionsevne indebærer, at vi som professionelle må rette vores opmærksomhed mod, hvordan vi så kan sikre den enkelte sit medborgerskab.

WHO har i sin nye klassifikation af funktionsevnen (ICF) inddraget deltagelsesdimensionen som et væsentligt parameter i vurderingen af et menneskes livskvalitet, idet funktionsevne og funktionsevnenedsættelse dækker tre dimensioner: 1) kroppen (funktion og anatomi), 2) aktiviteter på personniveau og 3) deltagelse i samfundet (World Health Organisation,

2001). I denne klassifikationsforståelse karakteriseres deltagelse som resultatet af et kompleks samspil mellem personens helbred, personlige faktorer og de eksterne faktorer, som repræsenterer omgivelserne, hvor personen bor. Deltagelse betyder i denne sammenhæng involvering i livssituationer, dvs. at blive inkluderet og engageret i et område i tilværelsen samt blive accepteret og have adgang til nødvendige ressourcer. ICF forholder sig på denne måde også til de mere personnære aspekter af delagtighed – og forbinder således begrebet på forskellige styringsniveauer, dvs. både på et subjektivt niveau og på et samfundsniveau. Udviklingen af en anden modifikator til beskrivelse af »den subjektive tilfredshed« vil gøre »adgang« til mere end blot et fysisk anliggende – og dermed gøre deltagelsesdimensionen langt mere dynamisk. Relateret til skolen stiller den subjektive side af deltagelsesdimensionen indholdsmæssige krav om, at inddragelsen i skolens læringsfællesskab må ske på de enkelte børns egne præmisser såvel som på skolens; altså ikke kun skolens. Groft sagt kan vi således tale om tre aspekter ved deltagelse: deltagelse som subjektiv oplevelse af anerkendelse og tilhørsforhold, deltagelse som samhandling samt deltagelse som demokrati og retigheder.

I modsætning til integrationsperiodens kompensatoriske princip er den nuværende inklusionsperiode karakteriseret ved princippet om demokratisk deltagelse (Haug, 1999, Howe, 1997). Derfor er deltagelse ikke et specialpædagogisk anliggende; det vedrører alle elever. Dette medfører, at hvert barns involvering må foregå på egne vilkår. I dette perspektiv er deltagelse *den* aktivitet i praksis, som er indbegrebet af inkluderende pædagogik, idet det handler om at maksimere deltagelse og fjerne barrierer for den deltagelse. I denne optik kan vellykket deltagelse i en heterogen gruppe betragtes som et resultat; eller i det mindste som et element af inkluderende pædagogik. Det kan ses som selve kernen af et sæt af holdninger og tiltag, som inkluderende pædagogik er sammensat af, og som gør deltagelse mulig.

I denne artikel udgår vi således fra en antagelse om, at deltagelse som begreb kan bidrage til at kvalificere en inkluderende bestræbelse i praksis, men at det kræver, at begrebet bliver mindre diffust.

2. Nordiske klasserumsprojekter med fokus på deltagelse

Det overordnede mål med artiklen er at fremargumentere nye temaer for forskning inden for rammen af

inkluderende pædagogik. For at undersøge hvordan begrebet deltagelse bruges i pædagogiske sammenhænge, er der gennemført en analyse af empiriske klasserumsstudier publiceret i Norden¹ i løbet af de seneste 6 år. Målsætningen var ikke at få indkredset alle aktuelle studier, men at få tilgang til et udvalg af studier som grundlag for at kunne identificere nogle dimensioner ved brugen af begrebet deltagelse i undervisning af elever i grundskolen.

Klasserumsstudier er et bredt fænomen og omfatter forskellige typer af praksisnær forskning om elevers undervisning og læring i skolen. Klette beskriver klasserumsforskning som en orientering mod praksis, hvor forskeren forsøger at beskrive, forstå og analysere hverdagsagtige aktiviteter i klasserummet i relation til undervisning og læring (Klette, 2005). Metodisk omfatter klasserumsstudier et bredt spekter af tilgange, både indenfor en naturvidenskabelig inspireret tradition og indenfor en humanistisk/samfundsvidenskabelig orienteret tradition (Lindblad and Ahlström, 2000).

Identificering og kategorisering af aktuelle studier

For at identificere aktuelle studier er der gennemført søgning i aktuelle databaser i de fire lande². I udgangspunktet blev søgnin-

gen baseret på følgende søgeord: Ph.d/dr.gradsafhandlinger; 2000-06; Empiriske klasserumsstudier; Grundskolen; Island/Norge/Danmark/Sverige; Indenfor samfundsvidenskabelige fag, humanistiske fag, pædagogiske fag og psykologi.

Under arbejdet blev det tydeligt, at søgekriterierne ikke opfangede alle aktuelle studier³. Et andet forhold gjaldt, hvor bredt man skulle forstå klasserumsstudier. Selv om vi lagde en bred definition til grund for søgningen (jf. beskrivelsen ovenfor), blev nogle af studierne udelukket, fordi de blev vurderet til ikke at være relevante. Til gengæld blev listen over studier suppleret på forskellige måder. Ved at gennemgå databaser over godkendte dr.gradsafhandlinger ved enkelte universiteter⁴ blev nogle nyere studier identificeret. Endvidere blev der inkluderet studier, som vi kendte til gennem eget arbejde, også studier som ikke var doktorgradsafhandlinger. Samlet blev der identificeret 20-25 studier, som (i større eller mindre grad) levede op til søgekriterierne.

For at få en første oversigt over de identificerede studier blev der gennemført en enkel kategorisering baseret på følgende kriterier: (i) nationalitet, (ii) tematisk fokus, (iii) metoder, (iv) teoriramme, (v) hovedfund. Udgangspunktet for analyserne er publicerede sam-

mendrag, som ligger på universiteternes hjemmesider eller i afhandlingernes abstrakter. Gennem kategoriseringen blev studier, som forholdt sig til begrebet deltagelse inkluderet, og studier, hvor deltagelse ikke blev tematiseret, blev taget ud. Endvidere udelukkede vi også nogle studier, som ikke kunne siges at være empiriske klasserumsstudier. Efter denne proces sad vi tilbage med totalt 14 studier, som alle var doktorgradsafhandlinger.

Deltagelse

Formålet med analysen er at identificere, hvordan studierne bruger begrebet deltagelse. Fra den indledende kategorisering hentede vi

kategorierne »tematisk fokus« og »metode«. I tillæg blev det suppleret med kategorierne »arena«, »deltagelse« og »didaktisk fokus«. Med arena forstås studiets kontekst, hvor der skelnes mellem almindelig grundskole, specialklasser, særskole og skolens fritidshjem. Ligeledes skelnes mellem deltagelse som social versus skolefaglig proces. For at operationalisere »didaktisk fokus« henvises til Bjørndal og Libergs didaktiske relationsmodel (Bjørndal and Lieberg, 1978).

Nedenstående tabel (tabel 1) redegør for, hvordan de 14 studier kan forstås i forhold til de udvalgte kategorier.

Tabel 1: Identificering og kategorisering af aktuelle studier

Studier	Studiets fokus	Metode (design)	Arena	Deltagelse som		Didaktisk fokus ⁵
				Social proces	Skolefaglig proces	
(Arnesen, 2002)	Marginalisering og ekskludering af elever. Hvilken betydning har relationerne mellem elever og lærere for elevers deltagelse og tilhørsforhold.	Etnografisk; observation; interview; flerperspektiveret analyse & diskursanalyse	Almindelig grundskole; Ungdomsskoler	+		Læreproces + Ramme-faktorer/ læringsforudsætninger (positioner, alder, køn, etnicitet, social baggrund, erfaringer, elevernes forudsætninger)
(Egilson, 2005)	Processer som påvirker elevers (med fysiske handicap) muligheder for deltagelse	Interview; observation; dokumenter; screeninger	Almindelig grundskole	+	+	Relationen mellem didaktiske kategorier

Studier	Studiets fokus	Metode (design)	Arena	Deltagelse som		Didaktisk fokus
				Social proces	Skolefaglig proces	
(Ertesvåg, 2002)	Elevens mestring af kommunikative færdigheder som grundlag for social og faglig funktion	Longitudinel intervention; træning/måling af kommunikative færdigheder	Almindelig grundskole; 8.klasse	+		Læringsforudsætninger (social interaktion)
(Guðjónsdóttir, 2000)	Læreres refleksive praksis'er i relation til deres rolle i inkluderende klasser	Interview; observation; dokumenter; lærerlogbøger	Almindelig grundskole		+	Relationen mellem didaktiske kategorier
(Kofoed, 2004)	Inkluderings- og eksklusionsprocesser	Observationer; interviews	Almindelig skole; 6. klasse	+		Relationen elev-elev (læreprocesser)
(Marínósson, 2002)	Konstruktionen af specialpædagogiske behov	Interview; observation; dokumenter	Almindelig grundskole			Ramme-faktorer
(Moen, 2004)	Lærers realisering af visionen om inkluderende skole	Observation; interview; dokumenter; video	Almindelig grundskole; 2. klasse	(+)	+	Relationen mellem alle didaktiske kategorier, (særlig læreproces)
(Molin, 2004)	Elevkonstellationers delagtigheds mønstre i forskellige kontekster	Observationer; interview	Gymnasieskolen	+		Læreprocesser
(Nordström, 2002)	Samspillet relationsstruktur	Observationer; interview	Fritiden, fritidshjem og skolegård	+		Relationen elev-elev (læreprocesser)
(Postholm, 2003)	Elevens brug af IKT ved projektarbejde og hvad det betyder for læring	Observation; interview	Almindelig grundskole; ungdomstrinnet		+	Relationen mellem alle didaktiske kategorier, (særlig læreproces – hvordan elever samarbejder)
(Rasmussen, 2005)	Projektarbejde & IKT. Hvordan elever og lærere konstruerer forståelse og kundskab i interaktioner over tid	Observation; video af elevs arbejde i grupper	Almindelig grundskole; 7. klasse		+	Læreprocesser

(fortsættes)

Studier	Studiets fokus	Metode (design)	Arena	Deltagelse som		Didaktisk fokus
				Social proces	Skolefaglig proces	
(Streitlien, 2006)	Samhandling og kommunikation i matematikundervisning. Hvor-dan interaktionen på-virker faglig aktivitet og elevernes rolle i meningsdannelsen.	Feltnotater; interview; video; diskursanalyse	Almindelig grundskole; to skoler i indskolingen	(+)	+	Læreproces
(Szönyi, 2005)	Oplevelse af manglende fællesskab /tilhørsforhold	Interview af elever, lærere & forældre; observation	Särskolen; 4. – 10. klasse	+	+	Relationen elev-elev (læreprocesser)
Tetler (2000)	Det didaktiske grund-lag for en inkluderende pædagogik	Observationer; interview	Almindelige kl. & spec. kl.; 1. – 7. klasse	+	+	Relationen mellem didaktiske kategorier

I det følgende afsnit »Resultater« redegøres for nogle dimensioner ved de identificerede studier, sådan som disse fremkommer gennem analysen. Derefter vil vi i det efterfølgende afsnit »Perspektivering på deltagelse« drøfte, hvordan man kan forstå deltagelse og inkluderende pædagogik i lyset af de fremlagte resultater.

3. Resultater. Empirinære beskrivelser, baseret på analyserne

Som det fremgår af tabel 1, indgår i alt 14 studier i analysen: 3 islandske, 6 norske, 2 danske og 3 svenske. De fleste studier er ph.d.-afhandlinger, som alle er publiceret i perioden 2000-2006.

Tematisk spænder studierne over et bredt spekter: fra realisering af en inkluderende skole og marginaliserings- og ekskluderingsprocesser i skolen, via elevers læring af fag og færdigheder til konstruktionsprocesser i skolen. Dette er en relativt grov inddeling, og flere af studierne har et tematisk fokus, som overskrider disse kategorier. I alt tre studier kan siges at undersøge realiseringen af en inkluderende skole (Moen, Tetler og Gudjonsdottir), mens seks af studierne har fokus på marginalisering og ekskluderingsprocesser (Arnesen, Szönyi, Kofoed, Egilson, Molin og Nordström). For begge disse kategorier fordeler studierne sig mellem de fire lande. Tilsammen dækker disse studier ca. to tredjedele af det samlede materiale.

Fællestrækket ved de nævnte studier er, at de – ved at beskrive elevernes deltagelse og tilhørsforhold i deres respektive skoler og klasser – udforsker, hvordan inkluderende og ekskluderende processer er indvævet i – og udfoldes gennem – hverdagsagtige aktiviteter. I så henseende afviger studierne fra »traditionelle« specialpædagogiske studier, hvor fokus ofte er knyttet til elever med særlige behov og deres undervisning (Emmanuelsson et al., 2001, Söder, 1999). En anden gruppe af studier omhandler elevernes læring af fag og færdigheder (Postholm, Streitlien, Rasmussen og Ertesvåg). I denne gruppe er der kun norske studier. Tre af studierne har fokus på klassens arbejdsformer (særlig projektarbejde og brug af IKT), og hvordan disse arbejdsformer har konsekvenser for elevernes læring. Det fjerde studie (Ertesvåg) fokuserer på, hvordan elevernes mestring af kommunikative færdigheder danner grundlag for faglig og social funktion.

Metodisk kan de fleste studier beskrives som kvalitative studier, hvor (deltagende) observation, interview og dokumenter har været de vigtigste kilder for konstruktion af data. Nogle af studierne har også brugt video ved observationer. Et af studierne kan betegnes som et kvantitativt studie (Ertesvåg), hvor data er baseret på måling af kommunikative færdigheder parallelt

med, at klassen har gennemgået et træningsprogram over tid. Et andet (Egilson) benytter både kvalitative og kvantitative metoder, idet hun måler elevernes fysiske færdigheder og sammenligner dem med karakteristika i miljøet.

Den empiriske lokalisering (*arena*) for studierne har i overvejende grad været ordinære klasser i grundskolen (10 af 14 studier). Dette gælder alle de islandske og norske studier samt et enkelt dansk studie. Et svensk studie har »särskolan« som arena for studiet, mens et dansk studie har både specialklasser og almene klasser som arena. Den svenske »särskola« og de danske specialklasser er begge fysisk lokaliseret til ordinære grundskoler. Mens undervisningen i »särskolan« er baseret på egne læreplaner, vil elever i specialklasser i overvejende grad følge ordinære læreplaner, men have en forskellig grad af individuel tilpasning. To af studierne har ikke klasserummet i grundskolen som arena for studiet, idet Nordström har fokus på fritiden, fritidshjem og skolegården, mens Molin har fokus på gymnasiesärskolan.

I den indledende del af artiklen er der kort redegjort for nogle aspekter ved *deltagelsesbegrebet*. De aktuelle studier tematiserer i forskellig grad deltagelse. For at få frem nogle hovedtendenser i materialet

har vi valgt at skelne mellem deltagelse som social proces og deltagelse som skolefaglig proces. En sådan skelnen kan være problematisk, ikke mindst fordi deltagelse ifølge flere teoretikere vil omfatte både de sociale og de skolefaglige dimensioner. Flere af studierne har således en teoretisk forankring i Vygotskys teorier om læring og udvikling. Inden for denne teoretiske tilgang vil man ofte tage udgangspunkt i deltagelse som en interpersonlig relation. Gennem deltagelse i kommunikation i institutionelle sammenhænge bliver vi kendt med måder at ræsonnere og handle på, så vi senere kan bruge disse forståelser selv (Säljö, 2000) (s.114).

Når vi alligevel vælger at operere med en distinktion mellem deltagelse som social proces og deltagelse som skolefaglig proces, er det for at lægge vægt på deltagelse som skolefaglig proces, idet dette fokus alt for ofte bliver forsømt i klasserumsstudier. Under deltagelse som social proces vil vi inkludere studier, som lægger vægt på subjektive oplevelser af »tilhørighet« og »utenforskap« samt marginaliserings- og ekskluderingsprocesser. Under deltagelse som skolefaglig proces vil vi inkludere studier, som studerer elevers samhandling som integrerede dele af læringsprocesser. Disse studier vil ofte have fokus på arbejdsformer og

samhandlingsprocesser indenfor læringsareaen.

Cirka 1/3 af studierne kan siges at lægge speciel vægt på deltagelse som social proces (Ertesvåg, Arnesen, Nordström, Kofoed, Molin (jf skjema)), mens et tilsvarende antal kan siges at lægge primært vægt på deltagelse som skolefaglig proces (Moen, Postholm, Streitlien, Rasmussen, Gudjonsdottir). Tre studier har eksplicit fokus på begge dimensioner ved deltagelse (Szönyi, Tetler, Egilson (jf skjema)), mens et af studierne ikke lod sig placere i relation til denne dimension (Marinosson).

For at operationalisere kategorien *didaktisk fokus* har vi taget udgangspunkt i den didaktiske relationsmodel, sådan som Bjørndal og Liberg udviklede denne i slutningen af 1970'erne. Den omfatter i sin originale version kategorierne læringsbetingelser, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocesser og vurdering. Sandsynligvis er det ikke muligt at placere de enkelte studier i relation til bestemte enkeltkategorier, i og med at studierne tager udgangspunkt i aktiviteter og samhandlinger, sådan som disse udfoldes som hverdagsagtige hændelser i klasserummet. Det ser alligevel ud til, at nogle didaktiske kategorier er stærkere fremhævet end andre. Oversigten viser, at de fleste studier forholder sig til ka-

tegorien læreprocesser. En mindre gruppe af studier har et særlig fokus på rammefaktorer (Arnesen, Marinsson), mens et enkelt ser ud til at lægge vægt på læringsforudsætninger (Ertesvåg).

4. Diskussion – perspektivering på deltagelse

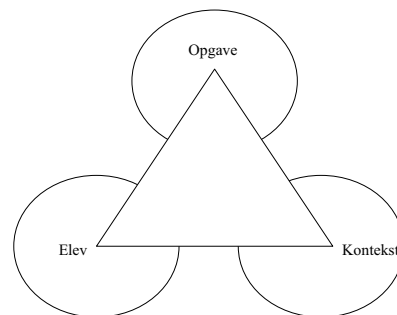
Selvom vi hævder, at aktiv elevdeltagelse må være et centralt element i inkluderende praksis'er, er dets betydning flerstemigt. Inkluderende pædagogik er blevet diffust gennem den politiske retorik, så der er behov for en præcisering og en nærmere uddybning.

Denne diskussion har tre formål. For det *første* at se nærmere på, i hvilken udstrækning nordiske studier med fokus på deltagelse giver et overblik over feltet inkluderende praksissammenhænge, over brugen af begreber og forholdet mellem dem. På den baggrund anvender vi en model over relationen mellem elev, opgave og pædagogisk kontekst. For at foretage en kritisk undersøgelse af nogle af de processer, som er omfattet af »deltagelse«: inklusion/eksklusion og subjektive/objektive betydninger af aktiv inddragelse, vil vi for det *andet* søge at besvare følgende spørgsmål: Hvilke faktorer er involveret? Hvad betyder

deltagelse for de involverede? Og er deltagelse mulig, set i lyset af de iboende dilemmaer i pædagogisk praksis? Endelig er det *tredje* formål at diskutere konstruktivt på hvilken måde og i hvilken udstrækning, at praksis i skolen kan tilrettelægges, så den opmuntrer til aktiv elevdeltagelse. Denne diskussion fører frem til et bud på, hvilke slags nordiske forskningsprojekter, der behøves for at kunne komplettere de resultater, som vi har beskrevet i denne artikel.

A. Relationen mellem elev, opgave og pædagogisk kontekst i de nordiske studier

Nedenstående model (Figur 1) er tilpasset efter en model for skoledeltagelse, som er udarbejdet i forhold til et ph.d.-studie af elever med bevægevanskeligheder i islandske skoler (Egilson, 2005).



Figur 1. Relationen elev-opgave-pædagogisk kontekst

Trekanten beskriver det gensidige samspil mellem eleven og dennes pædagogiske kontekst, involveret i en opgave. Trekantens »elev-hjørne« repræsenterer en heterogen gruppe af elever, »opgavehjørnet« repræsenterer mangfoldigheden af faglige emner og »konteksthjørnet« de forskellige sociale sammenhænge, som omslutter den pædagogiske proces.

Elev-opgave akse repræsenterer elevs arbejde med opgaver (læringsaktivitet), elev-kontekst akse repræsenterer den gensidige tilpasning af elev og den sociale sammenhæng (læringens situation), mens opgave-kontekst akse repræsenterer den indflydelse på læringssituationen, som hidrører fra opgaven og den sociale kontekst. Den relative indflydelse fra de andre af trekantens hjørner betegner den forskellige vægtning af henholdsvis elevcentreret, fagcentreret og kontekstbaseret undervisning.

En væsentlig pointe ved figuren er, at de tre hjørner (kategorier) er sammenvævet, således at ingen af de mellemliggende akser kan studeres uafhængig af det modstående hjørne. Aksen elev-opgave (læringsaktivitet) vil blive medieret af den kontekst, hvori aktiviteten finder sted. Tilsvarende vil aksen elev-kontekst (læringens situation) blive medieret af opgavens karakter, således at elevens oplevelse af konteksten er afhængig af de

opgaver, som eleven arbejder med. Aksen kontekst-opgave viser det dynamiske samspil mellem læringens indhold og den pædagogiske kontekst som det er bearbejdet i. Den relative styrke af de to poler bestemmer, i hvilken grad subjekternes principper dominerer over kontekstuering af undervisningen i overensstemmelse med elevernes realitet og omvendt. Denne balance er bl.a. afhængig af elevenes indspil i læringsaktivitetet.

De fleste af de undersøgte studier har et didaktisk fokus på læringsprocessen, relationen mellem elever eller relationen mellem de didaktiske kategorier. Med reference til modellen (figur 1) er der således en mangel på studier, som betoner elevs deltagelse i relation til forskellige slags opgaver og pædagogiske kontekster. I det ligger, at skolens indhold (fagene) og kontekst er givet – og i mindre grad bliver genstand for problematisering. Ikke overraskende er det eneste studie, som betoner alle tre faktorer (inklusive elever), det, som modellen er tilpasset til (Egilson, 2005).

Især synes der at være behov for studier, som beskriver deltagelse i specifikke kontekster og med forskellige opgaver, der lægger op til aktiv deltagelse. Ligeledes er der behov for studier, som analyserer (se dog Moen, 2004; Tetler, 2000;

Rasmussen, 2005) ekskluderende/inkluderende processer, sådan som de kommer til udtryk i pædagogiske og sociale sammenhænge (se dog Arnesen, 2002 og Kofoed, 2004). Endvidere er der behov for analyser af hvilke faktorer, der befordrer aktiv deltagelse, og hvilke, der hindrer, samt analyser af betydningen af deltagelsens dimensioner i relation til læring og socialisation.

Deltagelsens dimensioner

I relation til analysens fokus kan to dimensioner ved deltagelse fremhæves, deltagelse som social versus skolefaglig proces og deltagelse som intrapersonel versus interpersonel proces (jf. Molin, 2004). For eksempel vil en måde at beskrive studier på deltagelse i relation til kategorierne »social proces« og »skolefaglig proces« være at lade kategorierne repræsentere yderpunkter på et kontinuum, hvor de forskellige studier kan placeres. Tilsvarende belyser dimensionen intrapersonel versus interpersonel proces forholdet mellem elevers oplevelse af deltagelse og tilhørsforhold og den faktiske samhandling, som finder sted.

De nordiske studier om deltagelse kan placeres på de to dimensioner ifølge deres hovedfokus. Således vil Arnesen (2002) og Kofoed (2004), hvis foci er på inkluderende og ekskluderende processer, være

optaget af interpersonelle processer og deltagelse som social proces, mens Egilson (2005) hvis fokus er på fysisk handicappede elevers deltagelse, kan stå som eksempel på et studie, der er optaget af interpersonelle processer og deltagelse som faglig proces. I denne gruppe kan man også tilknytte Postholm (2003), Rasmussen (2005) og Streitlien (2006). Eksempler på studier, som fokuserer på intrapersonelle processer og sociale processer er Moen (2004) og Szönyi (2005), hvorimod vi mangler studier, som fokuserer på intrapersonelle processer og faglig samhandling (se dog Rasmussen, 2005). Ved begge dimensioner er det væsentligt at understrege dimensionernes relative karakter. På den måde får man frem, at det ikke er et enten eller, men at alle studierne i større eller mindre grad har aspekter ved både skolefaglig og social deltagelse.

B. Kritisk Perspektiv

Idealer og praksis i de nordiske lande

Dilemmaer, som udspringer af idealer og deres realisering i praksis, vil til stadighed være til stede i skolen. I de nordiske lande indebærer disse dilemmaer ofte uløselige modsætninger mellem rodfæstede lighedsprincipper på den ene side og den nyere bestræbelse på at værdsætte kulturel og pædago-

gisk diversitet på den anden side. Dette kommer bl.a. til udtryk i opgavedifferentiering, hvor en lærer forsøger at tilpasse opgaverne til sine elever. Mange lærere betragter en sådan differentiering som en nødvendig forudsætning for alle elevers aktive deltagelse i heterogent sammensatte klasser.

I sin diskussion af resultaterne af evalueringen af Reform 97 følger Solstad ændringerne af den norske uddannelsespolitik og fokuserer i den henseende på begrebet om social retfærdighed. Den centrale tese i udviklingen af lighed i uddannelse er at sikre retfærdig behandling af individer, som er baseret på det overordnede princip om ligeværd (Solstad, 2004)(s. 13). I denne sammenhæng refererer han til Aristoteles og Rawls, idet han argumenterer for en differentiering frem for ligebehandling eller kompensation med henblik på at opnå social retfærdighed (Rawls, 1971). Samtidig er der i de nordiske lande konsensus om et standardiseret nationalt curriculum, hvor der sættes (minimums)mål for hvert klassetrin, og hvor der er udviklet standardiserede nationale test for udvalgte klassetrin. Således var – og er – der en spænding mellem de synspunkter, der advokerer for standardisering, og de, der arbejder for differentiering som et middel til social retfærdighed og uddannelsesmæssig lighed

samt for opbygningen af et sammenhængende samfund.

Det er ikke desto mindre muligt at argumentere overbevisende for, at en fælles undervisning er at foretrække frem for niveaugruppering på den præmis, at et fælles indhold og tidsstruktur er nødvendig for overhovedet at opretholde en kommunikation. Kommunikation forankret i sociale møder giver betydning mellem deltagere og danner grundlag for udvikling af forståelse og færdigheder. Det afhænger af deltageres fælles forståelse, som igen er afhængig af et minimum af gensidighed, når det gælder sprog og moral, dvs. en kultur. Det kan hævdes, at vi som mennesker behøver at kommunikere med hinanden for at blive i stand til at tænke og udvikle – og derved undgå isolation. For at kommunikation kan blive gensidig, behøves en vis grad af social lighed, dvs. fælles regler (Marinossion, 2002). Ikke alle passer ind i et sådant lighedsfællesskab og vil derfor være ekskluderet. Men det er ikke standardisering eller differentiering i sig selv, som er det afgørende kriterium for, om der er ekskluderende processer i spil. Både standardisering og differentiering har potentiale for inkluderende og ekskluderende processer. Hvordan de forskellige strategier fungerer, er et empirisk spørgsmål, som må afgøres i hvert enkelt tilfælde.

Seeberg diskuterer de basale værdier i norske og hollandske skoler, idet hun ser på, hvordan børn i de to lande lærer at håndtere forskellighed. Hvor norske skoler lægger vægt på homogenitet, baseret på princippet om lighed, så prioriterer hollandske skoler frihed frem for mangfoldighed (Seeberg, 2003). Iboende spændinger mellem lighedsværdier og værdier om en heterogen befolknings demokratiske deltagelse løses ved at udvikle normer, som fungerer som forudsætninger for deltagelse. Disse normer er primært relateret til etiske regler om personlig adfærd og social interaktion. Princippet om homogenitet sætter snævrere normgrænser end princippet om frihed og mangfoldighed. Således er tolerance over for mangfoldighed mindre i Norge (og understøttet også i andre nordiske kulturer) end i Holland, og mulighed for demokratisk deltagelse er givet på mere stringente vilkår om homogenitet. I sidste instans indebærer det, at normalitetsbegreber sætter grænser for graden af mulig mangfoldighed i samfundet og i skolen.

De praktiske aspekter af deltagelse er for mange de vigtigste: adgang til curriculum, aktiverende arbejdsformer og læringsstrategier samt samspillet mellem eleverne. Men aktiv deltagelse er i virkeligheden ikke reglen i nordiske skoler. Selvom princippet om deltagelse er

tæt knyttet til nordiske demokratiske idealer og uddannelse, dvs. på samme tid både fælles- og børnenecentreret, så synes nordisk pædagogisk praksis at lide under dilemmaet af for mange modsigelsesfulde idealer, hvor den fundamentale idé om lighed gennem fælles retfærdighed står over alle andre. Således vinder lighedsidealet som oftest i konflikten med børnenecentrerede og individuelle rettigheder på uddannelsesområdet, og elevens deltagelse har i konsekvens heraf en tendens til at blive passiv.

.Når vi tilrettelægger undervisning med henblik på at fremme deltagelse, må vi være bevidste om de værdier, som ligger til grund for vores beslutninger. Er målet at styrke delagtighed af hensyn til den enkeltes trivsel, udvikling og præstationer uden hensyntagen til gruppen, eller er det snarere vores mål at understøtte en kultur, muligvis på bekostning af enkeltindivider? Refererer de hævdede standarder til individers resultater i bestemte fag eller til gruppens? Er den individuelle tilgang nødvendigvis forbundet med målinger af færdigheder, der kan sammenlignes på tværs af grupper eller nationer, mens det holistiske gruppeperspektiv er forbundet med lokale kulturelle betydninger, som ikke kan overføres? Deltagelse i læringsfællesskaber er en aktivitet, som ikke kun har en værdi i sig selv, det har også en

overførselsbar brukbarhet – og for at være brukbar, må formålet være klart fra start. Deltagelse, som har til formål at øge sosial inklusion og kulturell sammenheng afhenger både af differensiering og individualisering. På den anden side vil den også lide under overdreven differensiering og individualisering. Disse dilemmaer er uundgåelige i pædagogisk praksis og kan ikke finne sin permanente løsning; kun midlertidigt løses.

Deltagelsens subjektive dimensjon

Hvad betyder deltagelse for de involverede? Moen (2004, abstract) skisserer nogle af de elementer af inkluderende, deltagende aktiviteter, set i en norsk lærers optik:

Alle temaene som beskriver lærers undervisning har noen felles trekk eller karakteristika. Disse er tilhørighet, mestring, samhörighet, engasjement og læring. *Tilhørighet* innebærer at alle barna er naturlige medlemmer av klassen og de aktiviteter som foregår der. *Mestring* betyr at de også behersker det å være med på de forskjellige aktivitetene. For å framheve dette trekket ved lærerens undervisning, blir begrepet aktivitetssjanger utviklet og introdusert. *Samhörighet* betyr at barna opplever noe sammen, gjerne i form av hyggelige felleskapsaktiviteter. *Engasjement*

innebærer at barna oppmuntres til å være aktive i sin egen læringsprosess, og *læring* fokuserer her både på sosial og faglig læring. Det blir argumentert for viktigheten av å betrakte disse trekkene i sammenheng med hverandre og som innvevd i hverandre. Det er dette som gir dem styrke og kraft. Aktiviteter som inneholder alle disse karakteristika kan betegnes som inkluderende aktivitet.

Begreberne »tilhørighet« og »samhörighet« er subjektive og derfor vanskelige at studere. Mange forfattere understreger imidlertid deltagelsens subjektive dimensjon, som fx elevers preferencer, interesser, muligheter for at træffe beslutninger og tilfredshet med at være involveret i forskjellige aktiviteter. Nogle forstår deltagelse som »a feeling of belonging and engagement experienced by the individual in relation to being active in a certain context« (Erikson and Granlund, 2004). De fant, at elever uden nedsat funktionsevne vurderede deres deltagelse i skoleaktiviteter højere end elever med nedsat funktionsevne, især hvad angår »frie« aktiviteter.

Identitetsdannelsen og det at søge ind i en gruppe baseret på denne identitet er en forudsætning for deltagelse, efterfulgt af en følelse af at være accepteret af andre del-

tagere. Man kan forestille sig accept/afvisning som en dimension af deltagelse og som en del af inkluderende/ekskluderende processer, hvor den ene står for magt over gruppen, baseret på gruppens betingelsesløse accept og respekt, mens den anden repræsenterer den absolutte afvisning, baseret på had. Den dimension, som er i spil i skolen, særligt hvad angår elever med nedsat funktionsevne, er som regel åbenlys accept og venskabelighed (selvom der ikke er tale om venskab) (Marinósson, 2002).

Hvad der må stræbes efter, er bevidst og betingelsesløs accept af den pågældende elev, sådan som han/hun er; accept i det mindste af fællesskabets centrale skikkelser, som fx læreren. Den form for accept, som er karakteristisk ved, at andre skaber rum for den pågældende, lytter og viser respekt for vedkommendes udtalelser og også tillader vedkommende at influere på sine omgivelser, er et magtfuldt incitament til aktiv og konstruktiv deltagelse. En lærer kan frembringe empati og langsigtet venskab mellem elever med og uden nedsat funktionsevne ved at lade dem lære hinandens tilværelse at kende, hjemme og i fritiden (Eggertsdóttir og Marinósson, 2002).

Reidun Tangen fandt i sin doktorafhandling, at det forhold at kunne influere på sit eget skoleforløb af

børn opleves som en kvalitet, der fører til positive forventninger og erfaringer (Tetler, 2004). Susan Tetler fandt derudover, at når svaret for inkluderende processer var fælles for klassen, havde gruppen større ressourcer til at håndtere vanskeligheder (Tetler, 2004).

Deltagelsens organisatoriske dimension

Arnesens doktorgradsafhandling (Arnesen, 2002) udgør et empirisk og teoretisk bidrag til feltet ved at udvide forståelsen af, hvordan inkluderings- og ekskluderingsprocesser gør sig gældende i skolen. Hun bruger flerperspektivanalyser baseret på forskellige aktørers beretninger og diskursanalyser til at give et indblik i, hvilken betydning relationen mellem elever og lærer kan have for elevers deltagelse og tilhørsforhold. Analysen viser, hvordan positioner, alder, køn, etnicitet, social baggrund, erfaringer og elevers forudsætninger opfattes og væves ind i forskellige aktørers definitioner af, hvad som er »normalt« og »afvigende«.

Afhandlingen viser, at marginalisering udgør et felt af tvetydigheder og paradokser. Afgørende er modsigelsen mellem et stærkt formelt underbygget billede af »en skole for alle« og en samtidig forestilling om det, lærere omtaler som »normalskolen« og »teoriskolen«, som ikke alle passer ind i. Dette

skaber en institutionel tvetydighed (som Arnesen kalder »ekskluderende inkludering«), hvilket genspejles på forskellige måder i skolens organisatoriske, sociale og diskursive praksis. Den dynamik, som ligger mellem ordninger, som gælder alle, og individuelle ordninger, som har karakter af særordninger, er kompliceret. Grundlag for definition af problemer og beslutninger om tiltag, når elever har problemer, ser ud til at blive påvirket af elevkategoriseringer, som er godt indarbejdet i skolen – og det som allerede er etableret af særlige tiltag. Dette kan være til hinder for mere grundlæggende ændringer af »den almene skole«, så den kan tilpasses en større mangfoldighed (Arnesen, 2002).

C. Konstruktive processer: tilrettelæggelse af elevers aktive deltagelse

I en nyere antologi, der kan ses som en præsentation af den svenske videnskabelige diskussion om delagtighed (Gustavsson, 2004), er en af konklusionerne, at det er en multidimensional proces, som fører til delagtighed for elever med nedsat funktionsevne, og hvor den ene faktor ikke er vigtigere end den anden.

Vi ved desuden fra undersøgelser (fx Erikson & Granlund, 2004), at

elever med nedsat funktionsevne oplever ustrukturerede situationer (fx i skolegården) som mere vanskelige at komme til at deltage aktivt i end i klasserummet. I klasserummet har læreren en nøglefunktion ved at være døråbner og ved at regulere klassens kommunikation. Den læringsteori, som han/hun planlægger ud fra, afgør således i høj grad, hvilket rum for aktiv deltagelse den enkelte elev tilbydes, men også lærerens kendskab til sine elever, det skolefaglige indhold og de anvendte arbejdsmetoder samt lærerens ideologi, mod og evne til at initiere læringsaktiviteter er bestemmende for, i hvilken udstrækning børn med nedsat funktionsevne oplever sig delagtiggjorte inden for klassens rammer. Begrænsede erfaringer i klasserummet synes at blive overført til skolegården og andre fritidsområder.

I dette afsnit vil vi derfor fokusere på, hvordan der i skolen kan skabes rum for delagtighed, så eleverne bliver aktører i deres egne læreprocesser.

Differentierede læringsprocesser

I sin afhandling fremhæver Hafdís Guðjónsdóttir (2003), at et væsentligt aspekt ved succesfuld deltagelse er kendskabet til hinanden i gruppen; især lærerens kendskab til elevernes personlige kompetencer, erfaringer og interesser er af-

gørende. Resultaterne i den svenske undersøgelse (Almqvist et al., 2004) antyder tilsvarende, at den individuelle tilpasning af skolemiljøet til elevernes funktionsevne er meget vigtig for, at skolesituationen skal kunne vurderes positivt, men samtidig understreges det i undersøgelsen, at det ikke er tilstrækkeligt med et godt individspecifikt miljø, for at høj delagtighed skal kunne forekomme. Der må også være et godt samspil, høj oplevet tilgængelighed og/eller de »rette« personegenskaber (se også Egilson, 2005).

For at imødekomme såvel elevernes forskellighed som gruppens fællesskab er princippet om undervisningsdifferentiering indført i den danske lovgivning. Dette princip indebærer en undervisning, der såvel i tid, rum, organisation, metode og indhold på samme tid søges tilrettelagt ud fra den enkelte elevs forudsætninger, potentialer, behov og interesser og ud fra en hensigt om at udvikle fællesskabet (Undervisningsministeriet, 1996). Princippet om undervisningsdifferentiering kan således ses som en modsætning til elevdifferentiering, der tidligere har været det dominerende princip i den danske folkeskole, og hvor det har været eleverne, der er blevet differentieret ud på forskellige skoleformer, linjer og niveauer (Rabøl et al., 1992).

Det er gennem princippet om undervisningsdifferentiering, at skolen søger at realisere to modsatrettede fordringer: på den ene side kravet om at tilgodese den enkelte elevs alsidige udvikling og på den anden side kravet om at forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund, baseret på frihed og demokrati. Begrebet har således både en individuelt orienteret dimension og en kollektivt orienteret dimension, og netop spændingsfeltet mellem det enkelte individ og fællesskabet er et omdrejningspunkt i bestræbelserne på at undervisningsdifferentiere, fordi det er her, at udviklingsmulighederne antages at ligge. Denne dialektik mellem den enkelte elev og fællesskabet forsøger Rabøl og Robenhagen (1992, s. 27) at tage højde for i deres definition på undervisningsdifferentiering:

Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål.

I denne definition tales der om både fælles og individuelle mål, ligesom samarbejdets betydning for såvel fællesskabet som for den enkelte elev understreges. En un-

dervisning, der bygger på undervisningsdifferentiering, må således tilrettelægges, så den både styrer den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om at løse denne opgave.

Overordnet set kan der differentieres i forhold til flere aspekter af den pædagogiske proces: mål, indhold, arbejdsformer, tid, ressourcer eller evaluering (se Tetler, 2000). Nogle af de spørgsmål, der trænger sig på, er, om undervisningen skal måldifferentieres, om eleverne skal præsenteres for forskelligt undervisningsindhold, eller om eleverne fx skal gives forskellig tidslængde til at løse opgaverne. Disse differentieringsproblemstillinger synes hidtil sparsomt belyst i nordiske klasserumsstudier, men må anses for helt centrale, hvis visionen om den inkluderende skole skal give mening for alle dens elever.

Aktiverende læingsprocesser

Bevidstheden om at det er muligt at påvirke omverdenen indeholder for børn to komponenter (Almqvist, Granlund & Eriksson, 2004). Den ene er indre eller ydre kontrolplacering, dvs. om barnet oplever, at det har indflydelse og kontrol over, hvad der sker, eller om fx andre personer styrer. Hvis

elever oplever faktorer i omgivelserne, som de ikke kan kontrollere, vil de også opleve lavere kontrol med deres egen skolepræstation og tvivl om deres formåen, hvilket igen fører til en oplevelse af lavere autonomi og delagtighed i skoleaktiviteter. Den anden komponent er barnets opfattelse af dets egen evne eller brug af egen evne, dvs. autonomi. Oplever barnet fx, at det har mulighed for at mestre en opgave, motiveres det også til at anstrenge sig. Indflydelsen af autonomi øger i ustrukturerede situationer, fordi barnet her selv må tage flere initiativer, mens kontrolplacering har større indflydelse i strukturerede situationer. I den sammenhæng antages ikke mindst lærerens forholdemåde at have afgørende betydning (s. 8 – vores oversættelse):

Lærere, som forklarer fiasko hos børn med en nedsat funktionsevne som en konsekvens af manglende evne, stimulerer udvikling af ydre kontrolplacering og passivitet i klasserummet, mens lærere, som forklarer fiasko med for lille anstrengelse, stimulerer udvikling af engagement og aktivitet i klasserummet samt indre kontrolplacering. Det forudsætter, at opgaven er udformet på en sådan måde, at barnet kan klare den, hvis de anstrenge sig. Læreren

må altså have kundskab om en given nedsat funktionsevne for at kunne tilpasse opgaven.

Lærernes bestræbelser på at organisere læringsprocesser på en sådan måde, at eleverne ikke kan undgå at indtage en aktiv rolle, er således yderligere en faktor, som influerer på deltagelse i skolen (Hafðís Guðjónsdóttir, 2003). En måde er at basere klassens undervisningsindhold på en holistisk tilgang, hvori de enkelte elever er integrerede, og hvor der lægges vægt på både indhold og proces. Formålet må fremgå klart, læringsindhold og -proces må være tilpasset hver enkelt elev, en mangfoldighed af undervisningsmetoder må være taget i anvendelse – og med en bred vifte af aktiviteter, som eleverne kan vælge ud fra (ibid p.117). Det indebærer et udvalg af aktiviteter, som har en passende sværhedsgrad for eleverne, og at de er struktureret på en måde, så eleven får en aktiv rolle i at undersøge, analysere og afrapportere vedrørende det undersøgte emne. Ligeledes må der foregå en fortløbende evaluering, som er snævert relateret til læringsprocessen.

I ETAI studiet, som er en rapport om inkluderende pædagogik i fire lande⁶ (Eggertsdóttir and Marinósson, 2002), redegøres der for en række eksempler på initiativer, hvor lærere opmuntrer elever

med nedsat funktionsevne til aktiv deltagelse, både i arbejdet med det skolefaglige indhold og i det sociale samspil (fx s. 28, 36). Et eksempel er, at alle lærte tegnsprog, som blev anvendt af en af eleverne.

Kooperative læringsprocesser

Vi har i vores analyse valgt at skelne mellem studier, der har fokus på henholdsvis deltagelse som social proces og deltagelse som skolefaglig proces. Dette har vi gjort, idet der har været en tendens til i de hidtidige inkluderingsbestræbelser at gøre det til et af de vigtigste formål at inddrage »børn med særlige behov« i et socialt samvær med »almindelige børn«. Hermed er der risiko for, at lærere i deres pædagogiske praksis får adskilt skolens sociale dimension og skolens kundskabsorienterede dimension (Tetler, 2000).

I den henseende synes Rabøls og Robenhagens distinktion mellem de to begreber samvær og samarbejde at være frugtbar. De definerer samarbejde som altid rummende et mål, »som man gennem forskellige aktiviteter søger at indfri, mens et samvær er en social aktivitet uden et bestemt, afgrænset mål« (1992, s. 38). Hvor samværet er nødvendigt for elevens sociale udvikling, ses samarbejdet som rammen for både elevens faglige og sociale udvikling. Det kan således være problematisk, hvis inkluderingsbestræbelserne

bærer mere præg af samvær end samarbejde, men da det er vores antagelse, at deltagelse som begreb konstruktivt kan sammenflette disse to dimensioner, vil vi i det følgende pege på nogle erfaringer med kooperative læringsprocesser, som har understøttet udviklingen af inkluderende processer i skolens undervisningsaktiviteter.

Et karakteristisk træk ved kooperativ læring er klassekammeraternes gensidige afhængighed, når de arbejder sammen i grupper med en fælles opgave, hvor hver elev har *sin* funktion, men også individuel støtte i klassen har vist sig at være konstruktiv, hvad enten det drejer sig om støtte fra en støttelærer eller fra en af klassekammeraterne (Hafdís Guðjónsdóttir, 2003). Ertesvåg viser i sin doktorafhandling, at træning i kommunikative færdigheder forstærker interaktionen i en 8. klasse (Ertesvåg, 2002).

Göransson (2004) fokuserer i sine studier på, hvordan »samarbetsinriktat lärande« kan øge elevernes delagtighed i såvel klassen/gruppen som i deres egen læring (Göransson, 2004) (s. 222). I denne sammenhæng henter hun inspiration hos Johnson & Johnson, som igennem mange år har studeret denne pædagogiske tilgang (Johnson and Johnson, 2001). De kalder deres model for »Learning

together« (læring i samhandling) og betoner, hvor vigtigt det er, at læreren virkelig lærer sig betydningen af de enkelte grundelementer, som karakteriserer samarbejdsorienteret læring – for at kunne implementere dem i de forskellige læringssituationer, der opstår i praksis. Dybest set er grundtanken, at denne idé om delagtighed og samspil ikke bare er et ønskværdigt mål i sig selv, men en forudsætning for læring og kundskabsudvikling.

Samarbejdsorienteret læring har således som sit udgangspunkt en forestilling om, at læring foregår i mindre grupper, som arbejder sammen om en fælles opgave. Det kræver ikke mindst didaktiske refleksioner over, hvordan elever kan grupperes, hvordan et udviklende samarbejde mellem eleverne kan støttes etc. Grupperingsprincippet udgår fra heterogenitet, idet forskellighed ses som en gevinst i selve læringen, men da man samtidig udgår fra et ønske om, at alle elever skal have lige muligheder for at lykkes, er det nødvendigt at operere med både fælles mål og individuelle mål.

Det bærende grundlag for denne pædagogiske tilgang er udviklingen af en positiv og gensidigt afhængig relation mellem gruppens deltagere, således at hver deltager har en klar oplevelse af at kunne yde et bidrag til fællesskabets

samlede resultater. Her peges på en række tiltag, der kan være med til at »kitte« en gruppe sammen (Johnson & Johnson, 2001, citeret af Göransson, 2004):

1. Målafhængighed (gruppen har fx et fælles mål, en konkret anledning til, hvorfor de er sammen, og som alle gruppemedlemmer forstår og er enige om);
2. Ressourceafhængighed (fx at skulle deles om et redskab);
3. Rolleafhængighed (eleverne tildeles fx forskellige roller, der kan være af enten social karakter eller mere opgaverettede; eksempler på roller i gruppen er: leder, materialeansvarlig, ansvarlig for tid, illustratør, opmuntret, ansvarlig for at alle er delagtige);
4. Opgaveafhængighed (eleverne eller læreren deler fx arbejdet op mellem eleverne, så enhver udfører en del af den fælles opgave);
5. Anerkendelsesafhængighed (der er fx fokus på hele gruppens arbejde, og hvordan den har fungeret; det er det, der gives anerkendelse).

Et par af studierne (Postholm, 2003; Streitlien, 2006) fokuserer på, hvordan samhandling og kommunikation influerer på elevernes faglige aktiviteter og udvikling af kundskab, men generelt savnes der nordiske klasserumsstudier,

som har et tydeligere didaktisk sigte, hvad angår integreringen af skolens sociale og kundskabsorienterede funktion.

Et procesdidaktisk perspektiv

At udvikle delagtighedens pædagogik kræver ikke mindst udviklingen af et procesdidaktisk perspektiv på læringsrummet i skolen. Uljens karakteriserer dette perspektiv som en interesse for at udvikle didaktisk teori ud fra de faktisk agerende læreres og elevers perspektiver i den konkrete skolehverdag, og han understreger, at en sådan didaktisk teori er reflektiv, og »inte en deskriptiv, preskriptiv eller normativ teori« (Uljens, 1997)(s. 171). Hans model består af fire komponenter: planlægningen af de pædagogiske processer, realiseringen, evalueringen og de skole- og samfundsmæssige rammer. Det interessante i denne sammenhæng er hans vægtlægning af den didaktiske situation, dvs. det pædagogiske møde mellem de forskellige aktørers hensigter. Læreren forsøger at realisere sine hensigter, og i mødet med elevernes hensigter får læreren respons, som det er nødvendigt umiddelbart at reflektere over med henblik på de videre handlinger. Læreren må således i undervisningsprocessen forholde sig både konsekvent (med henblik på at indfri de langsigtede målsætninger) og fleksibelt (med henblik på at indarbejde sine si-

tuationsrelaterede didaktiske erfaringer).

Konklusioner

Et af formålene med artiklen var at se på, i hvilken udstrækning nordiske studier med fokus på deltagelse giver et overblik over feltet inkluderende pædagogik. På den baggrund anvender vi en model over relationen mellem elev, opgave og pædagogisk kontekst. Vi skulle foretage en kritisk undersøgelse af de faktorer, som er involveret (fx inklusion/eksklusion og de subjektive/objektive betydninger af aktiv inddragelse) med henblik på at belyse spørgsmålet om, hvorvidt deltagelse er mulig, set i lyset af de iboende dilemmaer i pædagogisk praksis? Endelig skulle vi diskutere på hvilken måde og i hvilken udstrækning, at praksis i skolen kan tilrettelægges, så den opmuntrer til aktiv elevdeltagelse. Denne diskussion skulle da føre frem til et svar på spørgsmålet om, hvad der især trænger sig på i det fortsatte arbejde på området; dvs. hvilke slags nordiske forskningsprojekter der behøves for at kunne komplettere de resultater, som vi har beskrevet i denne artikel.

En af vores konklusioner er, at inkluderende pædagogik behøver at blive begrebsliggjort i pædagogiske termer, og at deltagelse er

kernen i inkluderende pædagogik på forskellige niveauer i uddannelsessystemet. En anden konklusion er, at i klasserummet har læreren en nøglefunktion ved at være døråbner og regulere klassens kommunikation – og dermed bestemmende for elevernes deltagelse. Hendes kendskab til sine elever, det skolefaglige indhold og de arbejdsmetoder, hun anvender, samt hendes ideologi, mod og evne til at initiere læringsaktiviteter, er afgørende for, i hvilken udstrækning børn med nedsat funktionsevne oplever sig delagtiggjorte inden for klassens rammer. En tredje konklusion er, at i den nordiske »skole for alle« vinder lighedsidealet som oftest i konflikten med børnecentrerede og individuelle rettigheder på uddannelsesområdet, og elevers deltagelse har i konsekvens heraf en tendens til at blive passiv. De grundlæggende dilemmaer knyttet til pædagogiske værdier og historiske rutiner og praksiser, som skolen søger at håndtere i det daglige arbejde, kan derfor bidrage til at hindre aktiv deltagelse for grupper af elever, som traditionelt har været udsat for marginaliserende processer.

En model, som forsøger at indkredse diversiteten af perspektiver på deltagelse, fokuserer på de indbyrdes forhold mellem elever, opgaver og kontekster. De fleste af de undersøgte studier har et didaktisk

fokus på læringsprocessen, relationen mellem elever eller relationen mellem de didaktiske kategorier. Med reference til modellen er der således en mangel på studier, som betoner elevers deltagelse i relation til forskellige slags opgaver og pædagogiske kontekster. I det ligger, at skolens indhold (fagene) og kontekst er givet – og i mindre grad bliver genstand for problematisering. Egilson (2005) viste, at elevers deltagelse varierede med den pædagogiske kontekst, så vi behøver flere studier, som beskriver deltagelse i specifikke kontekster og med forskellige opgaver, der lægger op til aktiv deltagelse. Ligeledes er der behov for mere dybtgående analyser af ekskluderende/inkluderende processer, sådan som de kommer til udtryk i pædagogiske og sociale sammenhænge. Fx har vi for lidt indsigt i, hvilke faktorer, der befordrer aktiv deltagelse, og hvilke, der hindrer.

Vi mangler endvidere studier, som fokuserer på intrapersonelle processer og faglig samhandling; fx studier, som omhandler, hvilken betydning deltagelsens dimensioner har i relation til læring og socialisation. Ved begge dimensioner er det væsentligt at understrege dimensionernes relative karakter, for på den måde får man frem, at det ikke er et spørgsmål om enten/eller, men at alle studierne i større eller mindre grad fokuserer på aspekter ved både skole-

faglig og social deltagelse. Et par af studierne fokuserer på, hvordan samhandling og kommunikation influerer på elevernes faglige aktiviteter og udvikling af kundskab, men generelt må vi konkludere, at der savnes nordiske klasserumsstudier, som har et tydeligere didaktisk sigte, hvad angår integrationen af skolens sociale og kundskabsorienterede funktion. Af de seks kategorier: læringsbetingelser, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocesser og vurdering, som fremkommer i Bjørndal og Libergs didaktiske model, er kategorierne rammefaktorer og læringsprocesser bedst dækket ind i de studier, som er diskuteret her. Til gengæld bør det sikres, at de andre kategorier (læringsbetingelser, mål og indhold) fremover bedre dækkes ind i forskningen.

Generelt set er der endvidere et behov for nordiske studier, som bringer op til overfladen måder og midler, der kan befordre aktiv delagtighed i heterogene elevgrupper, hvad angår sociale og ikke mindst skolefaglige læringsaktiviteter, til trods for de nordiske idealer om egalitarisme og lighed. En af lærerens funktioner er at tilrettelægge undervisningen, så delagtighed bliver mulig. Dette kan organiseres igennem differentierende, aktiverende og kooperative læringsprocesser. Der kan differentieres i forhold til flere aspekter af den pædagogiske proces: mål, indhold,

arbejdsformer, tid, ressourcer eller evaluering. Nogle af de spørgsmål, der imidlertid trænger sig på, er, om undervisningen skal måldifferentieres, om eleverne skal præsenteres for forskelligt undervisningsindhold, eller om eleverne fx skal gives forskellig tidslængde til at løse opgaverne. Disse differentieringsproblemstillinger synes hidtil sparsomt belyst i nordiske klasserumsstudier, men må anses for helt centrale, hvis visionen om den inkluderende skole skal give mening for alle dens elever.

Afslutningsvis nogle kommentarer omkring metodologi og metoder. Med tanke på pædagogiske fænomeners stærke forankring i konteksten er der behov for forskellige studier, som beskriver og analyserer specifikke, lokale situationer fra forskellige perspektiver og ved hjælp af forskellige metodiske tilgange. Eksempler på sådanne studier vil være etnografiske studier, case studier, survey studier, longitudinelle studier, eksperimentelle studier, aktionsforskning og lignende tilgange, som kan give gyldig og relevant information. Der er ingen bestemt type forskningstilgang, som i sig selv dækker alle sider ved sociale processer og læringsprocesser i små læringsfællesskaber. Især behøver vi studier, som er konkret deskriptive og analyserer den form for deltagelse, der udfolder sig i en bred variation af

aktiviteter og i en mangfoldighed af kontekster i og uden for skolen, på såvel mikro-, meso- som makro-niveauer i uddannelsessystemet. Dette vil kunne genskabe vores opmærksomhed på praksisdimensionen af inkluderende pædagogik.

Referencer

- Almqvist, L., Eriksson, L. & Granlund, M. (2004) Delaktighet i skolaktiviteter – ett systemteoretisk perspektiv. In Gustavsson, A. (Ed.) *Delaktighetens språk*. Lund, Studentlitteratur.
- Arnesen, I. L. (2002) *Ulikhet og marginalisering med referanse til kjønn og sosial bakgrunn – en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Oslo, Universitet i Oslo.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken*. Oslo, Aschehoug.
- Dalen, M. (1999) Den inkluderende skole – idealer og realiteter. *En skole for alle i Norden. Et festskrift i anledning af den 20. nordiske kongres i Stavanger: »100 års nordisk samarbejde omkring undervisning af elever med særlige behov«*. Stavanger, Nordisk specialpedagogik.
- Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (Eds.) (2002) *Pathways to inclusion. A guide to staff development*. Reykjavík, University of Iceland press.
- Egilson, S. (2005) *School participation: Icelandic students with physical impairments*. Social sciences. Reykjavík, University of Iceland.
- Emmanuelsson, I. (1998) Integration and segregation – inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 29.
- Emmanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området*

- en kunnskapsöversikt, Stockholm, Skolverket.
- Erikson, L. & Granlund, M. (2004) Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, 206-224.
- Ertesvåg, S. K. (2002) *Små grupper som sosial læringsarena: ein kort longitudinell studie av trening av kommunikasjonsdugleikar hjå elevar i 8. klasse*. Pedagogikk. Trondheim, NTNU.
- Guðjónsdóttir, H. (2000) *Responsive professional practice: teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Oregon, University of Oregon.
- Gustavsson, A. (Ed.) (2004) *Delaktighetens språk*. Lund, Studentlitteratur.
- Göransson, K. (2004) Undervisning – lärande – delaktighet. IN Gustavsson, A. (Ed.) *Delaktighetens språk*. Lund, Studentlitteratur.
- Guðjónsdóttir, H. (2003) Responsive professional educators. *Nordisk Tidskrift for Spesialpedagogikk*, 81, 109-121.
- Haug, P. (1999) Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 231-239.
- Howe, K. R. (1997) *Understanding equal educational opportunity: social justice, democracy and schooling*, New York, Teachers College Press.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2001) An overview of cooperative learning. IN Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (Eds.) *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Klette, K. (2005) »Klasseromsforskning er å lære om og av praksis. Kirsti Klette intervjuet av Marit Dahl og Ragnhold Midtbø«. *Bedre Skole*, 4.
- Kofoed, J. (2004) *Elevppli. Inklusion-eksklusionsprosesser blandt børn i skolen*. Institut for pædagogisk psykologi. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lindblad, S. & Ahlström, F. (2000) Klasseromsforskning. En oversikt med fokus på interaksjon mellom elever. In Bjerg, I. J. (Ed.) *Pædagogik: En grunnbok til et fag*. København, Hans Reitzel.
- Marinósson, G. L. (2002) *The response to pupil diversity by a mainstream compulsory school in Iceland*. London, Institute of Education, University of London.
- Moen, T. (2004) »Kids need to be seen«: a narrative study of teacher's inclusive education. Pedagogikk. Trondheim, NTNU.
- Molin, M. (2004) *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping, Linköpings universitet.
- Nes, K. (2004) Hvor inkluderende er L97-skolen? In Solstad, K. J. & Engen, T. O. (Eds.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nordström, I. (2002) *Samspel på jämlika och ojämlika villkor: Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Pedagogiska Institutionen. Stockholm, Stockholms Universitet.
- Postholm, M. B. (2003) »I can't find my grandma on the Internet«: a study of project work using ICT as a mediating artefact. Trondheim, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.

- PROP. 1999/2000. *Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken.*
- Rabøl, V., Horn, I. & Robenhagen, O. (1992) *Undervisningsdifferentiering – idé og grundlag.* København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Rasmussen, I. (2005) *Project work and ICT: Studying learning as participation trajectories.* Oslo, Universitetet i Oslo.
- Rawls, J. (1971) *A theory of justice,* Oxford, Oxford University Press.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv.* Stockholm, Prisma.
- Seeberg, M. L. (2003) *Dealing with difference: two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view.* Oslo, University of Oslo.
- Solstad, K. J. (2004) Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak? In Solstad, K. J. & Engen, T. O. (Eds.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen.* Oslo, Universitetsforlaget.
- Streitlien, Å. (2006) *Rom for deltakelse. En studie av interaksjon og kommunikasjon i matematikkundervisningen.* Oslo, Universitetet i Oslo.
- Szönyi, K. (2005) *Särskolan som möjlighet och begränsning: Eleversperspektiv på delaktighet och utanförskap.* Pedagogiska institutionen. Stockholm, Stockholms universitet.
- Söder, M. (1999) *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella.* Syntesrapport till och om forskningsprogrammet »Specialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling«. Oslo, Norges forskningsråd.
- Tetler, S. (2000) *Imellem integration og inklusion. Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik.* København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Tetler, S. (2004) Delagtighed – et specialpædagogisk kernebegreb? In Egelund, N. (Ed.) *Specialpedagogisk praksis – indspil og udspil.* København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Uljens, M. (1997) Grunddrag til en reflektiv skoldidaktisk teori. IN Uljens, M. (Ed.) *Didaktik.* Lund, Studentlitteratur.
- UNESCO (1994) Final report. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, UNESCO, Ministry of education and science, Spain.
- United Nations(1989) Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 in accordance with article 49. UN.
- United Nations (1993) The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities.
- World Health Organisation (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* Paris, World Health Organisation.

Noter

- 1 At bruge Norden er måske en tilsnigelse, i og med at vi kun forholder os til Island, Norge, Danmark og Sverige.
- 2 Norge: Bibsys, Sverige: Libris, Danmark: DEEF, Island: Gegnir.
- 3 For eksempel var der en skævhed med henblik på universitetstilknytning for de norske studier. Der blev identificeret relativt mange studier fra NTNU (Universitetet i Trondheim) og få fra Universitetet i Oslo, selv om Oslo har det største pædagogiske forskningsmiljø i Norge.
- 4 Dette gjaldt universiteterne i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø.
- 5 Som operationalisering af didaktisk fokus bruges Bjørndals og Liebergs (1978) didaktiske relationsmodel. Denne omfatter følgende kategorier: læringsbetingelser, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocesser, vurdering.
- 6 Island, Østrig, Portugal og Spanien.

Forfatterne til dette temanummer:



Dóra S. Bjarnason er professor i sociologi og handicapstudier ved Islands Pædagogiske Universitet i Reykjavik og koordinator for postgraduate programmet »Special Education in Inclusive Settings«. Hun har samarbejdet med universiteter og forældreorganisationer i Island, USA, New Zealand, England og Danmark. Hun forsvarede sin doktorafhandling ved Universitetet i Oslo i 2003 og har publiceret adskillige artikler og bøger om inkluderende pædagogik, både nationalt og internationalt, fx *School Inclusion in Iceland: The Cloak of Invisibility* (Nova Science, 2003). E-mail: dora@khi.is

Jan-Åke Klasson er universitetslektor og studierektor i specialpædagogik ved Göteborgs universitet. Han har, udover det Nord-Plus-projekt som omtales i introduktionskapitlet, deltaget i et internationalt samarbejdsprojekt indenfor inkluderende pædagogik med Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle i Holland og deltager p.t. i et samarbejde med Universitatea Babeş-Bolyai i Cluj-Napoca i Rumänien. E-mail: jan-ake.klasson@ped.gu.se

Gretar L. Marinossón er professor ved Islands Pædagogiske Universitet i Reykjavik. Han har tidligere arbejdet som lærer og skolepsykolog i 15 år i England og på Island. Doktorafhandlingen blev forsvaret ved Londons Universitet og handler om skolens sociale konstruktion af elevers specielle behov. Han leder nu et forskningsteam, som er ved at færdiggøre et studie af undervisning af elever med funktionshæmning i Island. Han har redigeret (med Rósa Eggertsdóttir) *Patways to Inclusion. A Guide to Staff Development*, som også har været publiceret på islandsk, tysk og portugisisk. E-mail: gretarlm@khi.is

Bengt Persson er professor i specialpædagogik ved Høgskolen i Agder i Norge og ved Högskolan i Borås, Sverige. Han har lang erfaring indenfor specialpædagogisk forskning såvel nationalt som internationalt og har undervist indenfor en række uddannelser indenfor det specialpædagogiske felt. I de senere år har han særligt interesseret sig for det øgede krav om dokumentation i skolen og i den sammenhæng elevens retssikker-

hed og integritet. E-mail: Bengt.Persson@hb.se

Stein Erik Ohna er professor ved Universitetet i Stavanger. Han underviser på mastergrads- og doktorgradsstudiet i specialpædagogik. Har tidligere arbejdet som lærer og audiopædagog for hørehæmmede elever indenfor det statslige specialpædagogiske kompetencesystem. Doktorafhandlingen blev forsvaret ved Universitetet i Oslo (2001) og er et studie om identitetsdannelse hos døve tegnsprogede personer. Hans nuværende forskningsinteresse er knyttet til samhandling og kommunikation indenfor forskellige typer af klassefællesskaber. E-mail: stein.e.ohna@uis.no

Susan Tetler er lektor i specialpædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Hun er leder af forskningsenheden »Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv« og koordinator for masteruddannelsen i specialpædagogik. Ph.d.-afhandlingen blev forsvaret ved Danmarks Pædagogiske Universitet i 2000 og handler om rummelighedens didaktik. Hendes nuværende forskningsinteresse drejer sig om inkluderende processer i læringsmiljøer samt de pædagogiske betingelser, der knytter sig til børn med behov for en særligt tilrettelagt undervisning. E-mail: tetler@dpu.dk

11. Tetler, Susan (Lecturer at The Danish University of Education). **Inclusive Teaching in the Nordic Countries.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2007, Vol. 44, 199-201. – In this introductory article, the author presents the three following articles (by Bjarnason & Persson; Klasson & Marinsson; Ohna & Tetler, all part of a network, “Inclusive Teaching in the Nordic Countries”). The network was established in 2004, its goal being to further research in inclusion. Furthermore the results should be implemented in master degree studies of special education at the universities of Stavanger, Göteborg, Iceland, and Denmark. – *Bjørn Glæsel*.

12. Bjarnason, S., Dora & Persson, Bengt (Professor of sociology and handicap studies at The Educational University of Reykjavik and professor of special education at the universities of Agder and Borås). **Inclusion in the Nordic Educational Systems – a Socio-historical Background.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2007, Vol. 44, 202-224. – While in Denmark special classes were to be found from abt. 1900, it wasn't until the School Act of 1937 that sp.ed. was officially instigated. From abt. 1970 special classes were gradually exchanged by integrated sp.ed. A new act in 2005 decided that much more effort should be put on normal education, and that children with special needs ought to be taught in normal classes, at times in groups and possibly after regular school hours. In Iceland a school act from 1974 instigated the principles of normalization and integration, and in 1976 it was emphasized that all pupils should receive relevant teaching together with children without special needs of the same age group. However, the number of special classes increased. Inclusion is emphasized, but not easily implemented. In Norway a school act of 1955 demanded that pupils with special needs were to be given sp.ed. without exception. The following years saw a large growth of special schools. Reflecting the Salamanca Declaration, the inclusive school was introduced in 1997. There is, however, a long way to go since the municipalities are slow to change their school systems, and state control is scarce. In Sweden, the so called Visby Compromise from 1960 decided that pupils with special needs were to receive relevant sp.ed. A school act from 1962 built on integrative principles, but allowed in fact a continuous use of special classes. There is an ongoing debate on sp.ed. even if Sweden does support the international movement towards inclusion. – *Bjørn Glæsel*.

13. Klasson, Jan-Åke (Lecturer at The university of Göteborg). **Critical Perspective and Normative Argumentation.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2007, Vol. 44, 225-235. – In this article the tension between an educational policy, building on inclusion, and a quite often segregating practice is problematized. This could be called a discrepancy between a normative argumentation and a practice of tradition and reality. Other discrepancies may also be found; e.g. that ideological arguments at different levels are in conflict. This kind of tension is clearly visible in the criticism directed at the training of special teachers in Sweden in a national survey in 2006. This is why this area is dealt with in some detail. – *Jan-Åke Klasson*.

14. Marinossion, Gretar; Ohne, Erik, Stein; Tetler, Susan (Professor at The University of Education in Reykjavik; professor at The University of Stavanger; lecturer at The Danish University of Education). **The Pedagogy of Participation.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 236-263.* – A detailed study of 16 Nordic research reports is used to distinguish between social participation and learning participation. As shown in fig. 1 (p. 245) a triangular relationship exists betw. pupil, task at hand, and context. A study by Johnson & Johnson (In Göransson, 2004) specifies a number of important dimensions for groups, including children with special needs. 1. Does the group have a common goal? 2. Do the pupils depend on sharing resources? 3. A definition of different roles for all. 4. All share the tasks. 5. Appreciation is given to all. Much more research is needed, dealing with participation in task-solving, exclusive vs. inclusive processes, factors that hinder vs. promote active involvement, and studies of interpersonal processes. The research scope should be wide, encompassing ethnographical studies, case studies, surveys, longitudinal studies, action research etc.
– Bjørn Glæsel



Kommunikation og samarbejde

Mads Hermansen, Ole Løw og Vibeke Petersen: *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. 2. udgave, 4. oplag, 2007. Alinea. 226 sider, 182,- kr. + moms

At forholde sig til omverden som menneske kræver en bestandig evne til at aflæse og tolke, det der sker omkring os, i et aktivt forsøg på at overskue og finde mening i verden. Dette er et eksistentielt grundvilkår, der både er sårbart og muligheds-skabende. *Sårbart*, fordi vi i mødet med andre er udleveret til den anden og via det vi gør og andres reaktion herpå, er det, der over tid skaber vores selvfortolkning. *Mulighedsskabende*, fordi det tolkende og undersøgende i sin bedste udfoldelse vil være det, som hele tiden åbner for nye muligheder og forståelser. Set med den relations-professionelles øjne kræver det på den ene side robusthed og refleksivitet i samarbejdet og i kommunikationen med andre mennesker og på den anden side en kompetence til at skabe et rum til eleven eller klienten etc., som fremmer læring og udvikling hos den enkelte i et samfund, der er præget af en stigende udvikling og kompleksitet. Ifølge forfatterne stiller dette øget kvalifikationer og kompetencer til den professionelle praktiker. Kort sagt – forsøger forfatterne at give deres bud på, hvordan relationsprofessionelle kan forvalte deres rolle og håndtere relationsmødet på en professionel måde. Den professionelle rolle ses som en faciliterende

processtyrer, der støtter og udfordrer til læring, vækst og udvikling af tilværelsesprojekter.

De relationsprofessionelle praktikere bogen henvender sig til er pædagoger, lærere, socialrådgivere, læger og psykologer etc.

Bogen er inddelt i to dele hvoraf 1. del tager et teoretisk perspektiv, der er eklektisk forankret og 2. del tager et praksisorienteret perspektiv med en blanding af øvelser samt refleksive og metodiske inputs. Bogen indledes med et historisk oprids af den samfundsmæssige udvikling og dens betydning for den professionelle praksis. Dernæst følger et systemisk og konstruktivistisk teoribud på menneskeforståelsen med emner som relationer, kontekst, cirkularitet, rekursiv feedback og socialt konstruerede erkendelse. Derpå følger et forandrings- og læringsperspektiv, der på interessant vis forsøger at koble sig på systemteorien ved ikke blot at forklare, hvordan systemer på(ind)virker på hinanden, men at læring og forandring altid vil være indskrevet i kommunikationen dvs. en forståelse af, hvad det er, man er med i, og hvordan det kan forstås, tager afsæt i tolkninger i interaktionen

Dette beskriver forfatterne som af essentiel betydning for relationspraktikeren, når man arbejder med udvikling og undervisning etc. med henblik på skabe et rum for udvikling og læring. Der dykkes efterfølgende yderligere i dybden med kommunikative teorier om den interpersonelle kommunikation samt teoretiske forståelser om samarbejde set i et sociologisk og psykologisk perspektiv. Samlet

forenes forfatterens egne betragtninger med mange teoretiske indspark fra teoretikere såsom Bateson, Watzlawick, Gergen, Bruner, Senge, Hargreaves, Cooley, og Stern etc. Forfatterne formår at give et bredt og grundigt teoretisk grundlag, der spænder over filosofiske, sociologiske og psykologiske retninger, som er i spil, når man som professionel agerer i en praksis, der interagerer på – og påvirkes af flere niveauer (samfund, organisationer, og individ).

2. del af bogen er en implikation til praksis, hvor der blandt andet gives flere bud på organisering og rammesætning af professionelle hjælpesamtaler herunder bruger forfatterne et mere dækkende og præciseret begreb »*intervision*« (i stedet for kollegial supervision/vejledning) for den mellemkollegiale samtale mellem deltagere med samme kompetencer. Der gives anvendelige forslag og konkrete øvelser til opbygning af interventionsprocessen hvad angår etik, positioner, forholdemåder og refleksionsprocesser. Bogen har en utrolig stor styrke i at komme med mange konkrete øvelser for både processtyrer og fokusgrupper i forbindelse med samarbejds-, evaluerings- samt lære- og refleksionsprocesser. For blot at nævne én med inspiration fra Ho'o Pono pono polynesiske konfliktløsningsmodel, der er videreudviklet af Center for Konfliktløsning kan anbefales i forbindelse med procesledelse og konflikt håndtering til grupper og netværk.

Hermansen, Løw og Petersens bog bør være en grundbog på alle PPR kontorer, der arbejder med læring, udvikling og faciliterende processer på forvaltnings-, skole-, institutions, gruppe og individniveau. Ikke mindst i en aktuel fusionstid for mange PPR-kontorer, hvor nye samarbejds kulturer og læringsrum såvel mono- som tværfagligt skal etableres eller redefineres og hvor en konsultativ praksis med fokus på aktørernes empowerment er i fokus samt

relationer og systemers betydning for opretholdelse af problemer bør inddrages i problemløsningsprocessen. Dette kræver, at vi som psykologer (PPR medarbejdere), har øje for processen og fortsat er med til at fremme faciliterende forandringer i skole-, institutions- og netværkkulturer.

Mette Christoffersen
PPR Faxø

Kognitiv miljøterapi

Lennart Holm (red.), Irene Henriette Oestrich (red.), Stephen Austin, Søren Bech, Lise Lotte la Cour, Jørn Lykke: *Kognitiv miljøterapi. At skabe et behandlingsmiljø i et ligeværdigt samarbejde*. Dansk psykologisk forlag, 2. udgave, 2006. 350 sider, 348 kr. incl. moms.

På trods af at kognitiv terapi er en metode, der forskningsmæssigt viser og tilbyder de mest overbevisende resultater indenfor den kliniske metode, er der stadig kun få bøger og meget begrænset forskning, der handler om implementering af kognitive behandlingsplaner i psykiatriske miljøer!

Men her er virkelig én, der opfylder dette krav og behov.

På baggrund af den store interesse for bogens 1. udgave har forfatterteamet samlet deres erfaringer fra de sidste år og nu revideret bogen. Et godt initiativ og et fint resultat!

Det er et erfarent og kompetent team, der hver fra deres ståsted har bidraget med relevante indlæg for at forklare og forstå den kognitive teori og metode.

Udover den kraftfulde teori er det nødvendigt at beherske de psykoterapeutiske færdigheder, som der gives mange fine eksempler på i bogens kapitler.

Til det brug er der yderligere udarbejdet manualer til patient og personale, som knytter sig til bogen.

Bogen er stringent bygget op med en overskuelig indholdsfortegnelse, sammenhængende kapitler og sidst, men ikke mindst – med en meget anvendelig ordliste, der forklarer relevante fagudtryk fra den psykiatriske verden. En udenforstående kunne måske ønske, at den indeholdt endnu flere.....

Bogen er som sagt klart relateret til den psykiatriske sektor.

Oplevelsen af sammenhæng (Antonovsky 2000) er basal for at kunne mestre modstand. Oplevelse af sammenhæng rummer begreberne: begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. Patienten skal lære selv at handle og kunne håndtere problemer ved at deltage aktivt i miljøet!!!

Et interessant kapitel handler netop om, hvordan man udvikler den kognitive miljøterapi i et psykodynamisk miljø, således at forskellene virkelig fremhæves og forståelse for omlægning og handlemuligheder beskrives.

Med den voksende interesse for metoden og dens konstruktive resultater kunne man ønske og forestille sig, at den blev udbredt til behandlere/psykologer udenfor denne verden. Og ikke blot som supplement til bestående metoder, men som METODEN!, som er en måde at se og forstå andre mennesker på, samtidig med at et kritisk overblik på egen teoridannelse fastholdes!

Referencerammen kan og bør bredes ud og inspirere skoler, daginstitutioner, ældreinstitutioner – ja, alle, der ønsker indsigt og udvikling af integritet og selvværd.

KOGNITIV MILJØTERAPI er en spændende bog, som kan anbefales!

*Birgit Marott
aut. psykolog, lektor*

Familien + 1

Håkon Hårtveit og Per Jensen: *Familien – plus én*. Klim 2005, 340 sider, 339 kr.

Hermann Bang indleder sin novelle Ved Vejen med den selvlysende sætning *Stationsforstanderen skiftede Frakke til Toget*. Så er der sagt mere, end der egentlig står i teksten.

På samme måde som pigen med AKT-vanskeligheder, der fortæller, at hun har 4 problemer. *Fire*, siger hun. Hvad det er for nogle? *Jo, nr. 1er, at min far og mor er skilt og nr. 2: jeg har ikke nogen venner og nr. 3 er, at jeg ikke læser ret godt*. Pause. Så siger hun: *nr. 4 kan jeg ikke huske, hvad hedder!*

Behøver man nævne den sokratiske dialog. Terapien er sprogbaseret, lang fra ny og i familie med kunst og filosofi. Sproget røber – og påvirker – virkeligheden i en vekselvirkning mellem sprog og virkelighed, virkelighed og sprog. Der er endda dem, der mener, at sprog og virkelighed er to sider af samme sag, at virkeligheden er en sprogvirkelighed, en konstruktion.

Håkon Hårtveit og Per Jensens norske bog »Familien – plus én« på 340 sider begynder med to introduktioner til bogen i form af et dansk og et norsk forord. De er ikke skrevet af bogens forfattere. En problematisk akademisk tradition: forfatterne lader sig så og at sige anmelde af indforståede fagpersoner, som de formodentlig selv har valgt eller godkendt eller som har anbefalet bogen til udgivelse på dansk. Tilmed har de to forord ikke meget at føje til bogens tekst, som heldigvis er mere farverig end logebrødrenes falmende roser. Som om bogen behøver en introduktion; det gør den langt fra. Den taler udmærket for sig selv – og meget livligt og smidigt og på sin vis udogmatisk inden for de rammer og klammer, der tilsyneladende findes i den terapeutiske verden. Det vender jeg tilbage til.

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Selvom Familien – plus én er en gedigen lærebog, der henvender sig til studerende i sociale fag, og selv på sidste side pjatter med, *at denne bog er en lærebog. Man læser den fordi man skal til eksamen*, så er den langt fra tør og kedelig. Den er bygget op som en vekselvirkning af traditionelle afsnit, der redegør for nyere filosofiske strømninger som modernisme, strukturalisme, hermeneutik, konstruktivisme postmodernisme. Der »afbrydes« af afsnit, der kaldes Profiler om Profiler, hvor forskellige familierapeuter beretter om deres møder med familierapiens teoretiske og praktiske bagmænd: Gregory Mateson, Hunberto Maturana, Virginia Satir, Salvador Minuchin, Paul Watzlawick, Jay Haley, Mara Selvini Palazzili, Harry Goolishian og Michael White.

Bogen redegør omhyggeligt for disse pionerers grundsyn og terapeutiske metode. Der er en smidig betoning i alle afsnit af, at terapiens teori eller praksis ikke kan skilles ad. Om teorien er skabt før den praktiske metode eller praksis er en ud-løber af teori er uvist i flere af de nævnte skoler. Under alle omstændigheder betones den håndværksmæssige side af familierapien – og sammenhængen med kunstnerisk metode og personlig inspiration.

Efter hvert kapitel følger et kort afsnit, der kaldes Metalog, og som er en refleksion over læserens tilegnelsesproces af bogens familierapeutiske stof og læserens egen eksistens i forhold til teori og metode. Skrevet i en let ironisk stil, et par oktaver over den teoretiske basgang.

Bogen kan uden videre anbefales som lærebog, for den, der bare vil vide mere, som det hedder, og som grundbog for studerende. Jeg mener, Familien – plus én er et gedigent værk, som kommer hele vejen rundt om emnet på en fair måde.

Men! – og det er muligvis ikke en problematisering kun af denne bog, mere en almen kritik af den terapeutiske verden,

som tilsyneladende ikke beskæftiger sig med sin virkning på sine klienter. Jo selvfølgelig gør terapien det, men efter andre »bevisformer« – end de almindelige evidensbaserede. Der lægges jo vægt på, at terapeutens individualitet bringes i spil som en del af terapiforløbet.

Hvis *du* har ondt i familien eller i parforholdet, er det afgørende *for dig, for jer*, om i faktisk får det bedre. Lykken er som bekendt smertens ophør.

Det skal siges, at bogen kort reflekterer over terapiens besvær med at bevise sin virkning, og på hvilket grundlag det i det hele taget kan gøres, når nu familierapien næsten er en kunstart. Det undrer alligevel, at terapiens virkning ikke spiller en langt større rolle i bogen – og måske i familierapien i virkeligheden.

Karsten Bjarnholt

Stress. Det moderne traume

Nadja U. Prætorius: *Stress. Det moderne traume*. Dansk psykologisk forlag, 2007, 234 sider, 248 kr. incl. moms.

»Stress – det er de håndjern, man bærer om hjertet«.

(Helmut Qualtinger)

Det første skridt er en lille smule villighed til at se de håndjern og et ønske om at få det bedre! Og netop dette er forfatterens budskab:

- En bevidstgørelse af den virkelighed, der omgiver os – markedsmekanismernes påvirkning og styring af vores mentale habitus.
- Kun ved at være bevidst omkring disse ting er det muligt at forholde sig til stressens snigende overgreb og være opmærksom på stressens symptomer.

Bogen er bred – kommer ud i mange hjørner, hvilket indholdsbeskrivelsen vidner om. Den tager sit udgangspunkt i forandringer, der opleves som overgreb. Dernæst er der afsnit om virkelighedsbegrebet, socialisering og læring. Og så det centrale: markedsgørelse og belastningsfaktorer i arbejdslivet og sluttelig et afsnit om rehabilitering.

Forfatterens brede kliniske erfaring kommer til udtryk gennem de udvalgte relevante cases, som illustrativt understreger forfatterens budskab. Den bagvedliggende diskurs er ifgl. forfatteren ikke blot den konstruktivistiske diskurs, men mennesket udstyret med grundforudsætninger, der muliggør refleksion og erkendelse. Hun forholder sig kritisk til den »såkaldte stressværktøjskasse«, som medarbejdere på diverse stresskurser anbefales for at få styr på deres stress. Den vurderes helt utilstrækkelig.

Medarbejderne fastholdes i en forestilling om, at stresshåndtering er svaret på stressproblemer, og det er medarbejderens ansvar at undgå stress. Belastningsfaktorer lader sig ikke håndtere indenfor medarbejderens naturlige kapacitet, men gennem forhold på arbejdspladsen. Typisk rammes den velkvalificerede, ansvarsbevidste medarbejder særlig hårdt.

Arbejdsevne metoden angribes og kritiseres og sagsbehandlerens rolle problematiseres i forhold til klienten.

Rehabiliteringstiltag skitseres og eksemplificeres.

Stressforskeren Bo Netterstrøms synspunkt om nødvendig hurtig tilbagevenden til arbejdsmarkedet imødegås med forslag til grundlæggende forudsætninger. Kun i forhold til akut stress er forfatteren enig med ham. Sværere alvorligt syge stresspatienter vurderes at have brug for langt større rehabiliteringsprogram, hvor indsigt og bevidsthedsførelse er vigtige bestanddele.

272

Der er ingen tvivl om, hvor sympatien ligger og kritikken af det neoliberalistiske samfunds markedsindflydelse og dehumanisering af mennesket er meget fremtrædende.

Man kan være enig eller uenig med forfatteren. Men der er ingen tvivl om, at bogen er et godt redskab til at synliggøre centrale problemstillinger.

Sprogligt er den bred – men fremtræder også uens – hvorved målgruppen er diffus.

Dog er det hævet over enhver tvivl, at forfatteren har et vigtigt budskab, som har interesse for alle.

*Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog*

Sjælen fryser i det tomme rum

Guro Øiestad: *Feedback*. Dansk psykologisk Forlag, 2006. 168 sider. 228 kr.

»Man vil elskes – i mangel deraf beundres – i mangel deraf frygtes – i mangel deraf afskys og foragtes. Man vil vække en eller anden form for følelse i menneskene. Sjælen fryser i tomme rum og vil have kontakt, koste hvad det vil.«

Dette citat som gjorde et uudsletteligt indtryk på mig i min studie tid, og som jeg siden har brugt som forklaring på manglen en umiddelbart forbløffende adfærd skulle efter sigende stamme fra Hjalmar Söderberg i bogen »Doktor Glas«.

Jeg blev mindet om det ved at læse Guro Øiestads bog om feedback, fordi hun skriver: »Inderst inde i os alle lyder en lille stemme: »Find mig, accepter mig, vis du kan lide mig, tag mig ind i fællesskabet«. Feedback handler om at tage denne stemme alvorligt.«

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Hun skriver også om, hvordan det nærmest er blevet tabu at indrømme, hvor afhængige vi er af andre mennesker, fordi behovet for tilknytning og fællesskab let overses i en tid hvor idealer som selvstændighed og selvrealisering er mere italesatte.

Bogens definition på feedback er:

1. at få øje på noget ved en anden person
2. at formidle det, du ser, til den pågældende

At give feedback er at anerkende nogle sider ved den anden. At få feedback er at blive bekræftet og får mulighed for at vokse. Derefter følger en række forklaringer på, hvorfor det egentlig er så svært (kræver både bevidsthed og mod) og på, hvad man så rent faktisk kan gøre.

Idet forfatteren tilslutter sig ordsproget: »Med kritik kan du opnå noget, med opmuntring endnu mere« handler bogen mest om positiv feedback. Det korte kap. om kritik som i sagens natur også må være der, fordi kritik også er feedback, giver lyst til at læse hendes efterfølgende bog »Kritikk«, fordi »Feedback« lægger op til at få besvaret nogle af de spørgsmål der uundgåeligt melder sig om, hvad det er der sker, når man ikke er dygtig nok til at give den positive feedback, og derfor risikerer at blive direkte ond eller destruktiv.

Jeg er blevet meget glad for bogen, der både har eksempler på feedbackens betydning i privatlivet, i erhvervslivet og indenfor det pædagogiske fagområde, og derfor vil kunne bruges som inspiration og huskeseddel alle steder, hvor man gerne vil nå nogle mål eller opnå nogle resultater sammen med andre, idet de gode tilbagemeldinger opbygger og forstærker tilliden mellem parterne, hvad enten der er chef – medarbejder, lærer-elev eller f.eks. mor – datter.

Sproget er tillige let forståeligt uden at blive »tyndt« og overfladisk og pointerne

slås grundigt fast (næsten) uden at trætte med for mange gentagelser. Jeg mener derfor bogen må være anvendelig mange steder.

Forfatteren er klinisk psykolog og er teoretisk og praktisk forankret i flere forskellige psykologiske retninger, bl.a. system- og kommunikationsteori, kognitiv psykologi, nyere udviklingspsykologi, gestaltterapi og LØFT (løsnings-fokuseret – tænkning). Hun har privat praksis og desuden en omfattende undervisnings-vejlednings-, kursus- og foredragsvirksomhed.

Mette Lilsig

Betydningen af samhørighed

Susan Hart: *Betydningen af samhørighed – Om neuroaffektiv udviklingspsykologi.* Hans Reitzels Forlag 2006. 416 sider, 395 kr. incl. moms.

Med *Betydningen af samhørighed* har Susan Hart fulgt op på sin forrige bog, *Hjerne, samhørighed, personlighed*, hvor hun præsenterede det teoretiske grundlag for neuroaffektiv udviklingspsykologi.

SH viderefører dermed sin brobygning mellem neurofysiologi og udviklingspsykologi ved at bringe den nyeste hjerneforskning i dialog med udviklingspsykologiske teorier, der fokuserer på relationen mellem omsorgsperson og barn.

Den første af bogens tre dele omhandler barnets normaludvikling.

Forfatteren gør rede for hjernens udvikling gennem samspillet mellem nervesystemet og barnets relationer til nære, regulerende og støttende omsorgspersoner. Personlighedsudviklingen beskrives som tæt forbundet med følelsesmæssige interaktioner mellem omsorgsperson og barn, hvorigennem udviklingen af identitet og selvrefleksion støttes. S.H. beskriver,

hvordan reorganiseringen af de mentale organiseringsniveauer i barnets udvikling kan føre til mere fleksibilitet eller til mere sårbarhed for barnet, og hvordan barnet gennem relationen med omsorgspersoner efterhånden udvikler en stadig højere grad af selvregulering.

Anden del beskriver tilknytnings- og relationsforstyrrelsers opståen og udvikling i lyset af en neuroaffektiv, udviklingspsykologisk forståelse. Nærmere bestemt rettes opmærksomheden mod sammenhænge mellem problematisk eller utilstrækkelig interaktion mellem omsorgsperson og barn – i form af fejlregulering, fejlfstemning og omsorgssvigt – og neurofysiologisk udvikling.

S.H. relaterer forskellige forstyrrelser i barnets udvikling og psykopatologiske fænomener som f.eks dissociation, angst, depression, aggression, ADHD, spiseforstyrrelser, psykotiske forstyrrelser, borderline- og neurotisk personlighedsstruktur, OCD mm. til de tre beskrevne hierarkiske niveauer i hjernen: præfrontalt niveau, limbisk niveau og sanseregulerende, autonomt niveau.

I tredje del gør SH rede for en neuroaffektiv tilgang til psykoterapeutiske interventionsformer. I overensstemmelse med bl.a Daniel Sterns forståelse ses affektiv afstemning som det helt grundlæggende, forandrende fænomen i psykoterapi.

Susan Hart plæderer her for at terapeuten inden valg af psykoterapeutisk interventionsstrategi afdækker, hvor vidt den enkelte klients affektive forstyrrelse primært skyldes en fejlregulering i det autonome, i det limbiske eller i det præfrontale system, og om forstyrrelsen er relateret til en medfødt problematik eller er skabt i en relationel kontekst – eller begge dele.

SHs bud på at anvende en neuroaffektiv forståelse som grundlag for praktisk psykoterapi finder jeg på en gang både modig og kontroversiel.

Hendes forslag om at vælge terapeutiske principper ud fra en analyse af, hvilken del af den tredelte hjerne, der primært er ramt, vil givetvis føre til mange diskussioner mellem psykologer. En risiko ved at koble de to grundlæggende forskellige logiske systemer (fysiologi og psykoterapi) så snævert sammen, som SH gør, vil være at klienten tingsliggøres i terapien, en tingsliggørelse, som må være i modsætning til SHs helt grundlæggende terapiforståelse: at det er den følelsesmæssige afstemning, der er det virksomme i terapien.

Alternativet kunne være at tage udgangspunkt i – hvad SH har præciseret mange steder i bogen – at hjernen fungerer som en helhed, hvor enhver proces et sted i hjernen griber ind i og fører til forandringer i hele hjernen. Ved at tage udgangspunkt i denne forståelse kan terapeuten koncentrere sig om klienten som subjekt og om sin relation til klienten og beskytte relationen mod den fremmedgørelsesproces, der kan være snublende nær, hvis terapeuten i terapiprocessen er optaget af hypoteser om, hvor i klientens hjerne problematikken kan være lokaliseret, og hvilke interventioner der så logisk set vil være adækvate.

SHs bog er et imponerende og velskrevet værk med overbevisende referencer, der giver læserne en unik mulighed for at opnå ny forståelse af helt centrale sammenhæng mellem forskellige systemniveauer: medfødte biologiske forudsætninger, biokemiske processer og interpersonelle relationer på forskellige niveauer.

SH viser som nævnt stort mod med udgivelsen af *betydningen af samhörighed*, da hun rammer ind i et felt, der har været konfliktfyldt lige siden René Descartes præsenterede dualismen i 1600-tallet. Forsøget på at finde en ny, videnskabelig kobling mellem de to forskellige logiske systemer: psykologi og fysiologi og bestræbelserne på at drage terapeutiske konsekvenser heraf vil givetvis give mange

fagfæller anledning til mange frugtbare diskussioner.

Praktiserende psykologer – ikke mindst psykologer som arbejder på PPR-området – vil opdage nye sammenhænge og finde megen inspiration i *betydningen af samhörighed*.

Henning Strand

Samtaler med Piaget

Jean-Claude Bringuier: *Samtaler med Piaget*. KLIM 2006. 181 sider. 229 kr.

I maj-juni 1969 havde forfatteren 7 samtaler/interviews med Piaget om hans liv og forskning. De blev i 1975-76 fulgt op af yderligere 7 samtaler. Bogen er en nedskrift af møderne suppleret med korte interviews med forskellige medarbejdere. Den giver for det første et indtryk af personen Piaget og for det andet en rigtig god introduktion til hans tænkning. Han var i mange år en dybt involveret leder af et stort institut med udstrakt empirisk forskning, som han og mange andre samlede i forskningsartikler, monografier etc. Piaget elsker musik, Mozart, Bach Wagner og Moussorgsky nævnes. (»Bach er til konstruktion. Bach er til hjernen, Wagner er til karakteren. Mozart er til begge.« Igen og igen læser han Proust. Han ryger pipe og cykler lange ture. Kun fire gange har han været i biografen, og han ser aldrig fjernsyn. Vi får at vide, hvorledes han arbejder med sin forskning, hvordan det ene projekt fører til det næste. Han interesserer sig for effekter, som hans team hovedsageligt kan se fra deres interviews af mindre børn. Derimod indsamler han aldrig større statistiske materialer til bekræftelse af modellerne. Det overlades til andre. Mange vil nok overraskes over, at P. siger, at Freud/psykoanalysen altid har interesseret ham. Han har faktisk selv gået i analyse daglig i otte måneder. Og

han konstaterer, at en persons kognitive arbejde ofte forbliver i det ubevidste, når handlingen, det drejer sig om, lykkes. Bevidstgørelsen kommer først længe efter handlingen.

Bogens og Piagets hovedproblemstilling er »den genetiske epistemologi« defineret som studiet af tænkningens udvikling. Han har fokuseret på barnet som model for udviklingen af intelligens. Intelligens er erstatningen for instinkterne. Piaget definerer intelligens som en evne til adaptation til nye situationer, en adaptation til det omgivende miljø ligesom enhver anden biologisk adaptation.

Piagets klassiske stadiemodell gennemgås i samtale 4. Og i nummer 5 diskuteres assimilation, akkommodation og adaptation. De to kapitler må direkte kunne bruges af undervisere som undervisningsmateriale. Hvor Piaget selv ofte er tung at læse (og oversætte) giver samtaleformen en lettere læselig tekst uden at P. går på kompromis i populariseringens navn.

Samtale 7 handler om kausalitet og fortolkning af verdens fænomener. Et par citater: »Kausalitet er en tilskrivning af vore operationer til objekter, forstået som operatorer, der virker på hinanden.« »...den tanke, at objekter opfører sig rationelt og handler på hinanden i overensstemmelse med strukturer, som er isomorfe med vore matematiske operationer.« Kan det naturvidenskabelige projekt beskrives bedre? I samtalen tager P. skarpt afstand fra den filosofiske idealisme: »... nej for objektet eksisterer, men man kan kun opdage dets egenskaber ved successive approksimationer.«

I samtale elleve fortæller Piaget om eksperimenter, der viser, hvorledes det børn husker, ændres med deres erkendelse. Med større forståelse husker og beskriver de faktiske oplevelser, som de tidligere havde beskrevet helt anderledes, da de kognitivt var mindre udviklede. Han fortæller en anekdote om, hvorledes han tydeligt kan

huske detaljer fra en kidnapning, som hans barnepige reddede ham fra, da han var i barnevogn. Han kan stadig se fjæset for sig på politimanden, der greb ind. Men historien han husker så levende, fandt faktisk ikke sted, viste det sig mange år senere.

I kapitel tolv beskrives de tre metoder, han brugte, når han gik ind i et nyt problemfelt:

1. Læs først hvad andre har skrevet om området senere, så man ikke er bundet.
2. Læs til gengæld mest muligt om beslægtede områder.
3. Hav en prügelnape, dvs en model eller teori, som man vil modbevise.

Oversættelsen er flydende og kompetent. Jeg har kun to mindre anker mod den: *bevarelsessætninger* omtales konsekvent som på fransk som *konserveringssætninger*. Helt komisk på side 73 »når barnet opdager, at stof konserveres«. Man ser syltesæsonen for sig. Matematiske *rækker* kaldes konsekvent for *serier* som på fransk. Bogen anbefales til lærere, lærerstuderende og andre, der ofte henviser til Piagets resultater. Godt at den er blevet tilgængelig på dansk.

Helge Kastrup
CVU-Stork

Konstruktivistiske rødder og grene

Peter Andersen og Claus Madsen (red.): *Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi*. Unge pædagoger, 2006. 162 sider, 220 kr.

Tak til forlaget. Anmeldelsen handler om en samling artikler, som jeg allerede er begyndt at bruge i min undervisning af seminariestuderende. Den indeholder udvalgte højdepunkter fra koryfæer

som Dewey, Bruner, Piaget, Vygotsky og Luhmann og en række introduktioner og andre artikler. Bogen er et must for ethvert pædagogisk bibliotek, som ikke har alle artiklerne stående i forvejen. Pladsen tillader ikke en egentlig gennemgang artikel for artikel. Men her er alligevel en kort introduktion:

Progressiv pædagogik og pædagogik som videnskab af den 69-årige John Dewey er lige så dugfrisk, som da han skrev den i 1928. Først et citat: »Eftersom der ikke findes en pædagogisk substans ... kan der heller ikke være én og kun én pædagogisk videnskab«. Dewey giver gode argumenter for varsomhed med normative tests, advarer mod at tro, at videnskab kun er det kvantitative og forklarer, hvorfor enhver reformbevægelse starter med en negativ holdning til det tidligere.

Betydningen af struktur af Jerome Bruner fra 1960 er typisk for tidens tænkning, men værd at læse.

Genetisk epistemologi fra 1968 er en af Jean Piagets nøgleartikler om det begreb, han selv skabte og betragtede som sit livsprojekt at udfolde. Det er tung men væsentlig læsning som altid hos Piaget. Nogle uheldige oversættelser skæmmes teksten (for eksempel bruges det franske ord »serier« frem for det danske »rækker«, på dansk »vinder« man ikke en nobelpris, man får den tildelt, hvad betyder »en logik af klasser«).

Lev Vygotskys *Forholdet mellem læring og udvikling* introducerer zonen for nærmeste udvikling og står klarere og præcisere end i andres referater. Ærgerligt, at vi ikke får med, hvad Vygotsky selv skrev om sprog af første og anden orden.

Jerome Bruner giver i *Piaget og Vygotsky – en hyldest til forskelligheden* (1998) en overbevisende analyse af de to som komplementære tænkere. Vi kan ikke undvære nogen af dem, skønt deres tanker nærmest er vinkelrette på hinanden, men tilsammen udgør de en uomgængelig helhed.

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Niklas Luhmanns *Opdragende undervisning som interaktionssystem* (1984/85) introducerer hans generelle systemteori. Undervisning er et interaktionssystem. Hvordan kan den så også være opdragende? Hans svar inddrager sociologien. Artiklen er tungt og stedvis sært oversat. Enkelte steder er uforståelige og burde være fanget af redaktørerne (»og det omfatter altid; ikke af lærerens psykiske system«).

Preben Olund Kierkegårds fremragende bidrag skæmmes af et tungt kludret sprog, som nok vil forhindre mange i at læse det. Synd. Kirsten Paludan er til gengæld letlæselig og direkte anvendelig. Claus Madsen samler bogens tråde i et velskrevet afsluttende kapitel.

Bogen anbefales stærkt, men man kunne ønske sig en 2. udgave hvor især Piagets, Luhmanns og Kirkegårds artikler blev (gen)oversat.

Helge Kastrup
CVU-Stork

Der er mere end ét svar

Hans Christian Hansen, Kristine Jess, Berit Pedersen og Eva Roenn: *Der er mere end ét svar*. Alinea, 2006. 143 sider, 182 kr.

Bogen er komplementær til den tidligere her anmeldte *Neuropædagogik – om kompliceret læring*, som koncentrerede sig om alle de forskellige »apparat-fejl« man kunne diagnosticere hos mennesker, og hvordan man kan forholde sig til dem. Forfatterne skelner mellem udviklingsdyskalkuli, som handler om de få børn, der af medicinske/neurologiske grunde har regneproblemer, og de mange flere med matematikvanskeligheder. Eller mere præcist: en vigtig pointe er, at børnene er af psykologiske, sociale, kulturelle eller didaktiske grunde i matematikvanskeligheder og er ikke børn med matematikvanskeligheder. Det er altså de børn bogen omhandler.

Dens første halvdel er teoridelen, hvis grundlæggende tanke er, at vi bør fokusere på børnenes styrker, hvad de faktisk kan, frem for på hvad de ikke kan. Blandt andet præsenteres vi for begreberne *matematikmestring*, hvor der ses på det, der kan lade sig gøre og *matematik-huller*, hvor vanskelighederne opfattes som huller i ens matematiklandskab, som kan udfyldes, eller der kan bygges broer over. Et par pointer fra første del:

- Niveaudeling uden undervisningsdifferentiering er formålsløs.
- Indlæring af algoritmer trin for trin nytter ikke.
- Man ser faktisk elever bruge viden uden for klasse/lærebogsmiljøet, som de tilsyneladende ikke har inde i miljøet.

Bogens anden del indledes med en nyttig gennemgang af eksisterende materialer til såvel summativ som formativ evaluering. Der findes tilsyneladende flest af den første type. Kapitlet slutter med gennemgang af minutpapir, et fikst redskab til daglig formativ evaluering og en diskussion af holdninger hos elever og forældre. Næste kapitel gennemgår KVIS-programmets opsummering af væsentlige punkter i moderne matematik-didaktik.

Dernæst følger bogens højdepunkt, en oversigt over normalklassen, specialcenteret og specialklassen, som burde være obligatorisk læsning for matematiklærere og specialundervisningslærere. Nogle pointer (men læs det selv):

- Mange børn med matematikvanskeligheder når aldrig ud over 5. klasses niveau.
- Elever med vanskeligheder har tit deres nederlag tæt forbundet til matematik-klasseteksten. I specialundervisning skal de ud af den kontekst.
- Specialundervisningslærere bør som minimum have matematik som linjefag for at være fagligt kvalificerede til

at hjælpe. Læs om Brøndby-modellens matematikvejledere.

- Der er problemer både med økonomi til specialundervisning, med placering af specialtimerne så eleverne ikke hives ud af klassen i matematiktimerne og i balancen mellem dansk og matematik i hjælpen.
- Der er forskel på elever, der går i et kontinuert specialundervisningsforløb i matematik (succes) og de, der kommer til sent (opbevaring).
- Det er en fejlsluttelse af specialundervisning i matematik, at eleverne først og fremmest skal lære de fire regningsarter og den lille tabel. Derved bliver alt, der drejer sig om at lære at tænke selv, udskudt, til det er for sent.
- Der er en uheldig forkert opfattelse af, hvad man skal kunne på det enkelte alders-/klasse-trin, som efterlader de lidt langsommere eller senere udviklede i matematikvanskeligheder.

Et par mindre hjertesuk: Der er kludder med referencerne. Mindst 7 henvisninger i teksten kan ikke findes i litteraturlisten. Jeg savner i afsnittet om matematikangst henvisning til USA's førende forfatter Sheila Tobias. Og endelig: To mindre afsnit om henholdsvis multiple intelligenser og læringsstile, to teoretisk frit svævende bygninger uden tilfredsstillende empirisk belæg, kunne undværes.

Konklusion: Et fremragende værk som bør stå på alle specialundervisnings- og lærerbiblioteker. Alle matematiklærere og -studerende kunne med fornøjelse læse casen om Mette p.119ff. Den er som bogen i sin helhed velskrevet i et dejligt flydende sprog. Ved anden gennemlæsning hæfter man sig ved, hvorledes bogens diskurs er holdt stramt og elegant, anbefales kraftigt!

*Helge Kastrup
CVU-Stork.*

Hvad børn ikke ved

Karen Glistrup: *Hvad børn ikke ved... har de ondt af – familiesamtaler om psykiske lidelser*. Hans Reitzels Forlag, 2006. 2. udgave, 256 sider, 250 kr.

I forordet til denne bog skriver Kari Killen, at bogens titel siger det hele, fordi vi alle har svigtet børn af psykisk syge ved at tro, at det, børn ikke ved, har de ikke ondt af. Det er det modsatte, som er tilfældet. Dette synspunkt, er der vel bred enighed om i dag, og forfatteren Karen Glistrup, der er uddannet socialrådgiver og familierapeut, har afgjort skrevet en læseværdig og meget engageret bog med et kvalificeret fagligt indhold om et sårbart og vanskeligt emne.

Når alvorlig sygdom rammer familien, får kommunikationen ofte ringe kår. Alle gør sig tanker, frygter det værste og håber det bedste, men både forældre og børn bliver samtidig meget forsigtige med, hvad de siger åbent. Hvis ikke børnene spørger, lader vi være med at inddrage dem i alt det alvorlige, og vi overlader børnene til selv at forstå, bearbejde og rumme indtryk, følelser og tanker. Denne bog beskriver, hvordan forældre og børn kan hjælpes til at bryde tavsheden, og det gøres med indsigt og forståelse på en meget levende, respektfuld måde, der viser kærligt og empatisk engagement i familiernes livssituation. Problemstillingerne belyses enkelt uden at forenkle, hvilket kræver overblik og solid faglig baggrund.

Bogen er opbygget i fire dele med hovedvægt på del 2 om familiesamtaler, der optager halvdelen af bogens indhold. Forfatteren beskriver værdigrundlaget for familiesamtalerne og de indbyrdes relationer således:

- Alle har behov for at føle sig set, forstået og anerkendt

- Alle forældre ønsker det bedste for deres børn
- Alle børn er tæt forbundne med deres forældre
- Respekt og kontakt opstår via hjertet
- Det er via processen i samtalen, at den helende virkning kan opstå
- Ligeværd og gensidighed mellem behandler og klient er afgørende for en bæredygtig kontakt

På denne baggrund er det muligt at bringe familien ind i en proces, hvor fælles delagtighed i de tanker og følelser, som alle har en tendens til at holde for sig selv, bringes i fokus. Hermed kan et tabu måske brydes, og familien bringes et skridt videre.

Der er mange cases i bogen, og de fleste er med til at belyse, hvorledes behandlerne i familiesamtalen nænsomt kan (gen)skabe en sund kontakt mellem forældre og børn. Her betones betydningen af at etablere den gode bæredygtige kontakt. Det gøres bl.a. ved at være nærværende, ved at tage værtskab og ansvar, forsøge at skabe ligeværd, og være anerkendende uden at være vurderende. Hvis der samtidig vises respekt for børnenes grænser og loyalitet og der anvendes relevante teknikker i dialogen er meget opnået frem mod den tillidsskabende kontakt.

Denne bog bør kunne inspirere de mange implicerede faggrupper til øget tværfagligt samarbejde om denne gruppe børn, der må siges at være i højrisikogrupper. Bogen er velskrevet, og den giver brugbare anvisninger på, hvordan vi ved en fælles og målrettet indsats kan forbedre vilkårene for børnene til de psykisk syge forældre. Samtalegrupper og støttegrupper for børn og unge er bestemt en oplagt mulighed, og arbejdet i disse grupper er belyst alsidigt og grundigt her i bogen.

Eivind Fruelund

Når børn er bange

Cynthia G. Last: *Når børn er bange – hjælp dit barn med at overvinde angst og frygt*. Dansk psykologisk Forlag, 2006. 304 sider, 298 kr.

Denne bog beskriver på glimrende vis problemstillingen, om der er grund til bekymring, hvis barnet er bange? Angst for mørke, hunde, fremmede og bekymring for, om man er god nok, er følelser, som de fleste børn oplever i perioder af deres barndom. Hos nogle børn kan angsten blive for voldsom og virke forstyrrende ind i barnets dagligdag og relationer til andre, og således kan disse følelser være så overvældende, at de påvirker hele familien og barnets opvækst. Om angsten er aldersrelevant, nærmest naturlig og passende, skal vurderes ud fra angstens styrke, omfang og barnets alder. I bogen anvendes, analyseres og illustreres en model, der kan være med til at afgøre, om der er grund til bekymring over barnets angst og frygt.

Der er en klar og tydelig opbygning af bogen i to dele. Første del handler om at forstå det ængstelige barn og anden del mere specifikt om angsttilstande hos børn, fx separationsangst, generaliseret angst og beskrivelser af enkelfobier. I forordet af Per Hove Thomsen anslåes det, at 2-3 % af børn i skolealderen lider af angstformer, der er behandlingskrævende, og hvornår bør disse børn så henvises til en børnepsykiatrisk undersøgelse. Det bør ske, hvis barnet er forpint, gennem længere tid har mistet legelysten og humøret, og der er familiære mønstre i angstrelateret retning. Sprogbruget er let tilgængeligt og der er utrolig mange detaljerede eksempler i form af casevignetter, som er med til at fremme forståelsen og lette tilgangen til stoffet. Forfatteren har en omfattende viden, og den deles rundhåndet og pædagogisk ud til læseren.

Bogens tjeklister hjælper med at af-dække, hvilken slags angst barnet har, angstens styrke, og hvad der udløser den. Der beskrives forskellige teknikker og øvelser man som forældre, lærer, pædagog eller psykolog kan anvende sammen med barnet til selv at kontrollere og overvinde angstsymptomerne, og der er mange tydelige eksempler på, hvornår der bør henvises videre i det professionelle system.

Forfatteren skriver på s. 24. »Hvad er forskellen på frygt og angst? Frygt anses ofte for at være mindre alvorligt – mere normalt – end angst. Ekspertter mener nu, at angst er et mere globalt, eller bredere, fænomen end frygt. Angst inkluderer generelt ubehagelige følelser, som for eksempel at være anspændt, nervøs, pirrelig, irriteret, ængstelig, panisk eller frygtsom. Nathan på syv år sagde til sin mor. » Det føles som om mine indvolde hopper rundt«. Femårige Selena siger, at det føles som om hun har myrer i bukserne.« Som det fremgår kan børn sagtens have angstsymptomer og stadig være normale og rimeligt velfungerende børn. Angsten hos børn kan have mange ansigter, og de fleste angsttilstande hos børn har sammensatte årsager. Det er meget usædvanligt, at en enkel faktor har skylden, og i denne sammenhæng drøftes og diskuteres betydningen af forskellige forældretil i samværet med børnene. Den overkritiske, den overbeskyttende og den meget ængstelige og bekymrede forældre kan medvirke til at deres børn udvikler angstproblemer. Netop i dette problemfelt kan de kognitive behandlingsteknikker have deres styrke, mener forfatteren, og dette arbejde belyses grundigt og nuanceret i bogens anden del.

I afsnittet om behandling af enkelfobier beskrives en metode i fire trin:

1. Anspor dit barn til at konfrontere- og ikke undgå – det, han eller hun frygter
2. Vær en rollemodel for dit barn ved at udvise ikke frygtsom adfærd og tænke-måder
3. Brug dit barns actionhelte som eksempler på modig adfærd
4. Arbejd på at forøge dit barns selvtillid

Forfatteren mener, at forældre med blot nogen vejledning sagtens selv kan gå i gang med at reducere frygten og angsten hos deres børn, og så på et senere tidspunkt, hvis symptomerne fortsætter eller forstærkes, søge egentlig psykologfaglig hjælp. Der kan også være en god støtte og vejledning at hente i de mange selvhjælpsbøger, specielt på det amerikanske marked, der florerer og forfatteren afsluttet bogen med nogle nyttige råd:

- Vær sikker på, at dit barn har den rigtige viden
- Opstil en frygtliste og overvind fobierne et skridt af gangen
- Brug fantasimetoden til eksponering, hvis det passer dit barn
- Lær dit barn, hvordan det skal gøre sig fri af frygtsomme tanker
- Vis dit barn, hvordan han eller hun skal anvende afspændingsteknikker til at bekæmpe frygt

De mange tjeklister, forslag til øvelser, og de nyttige arbejdsark gør bogen til en særdeles brugbar opslagsbog og egentlig lærebog i angsttilstande. Den er bestemt værd at stifte bekendtskab med, den er skrevet med omtanke og virker gennearbejdet, og fortjener at blive læst og brugt.

Eivind Fruelund