

Indhold



Solveig Gaarsmand: <i>PPRs rolle – erfaringer fra Forældrerådgivningen</i>	287
Edvard Befring: <i>Inkludering som mål og mulighed</i>	300
Kirsten Kristensen: <i>En undersøgelse af Ugandas specialskoler</i>	314
Line Fihl: <i>Er der empirisk belæg for at afgrænse NLD fra Aspergers syndrom – et review over litteraturen</i>	325
Margaret M. Clark: <i>Børn med læsevanskeligheder og meget tidlige læsere – to forskellige forskningstilgange</i>	347
Mikala Lousdal Liemann: <i>PDA'en – et »høreapparat« til mennesker med Autisme Spektrum Forstyrrelser (ASF)</i>	364
Abstracts	371
Omtale af ny litteratur	
Bente Lyng: <i>Anerkendende pædagogik – om nærvær i børnehøjde</i> (Birgit Marott)	373
Berit Hertz & Frank Iversen (red.): <i>Mere anerkendelse i børnehøjde</i> (Birgit Marott)	374
Hans Henrik Knoop og Jørgen Lyhne.(red.): <i>Positiv psykologi – positiv pædagogik</i> (Palle Bendsen)	375

Tidsskriftet «Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift»s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT 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.

Helle Rabøl Hansen, cand. jur. og ph.d.-
stipendiat

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.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Prinforparitas A/S

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

PPRs rolle – erfaringer fra Forældrerådgivningen

Af Solveig Gaarsmand,
projektleder af Forældrerådgivningen

Siden 1. januar 2006 har Forældre-rådgivningen været et tilbud til alle, der ønskede råd om et barns skolegang. Forældrerådgivningen er et tre-årigt projekt, der er etableret i Skole og Samfund for satspuljemidler gennem Undervisningsministeriet. Formålet med projektet er at give rådgivning om problemstillinger i grundskolen. De fleste henvendelser kommer fra forældre – især fra forældre til drenge. I hovedparten af henvendelserne er det altoverskyggende problem dårlig kommunikation. Derudover er der tre hovedkategorier af henvendelser, hvoraf de fleste omhandler specialundervisning, den næststørste gruppe henvendelser drejer sig om børn, der føler sig forfulgt af en medarbejder og den tredjestørste kategori vedrører trivsel og mobning. Når rådgiveren skal afdække problemstillingen og hjælpe den person, der har henvendt sig, til at løse problemet, vil PPR ofte blive nævnt som en instans, der vil være en del af løsningen.

Som projektleder af Forældrerådgivningen er jeg bevidst om, at langt de fleste kontakter mellem skolens medarbejdere incl. PPR er rigtig gode, mens de henvendelser, Forældrerådgivningen får, er udtryk for sager, der er gået mere eller mindre i hårdknude. Hvad der også står klart efter snart tre år med Forældrerådgivningen er, at mange

sager kunne undgås, hvis den professionelle, f.eks. en medarbejder hos PPR, var bevidst om at kommunikere på en måde, der var mere målrettet forældrene.

I det følgende vil jeg give mit bud på en ideal situation, beskrive og forholde mig til nogle af de typiske henvendelser, Forældrerådgivningen har haft med relation til PPR og til slut konkludere på erfaringerne.

Den ideelle kontakt mellem forældre og PPR

Synliggørelse

Drømmen om den ideelle kontakt mellem forældre og PPR ville være, at PPR kom ind som en naturlig del af et barns skolegang og blev præsenteret for forældrene meget tidligt. Hvis forældre kendte til PPR, inden der opstod problemer og så PPR som en hjælp, ville de være mindre skeptiske, når barnets lærer ønsker at få indstillet det til PPR. Kendskabet til PPR kunne være gennem en præsentation i børnehaveklassen, gennem en folder eller gennem en hjemmeside, hvor PPR præsenterer sine funktioner og medarbejdere, og hvilke muligheder forældrene har for at kontakte PPR.

Proces ved indstillingen

Når en lærer indstiller et barn, ville det være ideelt, hvis forældrene var med i beslutningen fra første færd. Det bør tilstræbes, at indstillingen er en fælles beslutning mellem forældre og lærer ud fra lærerens argumentation af behov for afdækning af og afhjælpning af en elevs problemer. Forældrene har behov for at føle sig sikre på, at det er den rigtige beslutning, når de siger ja tak til at få deres barn testet.

Dernæst har de behov for at vide, hvad der sker, når de har underskrevet indstillingen. De vil gerne vide, hvordan og hvornår barnet bliver testet, og hvordan de får testresultaterne formidlet. De har rigtigt mange spørgsmål, som det ville være mest hensigtsmæssigt at få svar på allerede ved indstillingen.

Det optimale ville være, hvis PPR kunne svare på disse spørgsmål samtidig med at aftalen om at indstille barnet bliver indgået. Men kan det ikke lade sig gøre, bør forældrene have mulighed for at få svar på deres spørgsmål ganske få dage efter indstillingen, så de kan føle sig trygge og tale med barnet om indstillingen hjemme.

Testen

Mange forældre er utrygge, når deres barn skal testes. Det er vigtigt, at både forældre og barn i god tid forinden ved, hvor og hvordan testen foregår.

Hvis barnet har det dårligt, og forældrene giver udtryk for, at barnet er stresset, vil forældrene ikke føle sig overbeviste om testresultatet. Derfor bør der lyttes til forældrenes beskrivelse af barnets tilstand forud for testen og evt. findes et andet tidspunkt for testen.

Både for forældre og barn kan det være en hjælp, at forældrene har mulighed for at være »fluen på væggen« ved testen. Det afdramatiserer testsituationen og giver både barn og forældre tillid til den person, der tester.

Formidling af testresultatet

Når testen er afviklet, vil forældrene gerne have hurtigt besked om, hvad den har vist. Det ville være ideelt at aftale tidspunkt for et møde om testresultatet senest, når testen bliver taget. Hvis det er muligt, bør forældrene have tilsendt en kort skriftlig redegørelse forud for mødet, så de har mulighed for at forberede sig.

Det er de færreste forældre, der er i stand til at forstå PPR medarbejdernes fagsprog. Derfor er det af stor betydning for at give forældrene en følelse af, at de har et ansvar og bliver medinddraget, at der bliver kommunikeret i »øjnehøjde« med forældrene både skriftligt og mundtligt.

Anbefalingerne i PPRs rapport bør gennemgås grundigt med forældrene. De har også brug for at vide, i hvilken udstrækning de kan forvente, at anbefalingerne vil blive fulgt, og hvad de har af muligheder, hvis de ikke er tilfredse med opfølgningen på anbefalingerne.

Forældrene kender ikke nødvendigvis forvaltningssystemet, så de skal have oplyst, hvem der er ansvarlig for at tildele støtten.

Opfølgning på PPR rapportens anbefalinger

Når det første møde efter testen er afviklet, bør skolelederen hurtigt indkalde til møde, hvor vedkommende sammen

med PPR og relevante lærere informerer forældrene om, hvordan har forestillet sig at følge anbefalingerne. Der bør foreligge et skriftligt oplæg til en handleplan forud for mødet, så skolelederens udspil er forældrene bekendt. Derved undgås det, at forældrene føler sig som tilskuere til deres egen sag. De får mulighed for at forholde sig til et konkret udspil og være medspillere.

Implementering af anbefalingerne og evaluering af indsatsen

Forældre har stor respekt for PPR. Det er vigtigt for dem at vide, at skolen implementerer de anbefalinger, PPR er kommet med. Derfor kan det være medvirkende til et godt samarbejde, at skolen og PPR fra starten af et forløb informerer forældrene om, hvordan der bliver evalueret på den specialpædagogiske bistand, deres barn skal have. De skal vide, om den gives skriftligt eller mundtligt, hvor hyppigt de kan vente at få informationer, og om de gives af klasselærer, specialundervisningslærer, PPR medarbejder eller anden medarbejder. Det er også vigtigt, at forældrene ved, hvem de skal henvende sig til om den tildelte støtte.

Forældre ville på denne måde føle sig som aktive samarbejdspartnere omkring deres barn i stedet for passive tilskuere til et forløb, de ikke føler sig trygge ved.

Jo mere forældre ved på forhånd, jo mindre er angsten for det ukendte, og jo mindre vil evt. modstand være hos forældrene mod at lade et barn indstille til PPR.

Når det går galt

Langt de fleste kontakter mellem forældre, skole og PPR lykkes til alles tilfredshed. Men ind imellem opstår der uheldige situationer, som er med til at skabe mistillid hos forældrene og formentlig frustration og ærgrelse hos PPR, ledelse og lærere. En del af disse situationer kunne og burde være undgået. Problemerne kan opstå på alle niveauer af PPR's arbejdsområder. Mange problemer skyldes dog ikke PPR, men skolens proces ved indstillingen til PPR.

Indstillingen

Indstillingen til PPR formidles som regel af en lærer til forældrene. Forældrerådgivningen bliver jævnligt kontakten af forældre, der er blevet præsenteret for en indstilling ved en skolehjem samtale uden forudgående varsel. De fortæller, at de følte sig pressede til at skrive under, uden at de egentlig var blevet tilstrækkeligt oplyst om, hvorfor deres barn skulle indstilles, eller hvad indstillingen skulle føre til.

Ikke sjældent har forældrene en oplevelse af, at der er »smurt tykt på« fra lærerens side – nogle gange så meget, at forældrene ikke finder indstillingen af deres barn objektiv.

Processen omkring indstillingen foregår i skoleregion. Det betyder, at det er skolens samarbejde med forældrene, der i disse tilfælde er med til at vanskeliggøre PPR's arbejde. Forældrene kender ikke nødvendigvis systemet så godt, at de kan skelne imellem skolens ledelse, lærere og PPR. Når de føler sig dårligt behandlet af skolens medarbejdere, vil de typisk betragte PPR som en del af systemet. De har en forventning om,

at læreren og skolelederen på forhånd har givet PPR informationer om dem og deres barn. Derfor tror de ikke på, at resultatet af testen vil være objektivt, men tværtimod præget af, hvad medarbejderne ønsker, at testen skal vise.

Man kan selvfølgelig vælge at trække på smilebåndet af forældrenes oplevelse, men det ændrer ikke ved det faktum, at disse forældre møder PPR med mistillid på forhånd p.g.a. skolens håndtering af indstillingen.

Det ville være hensigtsmæssigt, hvis PPR kom på banen på et tidligere tidspunkt i forhold til forældrene, så PPR selv kunne være dem, der satte rammen for samarbejdet mellem PPR og hjemmet. Ligeledes kunne det være en forbedring at gøre det synligt via skolens og PPR's hjemmeside, hvordan processen vedr. indstillingen etc. foregår, og hvad forældrenes rolle er i den.

Tosprogede forældre

En far til en 8 årig dreng, som havde gået i børnehaveklassen, kontaktede Forældrerådgivningen, fordi skolen ville indstille hans søn til PPR. Faderen mente, at det var fordi skolen ikke ønskede at have hans søn og for den sags skyld andre børn af anden etnisk herkomst på skolen. Faderen kendte ikke til PPR og var meget bekymret for, hvad det egentlig betød, at hans barn skulle indstilles. Han var også usikker på, om han skulle sige ja, eller om han havde et valg. Han var ret utilfreds med skolens måde at meddele ham på, at sønnen skulle til PPR. Derudover følte han, at det var u hensigtsmæssigt at få stigmatiseret drengen, når han var så ung. Han mente ikke, at skolen havde givet

ham en chance, og at han ikke havde de store problemer, som skolen så. Han var bange for, at skolens skjulte dagsorden var at få sønnen på en specialskole, hvis han gik med til at lade sønnen teste.

Forældrerådgivningen forklarede faderen, hvilken rolle PPR spillede, og at det var vigtigt at finde ud af, om sønnen havde brug for hjælp så tidligt som muligt for netop at give drengen de bedste muligheder for at klare sig fagligt i skolen. Forældrerådgivningen forklarede også, at rigtigt mange børn bliver testet af PPR og efterfølgende får støtte til deres faglige udvikling. Hvad der også var med til at overbevise forældrene om, at det kunne være en god idé at få testet deres søn, var at forklare dem, at skolen ikke kunne bestemme over deres søn vedr. testning, men at testningen kun kunne foregå, hvis de selv ønskede det. Faderen havde fået det indtryk, at det var skolen, der havde afgørelsen, hvorfor han følte, at det hele foregik hen over hovedet på dem som forældre.

Vi blev enige om at bede skolelederen om et møde. Begge forældre deltog i mødet. Forældrerådgivningen oplevede ved selvsyn, at faderen havde ret, da han havde fortalt, at skolelederen talte ned til forældrene og forsøgte at »banke dem på plads«. Forældrerådgivningen drøftede mødet med forældrene, og de indvilligede i at lade sønnen teste. Forældrerådgivningen forklarede, hvad der efterfølgende skulle ske.

Processen forud for indstillingen havde været unødigt dårlig. Det ville have været en fordel at have haft information om PPR til forældrene, samt at forældrene havde fået et møde med PPR inden indstillingen.

Manglende indstilling

For nylig blev Forældrerådgivningen kontaktet af en mor til en 14 årig dreng i 8. klasse. Drengens matematiklærer havde foreslået, at han resten af skoleåret skulle i praktik og så i øvrigt ud af skolen. Moderen gav udtryk for, at drengens selvværd efterhånden var meget lavt, fordi han havde nogle faglige problemer, som skolen trods forældrenes anmodning, ikke havde givet ham støtte til at overkomme. Jeg spurgte moderen, om han havde været i kontakt med PPR. Moderen lød meget forbavset og spurgte, hvad det var for noget! Det forklarede jeg hende så, men fakta var, at hendes søn aldrig havde været indstillet eller testet ved PPR, selv om skolen her i 8. klasse foreslog, at drengen holdt op. Mit råd til moderen var at kontakte PPR omgående, så hendes søn kunne blive testet og få afdækket, hvilke faglige problemer han har. Men samtidig måtte jeg oplyse om, at der kan være ventetid, så det var ikke sikkert, han kunne komme til lige med det samme. Til orientering kan oplyses, at moderen var veluddannet og velformuleret.

Et andet eksempel er en tosproget dreng på 15 år, som ringede til Forældrerådgivningen, fordi han var rigtig ked af at være i et projekt i ungdomsskoleregiet. Projektet var beregnet til sent indvandrede mellem 18 og 25 år. Drengen taler pænt og forståeligt dansk, men på sms'erne, han sendte, kunne det se ud til, at han havde nogle staveproblemer. Jeg aftalte et møde med ham i den forretning, hvor han havde fritidsjob. Jeg spurgte, hvorfor han ikke gik i en almindelig folkeskole – om det var p.g.a. adfærd eller problemer med fagligheden. Drengen oplyste, at han ikke var blevet smidt ud af skolen p.g.a.

dårlig opførsel. Han havde gået i to folkeskoler, men han havde selv valgt at skifte fra den ene til den anden. Ungdomsskoletilbuddet var kommet fra den sidste skole, hvor han havde været i 2 år. Drengen var indvandrer, men havde gået i dansk børnehaven og skole. For at få sagen belyst fra skolens side, og for at få forældrene inddraget bad jeg om at få fuldmagt og foreslog at søge om aktindsigt. Med fuldmagten kunne jeg kontakte PPR. Det var vanskeligt at finde frem til, hvilken afdeling af PPR drengen hørte under, men da det problem var klarlagt, havde jeg en god samtale med chefen for afdelingen, som kunne guide mig videre i systemet. Det viste sig, at drengen aldrig var blevet testet ved PPR på trods af, at han var blevet sendt fra den sidste skole til ungdomsskoleprojektet grundet faglige problemer.

Disse sager er desværre ikke enestående for Forældrerådgivningen. Det drejer sig hyppigt om drenge i 7. eller 8. klasse, der ikke er blevet opdaget af læreren, men blot har fået stemplet: doven og umotiveret. Forældrene har bedt om at få støtte til barnet ved gentagne skolehjem samtaler, men er ikke blevet hørt eller oplyst om, at de selv kan henvende sig til PPR. Barnet bliver mere og mere frustreret over sit ringe faglige niveau og lader det komme til udtryk enten gennem næsten total passivitet eller ved udadreagerende adfærd.

Et ikke særlig omtalt fænomen er højt-begavede piger, som fra at være stille pludselig begynder at reagere aggressivt i forbindelse med mobning eller i forbindelse med en medarbejder, som de føler er efter dem. Forældrerådgivningen har

haft flere eksempler på, at skolen ønsker dem sendt i specialklasse, uden at de først er blevet testet. Når de så langt om længe bliver indstillet til testning, er barnets og forældrenes tillid til skole-systemet ikke stor. Hvis skolen og PPR havde lyttet til forældrene og barnet på et tidligere tidspunkt, kunne en drastisk ændring for barnet som et skole- eller klasseskift måske være undgået.

Det kan ikke bebrejdes PPR, at skolen ikke indstiller disse børn, men for fremtiden ville det være hensigtsmæssigt, at PPR spillede en så stor rolle i det forebyggende og konsultative arbejde i samspil med skolens lærere, at børnene blev opdaget og givet den nødvendige støtte på et så tidligt tidspunkt, at den manglende faglighed eller trivsel ikke kom til at påvirke barnets selvværd og chance for at bestå en afsluttende 9. klasseprøve.

Testsituationen

Forældre spørger ofte Forælderådgivningen, om de kan være med til testningen af deres barn. Forælderådgivningens svar er, at forældrene kan prøve at kontakte PPR og forklare, hvorfor de gerne vil med, og at de er indforstået med at sidde i lokalet på en måde, så de ikke forstyrrer testens forløb. I andre tilfælde har forældrene selv henvendt sig til PPR og fået afslag, inden de henvender sig til Forælderådgivningen. Det er straks en vanskeligere situation, for PPR kan være en meget principfast størrelse! Imidlertid betyder det rigtig meget både for barnet og forældrene, at dramatikken minimeres i forbindelse med testen. Forældre beskriver, hvor bekymrede de selv er forud for prøven, og hvor nervøst og stresset deres barn er

for, »om det klarer testen«. For at sikre forældrenes tillid til testens resultater kan det derfor være en god måde at komme barn og forældre i møde på, hvis PPR lader de forældre, der ønsker det, være til stede ved testningen.

En mor, som udtrykkeligt havde skrevet et notat til skolen om, at sønnen ikke måtte testes, uden at hun var til stede, oplevede, at psykologen tog hendes barn ind til testen uden hende. Drengen fortalte psykologen, at hans mor havde sagt til ham, at hun skulle være til stede under testningen. Psykologen sagde til drengen, at hun havde talt med hans mor, og hun var på vej, så de kunne godt starte. Drengen var meget stresset over at skulle deltage i testen i det hele taget, og at han nu modtog forskellige meldinger fra moderen og psykologen blev en yderligere stressfaktor. Efter episoden havde moderen ikke tillid til testresultatet, som skolen i øvrigt ville have lagt til grund for at flytte drengen i en specialklasserække. Moderen flyttede drengen til en anden skole, hvor han stortrivedes med almindelig specialpædagogisk støtte. Moderen indgav senere en klage over psykologens tilsidesættelse af hendes ønske.

Det ville være ønskeligt, at forældrene blev spurgt, om de havde lyst til at være til stede under testen af deres barn, så tilliden og kendskabet til testen kunne være optimal.

Børn i krise

Når forældre til et barn har været udsat for grov mobning, direkte vold, ulykker eller dødsfald i familien henvender sig til Forælderådgivningen, foreslår Forælderådgivningen, at forældrene kontakter PPR for at få hjælp. Barnet

vil have brug for samtaler til at bearbejde de oplevelser, det har haft, og ofte har det behov for støtte i en periode for at blive sluset tilbage til sin klasse eller ind på en ny skole. Forældrene oplever, at det kan være vanskeligt at få PPR i tale i disse akutte sager. Det virker ikke som om alle PPR ser det som deres opgave at hjælpe, når et barn er i krise. Barnet og forældrene befinder sig ofte i et tomrum på et tidspunkt i deres liv, hvor der virkelig er behov for støtte for at komme godt videre uden men.

Det ville være til gavn for såvel det pågældende barn som for klassens trivsel, at PPR spillede en klar og mere fremtrædende rolle, når et barn pådrager sig oplevelser, der bringer det i krise. Samtidig ville det være godt, hvis PPR kunne spille en opsøgende rolle i disse tilfælde, så forældrene, som ofte selv er rystede i disse situationer, ikke skulle bruge så mange kræfter på at finde ud af, hvor der er hjælp at hente.

Forælderådgivningen bliver ofte kontaktet, når der er sket noget voldsomt for barnet som f.eks. at blive bortvist, fordi det har været voldsomt verbalt eller fysisk over for en lærer eller en anden elev. I en del tilfælde har en eller flere medarbejdere brugt magtændelse over for et barn på trods af, at forældrene ved flere lejligheder har bedt medarbejderne om ikke at fastholde barnet, men lade det gå væk for lige at sunde sig. Barnet har strittet imod fastholdelsen og er meget ophidset, når forældrene kommer til stede. Skolens medarbejdere betragter barnet som meget voldeligt og bortviser det.

Også i disse eksempler ville det være gavnligt for alle parter, hvis det var en del af PPR's konsultative opgave over for skolens medarbejdere, at de blev

informeret om, hvordan et menneske – også et barn – med akut angst reagerer: enten flygter det, eller også går det til angreb! Mange bortvisninger, skoleskift og placeringer i specialklasser kunne undgås, hvis PPR havde til opgave at oplyse skolens medarbejdere om angstreaktioner, og samtidig gav medarbejderne værktøj til at undgå at bringe barnet i en angstsituation.

Særlige problemstillinger

De fleste henvendelser til Forælderådgivningen handler om specialundervisning. Ud over generelle indlæringsproblemer får Forælderådgivningen en del henvendelser vedr. ADHD og ordblindhed.

ADHD

Når Forælderådgivningen forsøger at afklare forløbet for et barn, der har fået stillet diagnosen ADHD, viser det sig ofte, at barnet ikke er blevet henvist til udredning gennem PPR, men har fået foretaget udredning ved at bede egen læge om at få barnet indstillet til videre undersøgelse på børnepsykiatriske afdeling. Forældrene kan fortælle om en lang og tung proces, hvor de er blevet beskyldt for ikke at være i stand til at sætte grænser for deres barn. De har været meget berørt som familie af forløbet. Ikke sjældent har den ene af forældrene været nødt til at melde sig syg i lange perioder eller søge om tabt arbejdsfortjeneste, fordi skolen ofte har bedt dem om at hente deres barn, når dets adfærd var for problematisk for skolens medarbejdere. I en sag med en 14 årig dreng har moderen først nu, hvor drengen er 14 år, gennem egen læge fået

drengen indstillet til børnepsykiatrisk afdeling, som efter første besøg gav udtryk for formodning om, at drengen har ADHD. Moderen har undervejs fået at vide, at drengen var doven, og at hun ikke forstod at sætte grænser. Hun har været tilknyttet familierådgiver og hele tiden sagt, at der ikke var problemer i hjemmet, men at problemerne vedrørte skolen. Alligevel følte hun sig truet af sagsbehandler og forvaltningschef til at lade drengen være på et opholdssted 1½ år. Da drengen kommer tilbage til hjemmet i forbindelse med kommunesammenlægningerne, kommer han på en heldagsskole, hvor moderen til sidst ikke kan acceptere, at heldagsskolens medarbejdere bruger magtanvendelse på en sådan måde og i en sådan udstrækning, at det i hendes optik handler mere om overgreb og manglende pædagogiske kompetencer. For at sikre sit barns trivsel vælger hun at holde barnet væk fra skolen, indtil kommunen kan finde et passende skoletilbud.

I sådanne sager kan det undre, at PPR ikke spiller en større rolle i forhold til at få barnet udredt ved børnepsykiatrisk afdeling. Yderligere forekommer den konsultative rolle, PPR burde spille i forhold til medarbejderne i skoler og opholdssteder, som har udadreagerende børn, ikke at være opfyldt i alle kommuner.

Ordblindhed

Det er stadig meget svært for forældre at overbevise en lærer og en PPR om, at deres barn højst sandsynligt lider af ordblindhed, selv om de fortæller, at flere slægtninge er ordblinde. Det groveste eksempel på lærers og PPR's ignorering af forældres henvendelse er en dreng,

som først blev testet i 9. klasse. På baggrund af testen får han i februar tildelt IT rygsæk og scanner pen, og det bliver oplyst forældrene, at der bliver afsat tid til, at drengens lærer kan instruere ham i brugen af hjælpemidlerne. I slutningen af april bliver Forældrerådgivningen kontaktet af moderen til drengen. Hun vil gerne have at vide, hvem hun skal kontakte, når det ikke har nyttet at tale med lærer og skoleleder om, at IT rygsækken aldrig er taget i brug, og at drengen ingen hjælp har fået til at lære at bruge hjælpemidlerne. Hendes bekymring går på, at drengen skal bruge hjælpemidlerne til afgangsprøven. Den eneste instruktion, drengen havde fået var, at han var blevet bedt om at få forældrene til at hjælpe sig med den. Forældrerådgivningen foreslår moderen at kontakte både PPR og forvaltningschefen, så sagen kunne blive løst hurtigst muligt.

I sådan et tilfælde ville det være en forbedring af processen, hvis forældrene vidste, hvem de skulle henvende sig til, hvis de var usikre. Det ville hjælpe, hvis PPR havde været tovholder mellem skolen og hjemmet og sikret, at personalet på skolen var kompetente og fulgte op på de indgåede aftaler.

Børn med særlige forudsætninger

Når et barn volder problemer i en klasse ved at reagere på en måde, som læreren ville betegne som udadreagerende, vil den første årsag, man tænker på, ikke være at barnet kan være højt begavet. Ikke desto mindre har Forældrerådgivningen haft flere sager, hvor dette er tilfældet. Barnets problem i klassen kan være startet med, at det stiller hyppigere spørgsmål end de fleste

andre elever, og at det fortæller læreren direkte, hvis læreren siger noget forkert eller er uretfærdig.

Det har været endog meget vanskeligt for forældrene at få skolen i tale om barnets »problem«. Det har været forældrene selv, der har bedt om at få barnet testet ved PPR, men selv om PPR kunne påvise, at barnet var højt begavet, syntes der at være en tendens til, at skolens medarbejdere ignorerede dette og ikke fandt anledning til at tage højde for, at barnet ganske enkelt kedede sig p.g.a. understimulering. Forældrene følte, at lærerne trak på smilebåndet over forældrenes forestilling, når de nævnte, at de mente deres barn var særligt begavet og bad om, at der blev undervisningsdifferentieret. Mange forældre giver udtryk for, at det nærmeste skolen er kommet til at give deres barn støtte som højt begavet, er at give barnet flere opgaver af den samme kategori, men uden at der differentieres i sværhedsgrad. En skoleleder udtalte direkte til moderen, at på hans skole gjorde de ikke noget særligt over for sådanne børn.

Når det drejer sig om børn med særlige forudsætninger, ville det være gavnligt, hvis PPR var med til at spotte børnene og i særdeleshed med til at forklare medarbejderne på skolen, hvordan de kan støtte børnene både fagligt og socialt.

Børn, der ikke magter at gå i skole

Forældrerådgivningen er i kontakt med en del forældre, hvis børn ikke magter at gå i skole. Det bliver af skolen betragtet som ulovligt fravær. Ofte har forældrene gjort skolen opmærksom på, at det ikke handler om pjæk, men om en sygelig tilstand hos barnet. De har på eget ini-

tiativ taget kontakt til en sagsbehandler for at få støtte til at sende barnet i skole. Der er eksempler på børn, som ikke har været i skole i to år. Årsagen er hyppigst, at barnet har været mobbet. På trods af at forældrene har bedt om hjælp og signaleret, at det ikke er med deres billigelse, at barnet ikke kommer i skole, får forældrene at vide af både skoleleder og sagsbehandler, at det er deres ansvar at sende barnet i skole. I de sager, Forældrerådgivningen har kendskab til, er det forskelligt, hvilken rolle PPR har spillet for at få barnet i skole, men i de fleste er det længe siden forældre og barn har været i kontakt med PPR. Dette forhold kan ikke bebrejdes PPR, men det kunne være en stor forbedring i sagsbehandlingen, hvis PPR blev inddraget i alle sager, hvor der er tale om et barn, som ikke magter at komme i skole. Både medarbejdere og forældre har behov for rådgivning om, hvordan de kan få barnet ud af den fastlåste situation, og barnet selv bør tilses af en psykolog, evt. for at blive henvist til børnepsykiatrisk afdeling.. Som det er p.t., bliver mange børn og forældre ladt i stikken i et tomrum.

Underretninger

Når skolen vælger at underrette de sociale myndigheder om, at den nærer bekymring for en elev, er årsagen ikke sjældent relaterende til PPR's arbejdsområde. Blandt de mange aktindsigter Forældrerådgivningen har læst, er der imidlertid ikke nogen eksempler på, at PPR har fremsendt en underretning eller har rådgivet skoleleder eller lærer i forbindelse med fremsendelsen af en underretning. Forældrerådgivningen har heller ikke gennem henvendelserne

kendskab til, at PPR bliver inddraget, når skolen informerer forældrene om underretningen. Det er meget traumatisk for forældrene, når der kommer en underretning om deres barn samtidig med, at de ikke får tilstrækkeligt informationer om, hvad underretningen kan føre med sig, og hvad deres egne rettigheder er. I mange tilfælde frygter forældrene, at myndighederne vil fjerne deres barn, selv om der ikke er tale om forældre, der udviser omsorgssvigt.

Det kan undre, at skolen ikke inddrager PPR til rådgivning af såvel skolens medarbejdere som forældrene ved underretninger. Nogle underretninger kunne måske undgås, og forældrene kunne blive informeret og være trygge i de tilfælde, hvor en underretning er nødvendig. Som eksempel kan nævnes underretninger ang. børn, der ikke magter at gå i skole. Ved rådgivning fra PPR ville mange af disse børn formentlig blive henvist til videre udredning på børnepsykiatrisk afdeling frem for at gøre familien til en socialsag.

Prøveaflæggelse

Dagen før 9. klasses afgangsprøve blev jeg ringet op af en mor til en ordblind dreng. Han var kommet hjem fra skole og havde fortalt, at klasselæreren samme dag havde fortalt, at han ikke skulle have andet end sin egen pc med, men uden de programmer, han normalt arbejdede med. Moderen havde fået den klare opfattelse, at der var en aftale om, at drengen skulle have forlænget tid, scanner pen og IT rygsæk og oplæsning af opgave under prøven. Det var en hastesag, så mens moderen kontaktede skolelederen, ringede jeg til Undervisningsministeriet. Det gik

stærkt, og drengen kunne gå op som moderen mente, det var aftalt. Men det gav en unødvendig stresset situation.

Hvert år lige op til tidspunktet for aflæggelse af 9. klasses prøve får Forældrerådgivningen henvendelser fra fortvivlede forældre. Nogle henvender sig, fordi de troede, deres barn skulle til prøve, men hvor skolen har valgt ikke at tage barnet op til prøve. Andre ringer, fordi de mente, det var aftalt med skolen, at barnet skulle have hjælpemidler og forlænget tid til prøven, og i sidste øjeblik finder de ud af, at skolen ikke har anmodet om dispensation. Forældrene kender ikke reglerne for indstilling til prøve eller undtagelsesmulighederne. Der er således et stort behov for, at skolen og PPR informerer om reglerne, og at PPR's rolle ved undtagelser bliver synlig for forældrene.

Etik

Når forældre møder PPR, er mange som nævnt meget bekymrede på forhånd. De er kede af, at det har været nødvendigt at involvere PPR – at barnet ikke bare kan klare sig uden at blive en »sag«. Måske derfor er de ofte meget nærtagende i forhold til kommunikationen med PPR. Det er vigtigt for dem at føle, at de bliver mødt med respekt og forståelse. I flere tilfælde har Forældrerådgivningen som bisidder ved møder oplevet PPR medarbejdere tale belærende og nedladende til forældre, når de ikke var enige i PPR's anbefalinger. Der skal ikke stilles spørgsmål ved psykologens rapport og rolle som specialist, men det berettiger ikke PPR medarbejderen til at overhøre forældrenes mening og ønsker. Hvis forældrene ikke forstår, hvad psykologen siger, eller

ikke er enige, må det være psykologens opgave at formulere sig og argumentere på en anden måde og i sidste instans acceptere, at forældre har ret til at have deres egen mening, selv om de ikke er eksperter i psykologi.

Som rutine beder Forældrerådgivningen ofte forældre om at få aktindsigt. På denne måde kan Forældrerådgivningen få en sag belyst fra såvel forældrenes udsagn som gennem myndighedernes beskrivelse af en sag. En medarbejder ved en forvaltning har til opgave at beskrive en sag objektivt, men med jævne mellemrum bliver en sag beskrevet som »en bedre sladderroman«. Forældre til et barn, som var blevet alvorligt mobbet over tid og i den forbindelse skulle have deres barn ind over PPR, kunne ikke genkende deres beskrivelse af situationen. De havde forklaret om mobningen, men psykologens beskrivelse gik næsten udelukkende på skolens beskrivelse af drengens manglende sociale kompetencer og problemer med samarbejdet med familien. Denne tendens til at vægte skolens udsagn højere end forældrenes i rapporter er gennemgående. Forældrene følte ikke, at de var blevet hørt.

For nylig talte jeg med en fortvivlet mor, der ved aktindsigten fik adgang til en beskrivelse af sig selv, som hun ikke kunne genkende. Hun var beskrevet som en kvinde, der havde haft tre mænd på en gang, hvilket var direkte usandt. Det værste for moderen var, at hun ikke kunne få fjernet denne usandhed fra sagens akter, men må nøjes med at skrive et »modsvar«, som så kan vedlægges sagens akter.

Et andet eksempel på etisk angribelig beskrivelse af en sag beskrev en mor, som havde været udsat for en trafikulykke, som hjerneskadet, og i et tredje

tilfælde stod der forkerte oplysninger om dødsfald i familien. For medarbejderen forekommer det måske ikke uetisk med de urigtige oplysninger, men for den involverede er de krænkende, de bevirker, at PPR mister troværdigheden.

Som bisidder har Forældrerådgivningen oplevet, at PPR medarbejdere reagerer temmelig negativt over, at forældrene vælger at tage bisidder med. De viser deres tydelige modvilje mod, at »forældrene ikke har tillid« til dem. Det er uheldigt, når forældrene i forvejen er meget bekymrede, at de skal opleve modstand på det, der er deres borgerret jv. Forvaltningsloven. Samtidig viser det en manglende forståelse for forældrenes situation, hvis en medarbejder har svært ved at acceptere, at en borger ønsker uvildig rådgivning og ikke kan sætte sig ind i, hvor svært det kan være for forældre at skulle sidde alene f.eks. til et netværksmøde, hvor såvel skoleleder, klasselærer, PPR, flere repræsentanter fra børnepsykiatrisk afdeling og sagsbehandler er til stede.

Kendskab til lovgivning

Som medarbejder i en forvaltning må det forventes, at man har et basal viden om de lovgivningsområder, der relaterer til den pågældendes arbejdsområde. Det gælder viden om bisidderfunktionen, retten til aktindsigt og behandling af fuldmagt. Det er ikke i orden, når Forældrerådgivningen ved et møde som bisidder måtte opleve en yderst arrogant og negativ psykolog forlange, at mødet blev stoppet, mens hun og skolelederen undersøgte, om en bisidder må sige noget ved et møde. Det er heller ikke i orden, når forældrene kan berette, at PPR medarbejderen blev sur, da

de bad om aktindsigt. Eller når forældrene gør opmærksom på, at de ønsker aktindsigten inden for 10 arbejdsdage som Forvaltningsloven foreskriver, og bliver mødt med, at det skal de ikke regne med, for de har travlt, eller der er syge medarbejdere. Og det er heller ikke i orden, når en borger, der afleverer en fuldmagt, bliver mødt med skepsis og spørgsmål om, hvorfor og får at vide, at det kan skade deres sag.

Forældrerådgivningen har haft sager, hvor et barn er blevet testet, uden at forældrene havde underskrevet indstillingen og uden at der var særlige omstændigheder, der gjorde, at undersøgelsen skulle foretages uden forældrenes tilsagn. Dette er grov tilsidesættelse af forældres rettigheder.

Det er selvfølgelig heller ikke i overensstemmelse med lovgivningen, når en PPR melder ud, at den ikke kan tage flere sager ind, før den »bunke«, der ligger, er gennemgået.

Ovennævnte eksempler viser PPR medarbejderen manglende kendskab til basal lovgivning.

Berøringsangst?

PPR har rådgivende funktion for såvel skolens medarbejdere som for forældrene. Alligevel oplever forældrene, at PPR ofte »går skolelederens ærinde« i anbefalingerne, eller at det er svært at få et konkret råd af PPR. Det er en tendens, jeg har oplevet som stigende efter nedlæggelsen af amterne. Det er som om PPR er kommet så tæt på skolelederne, at de er blevet mindre uvildige end de var i amternes og de gamle kommuners tid. Det drejer sig bl.a. om rådgivning i forbindelse med overvejelser om efterskole og placering i specialpædagogisk

foranstaltning uden for kommunen. Meget tyder på, at tiltag, som kan være omkostningstunge, ikke bliver anbefalet i samme grad som tidligere af PPR.

Når forældrene selv betaler for test

Forældre, der mister tålmodigheden med ventelister i PPR, eller ikke har tillid til PPR's uvildighed i forhold til skolens medarbejdere vælger undertiden selv at betale for test. Typisk er det forældre, der har oplevet store samarbejdsproblemer med skolen, forældre til et ordblindt eller et højt begavet barn, der vælger denne løsning. De tilbagemeldinger, Forældrerådgivningen har fra forældrene, er, at PPR møder forældre, der har valgt selv at få barnet testet, ret negativt. I stedet for at respektere forældrenes valg, oplever forældrene, at PPR virker fornærmet og afviser at tage forældrenes undersøgelse i betragtning ved PPR's anbefaling af tiltag over for barnet.

Det er uheldigt, at forældre kan komme i en situation, hvor de ser sig nødsaget til selv at betale for en ydelse, som de har ret til af det offentlige. Men det er grotesk, at PPR ikke respekterer, at en kollega uden for det kommunale system kan foretage en test af samme kvalitet, som de selv kan.

Ventelister

Når forældre oplever problemer i forhold til deres barns skolegang, ønsker de hurtig reaktion fra skolen og PPR. Det gælder for såvel adfærdsmæssige som indlæringsmæssige problemer. Den relativt lange ventetid ved PPR er ikke acceptabel, hverken for skolens medarbejdere eller forældrene. Dette er forstå-

eligt, for mens de venter, bliver barnets situation forværret.

Ventetiden er med til at forværre barnets situation og udskyde den indsats, der er behov for.

Konklusion

Jeg har med denne artikel forsøgt at påpege de problemstillinger, der er omkring PPR set ud fra de erfaringer, Forældrerådgivningen har fået. Jeg er meget bevidst om, at Forældrerådgivningen i sagens natur oplever »worst case« set gennem forældrenes øjne, og at langt de fleste PPR'er udfører et kæmpe arbejde med succes.

Skulle Forældrerådgivningen sætte fokus på områder, der kunne forbedres vedr. PPR i forhold til forældrene, så ville det være gavnligt, hvis PPR arbejdede med følgende områder.

- Fokus på etik og kommunikation i forhold til forældrene
- Synliggørelse af PPR's rolle over for forældrene
- Tydelig konsultativ kompetence over for medarbejderne i skolen
- Afskaffelse af ventelister
- PPR som uvildig og objektiv instans

Den optimale situation ville være, at enhver skole havde en psykolog på skolen i hverdagen, som lærerne kunne få supervision af og sparre med. Når dette ikke er muligt i nær fremtid, må det næstbedste være at gøre det transparent, hvad PPR's kompetence er, og hvordan forældrene kan bruge PPR.

Yderligere oplysninger om Forældrerådgivningen kan findes på www.foraeldreraadgivningen.org

Inkludering som mål og mulighet



Av *Edvard Befring*, professor ved Oslo Universitet

Begrepsbakgrunn

Her kan vi merke oss at integrering for alvor slo igjennom i 1970-årene, og at en av de sentrale konsekvensene var avskaffelse av administrative særordninger og skolelover for funksjonshemmede og nedleggelse av statlige spesialskoler. Inkluderingsbegrepet som for alvor kom i fokus i 1990-årene, favner videre enn integrering. Mens integreringsbegrepet for en stor del har vært var knyttet til spørsmålet om å innlemme funksjonshemmede i skolefelleskapet, samt å motvirke en ghettoisering av innvandrere, så gir inkludering et helhetlig mulighets-, lærings- og likeverdighetsperspektiv.

I kjølvannet av FN-året for funksjonshemmede (1981) kom inkludering til å bli et overordnet begrep. Da FN proklamerte full deltaking og likestilling som sentrale målsetninger, og da Norge (sammen med en rekke andre land) fulgte opp med «inkludering i et tilgjengelig samfunn» som førende prinsipp, ble det satt en ideologisk rettesnor for alle deler av samfunnslivet. Dette perspektivet går rett inn i velferdsstatens demokratiske idé om at enkeltmennesket alltid skal komme først, og at alle skal ha status som verdige, ukrenkelige og verdifulle samfunnsborgere. Med det tilgjengelige samfunnet som målsetting, skal alle gis realistiske muligheter for god opplæring og personlig utvikling, og alle skal sikres tilgang til medmenneskelig intimitet og fellesskap, til natur og kultur, og alle

skal være omgitt av et sikkerhetsnett med omsorg og helsetilbud.

Kunne og ville søke tilgang

På opplærings- og oppvekstområdet består den store utfordringen å styrke de personlige forutsetningene for å kunne og ville søke tilgang. Dette handler om læring av funksjonskompetanse, om utvikling av selvtilitt og pågangsmot og evne til å ta personlige initiativ. Men det handler også om å avskaffe de barrierene som hindrer barn og unge i å søke tilgang til fellesskap og samfunn. Som utviklingsoppgave innebærer dette å avskaffe utstøtende fordommer, institusjonelle dogmer og diskriminerende tradisjonsmakt.

Inkludering er både en mer krevende og samtidig mer løfterik målsetting enn integrering og framstår som en visjon som alle deler av samfunnet skal strekke seg etter. Generelt sagt viser inkludering til sosial likestilling, deltakelse i samfunnet og til enkeltmenneskets opplevelser av verdsetting og likeverdighet. Inkludering er i første rekke et verdibegrep og en visjon som gir uttrykk for et demokratisk ideal, som gir en sentral lærings- og opplæringsoppgave i sær for barnehagen og skolen. Målet om inkludering kan oppfattes som en videreføring av enhetsskoleidéen, der sosialøkonomisk og geografisk likestilling i relasjon til samfunnets opplæringsressurser og skolegang i et sosialt

fellesskap, var og er sentrale mål og kvaliteter.

Bestrebelsene på å realisere inkludering vil kreve en innsats for å skape sunne holdninger i befolkningen som kan motvirke diskriminering og ekskludering av forskjellige minoritetsgrupper. For barnehagen og skolen betyr dette en utfordring om å sette fokus på holdningslæring. Holdningene blir formet gjennom livsløpet og er involvert i alle læringsprosesser, og de gir oss indre disposisjoner som influerer både på tenkning, prioriteringer, atferd og følelser. Her handler det om egenskaper som i positiv forstand for eksempel viser seg ved selvtillit, optimisme, pågangsmot, toleranse, samarbeidsevne og personlige interesser.

Når det refereres til «demokratisk sinnelag» så gis det uttrykk for en indre disposisjoner som omfatter både positive holdninger til seg selv, til andre mennesker og til det store samfunnsfellesskapet. Det er en sentral oppgave for barnehagen og skolen å skape forutsetninger for at slike holdninger kan læres. I første rekke stiller det krav om en pedagogisk praksis som gir barna muligheter for en læring som medvirker til en harmonisk personlighetsutvikling. Nøkkelen vil her være å gi alle muligheter for å oppleve glede ved å lære noe, få noe til, og samtidig oppleve fellesskap, tilhørighet og anerkjennelse i hverdagen.

Skolen som en særegen samfunnsinstitusjon for opplæring av barn og ungdom, vil her ha som primæroppgave å styrke den enkeltes forutsetningene for livskompetanse. Det betyr læring av relevant kunnskap om samfunn,

kultur og natur, læring av en adekvat funksjonskompetanse (tale, lese, skrive, regne, sosiale ferdigheter) og det vil innebære digital kompetanse. Dernest og ikke minst vil det kreve holdningslæring i form av personlige interesser, selvrespekt, selvtillit, optimisme og pågangsmot. Samtidig gir målet om et tilgjengelig samfunn en stor politisk utfordring i å arbeide for å avskaffe de barrierer som hindrer enkeltmennesker og forskjellige minoritetsgrupper i å søke tilgang og deltagelse. Her handler det om avskaffing av utstøtende fordommer, institusjonelle pedagogiske dogmer og diskriminerende tradisjonsmakt.

For skolen betyr inkluderingsperspektivet en utfordring om å begrense segregering som ledd i opplæringen og gjøre slutt på alle former for ydmykkelser og nedverdiggende behandling av barn og unge. Her handler det om å begrense både sosiale og psykologiske utstøtningsmekanismer. I praksis vil det blant annet innebære å avskaffe sammenlignende vurderinger og rangeringer av barn, som ofte både har demotiverende og stigmatiserende konsekvenser. En stor og viktig framtidsoppgave består således i å utvikle nye positivt fokuserende former for vurdering og kartlegging. Her vil siktepunktet være å avdekke det barn kan, vet og vil og beskrive de positive egenskapene alle er bærere av. Dette er grunnkjernen i en pedagogikk som vil være garanti for at alle barn kan bli møtt og sett på en verdig og positiv måte, og få oppleve at de er noe og få erfare anerkjennelsens kraft. Dette representerer både en etisk og pedagogisk framtid utfordring som vi skal ta for oss i neste avsnitt.

Hindrings- og risikofaktorer

På dette området kan fortiden beskrives ved begreper som neglisjering, nedverdiggelse og segregering, mens integrering og inkludering framtrer som karakteristiske trekk ved en nyere skolevirkelighet. At det her har foregått en positiv utvikling, særlig innen det spesialpedagogiske fagområdet, er uomtvistelig. Men det er også klart at skolens praksis sliter både med eldre og nyere motkrefter. Dette handler dels om dogmer og tradisjonsmakt med tydelig bakgrunn i det gamle industrisamfunnets skolekonsept, og dels er det snakk om problemer forankret til det postmoderne samfunnet med de risikoforhold det innebærer.

Industrisamfunnets skolekonsept

Termen skolekonsept refererer til ideer og oppfatninger om hva skole er og skal være. Det innbefatter struktur, innhold og metoder. Industrisamfunnets skolekonsept viser til pedagogiske vurderinger og prioriteringer som i sterk grad preget skolepolitikken da store reformer ble gjennomført i 1950-60-årene, med særlig inspirasjon fra USA og Sverige. Mest dramatisk var forlenging av skoleplikten fra sju til ni år og nedlegging av små og aldersblandede skoler på landsbygda. Det siste medførte at styresmaktene prioriterte transport av barna til sentralskoler framfor å gjøre lærerne mobile.

Målet var å skape likeverdige vilkår for opplæring for alle, sørge for å «hente fram begavelsesreservene» og utvikle en skole for et moderne industrisamfunn.

Den massive skoleutbyggingen i 1960-årene medførte at barne- og ungdomsalderen ble omformet til en sam-

menhengende skolealder. I lys av skolens dominerende teoriinnhold må dette karakteriseres som et dristig sosialt eksperiment.

Grunntrekkene ved industrisamfunnets skolekonsept kan sammenstilles slik:

- Standardisering framfor individuell tilrettelegging, noe som betyr at skolen bærer med seg en tradisjon som gjør det vanskelig å ivareta og vise respekt for variasjon.
- Barna skal være plassert i en sitte-, lytte- og skriveposisjon, noe som i særlig grad medfører mangelfulle muligheter for kroppslig aktivitet. Mange former for problematferd kan forstås i dette perspektivet.
- Stor vekt på undervisningsmengde i et dekontekstuelt miljø: Dette medfører problem med nytteforståelse, motivasjon og stor skoleslitasje.
- Innholdet forankret til noen skolefag fremfor funksjoner som å tale, lese, skrive, regne, forme og spille: Dette medfører for eksempel at kravet om matematikk står i veien for å lære regning og at norskfaget kan være en hindring for leseopplæringen.
- Mange skolefag er gjengangere gjennom hele skolelivet i en encyklopedisk struktur: Dette medfører en overflattisk læring og demotiverende følelser av å aldri bli ferdig og slippe fri- uansett hvor lite nytte og glede opplæringen gir. Dette gir rom en negativ holdningslæring med problematiske fremtidskonsekvenser.
- Formalkunnskap («teori») framfor praktisk kunnskap og deduktiv- framfor induktiv læring: Dette står i motstrid til pedagogisk innsikt om at læringsprosessen for de aller fleste

fungerer beste ved å ha et induktivt utgangspunkt. Det betyr å starte med praktiske og livnære erfaringer

- Neglisjering av læring av kreativitet og barns muligheter for faglig fordypning: Dette er en svakhet og en svikt med alvorlige konsekvenser både for den enkelte og samfunnet
- Opplæring i korttidsperspektiv med stort minnesvinn, noe som medfører at opplæringen i større grad bidrar til å fremme glemsel enn autentisk læring og kunnskapsutvikling.
- Undervisningsprogresjon basert på faglig struktur framfor læringslogikk: Dette medfører at så snart noe er «støttelært», så oppfattes det som signal om å gå videre. Læringskunnskap tilsier at det som er støttelært bare vil få kunnskapsverdi dersom det er lagt til rette for bearbeidelse og praktisering
- Vekt på krav, kontroll, kritisk vurdering, rangering og diagnostisering av barn: Dette medfører blant annet at skolen fremstår som en svak oppvekstaktør og en stor taperprodusent.

Selv om mange skoler har befridd seg fra en del av disse dogmatisk baserte trekene, og det gjelder i særlig grad barne-skoler, så er dette fremdeles forståingsmåter og ideer om opplæring som bidrar til å svekke barns læring. Det medfører samtidig en underminering av skolen som opplæringsinstans.

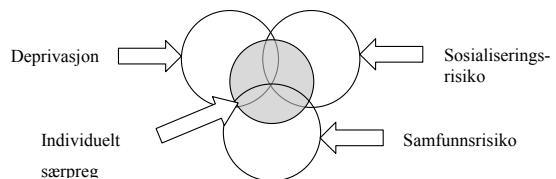
Risikofaktorer

En vesentlig hindringsfaktor er knyttet til det postmoderne samfunnet med de risikofaktorer som her er implisert. I den sammenheng er det relevant på peke på at det postmoderne samfunnet

som har avløst et tohundreårs opplysnings- og industrisamfunn, er preget både av mange positive utsikter, store utfordringer og risikoforhold. Sentrale pedagogiske trekk ved det nye samfunnet er tradisjonsfattigdom og sekularisering, relativisering av verdier og normer, og fristilling fra kulturelle og sosiale bånd. Samtidig har det skjedd en økende institusjonalisering av barn og ungdom, noe som betyr et småbarnsliv i barnehagen og et barne- og ungdomsliv i skolen.

En forebyggende innsats framstår i denne konteksten som en nødvendighet. Det omfatter oppvekstfremmende tiltak som vil gjelde alle barn og unge – det vi kan kalle allmennforebygging– og det kan være tiltak for barn og unge i en spesiell risikosituasjon– noe som betyr målinspektet forebygging (Befring 2008). Forskning indikerer at oppvekstfremmende forebygging har størst verdi når det blir satset på å styrke barns kompetanse i videste forstand. Her er det tale om å styrke deres selvbeskyttende egenskaper og samtidig øke vilkårene for framtidig utdanning og yrke (Weissberg 2003).

Figuren gir en illustrasjon av både individuelle risikofaktorer, deprivasjon, sosialiseringsrisiko og samfunnsrisiko.



De individuelle risikovariasjonene peker på at enkelte barn er sårbare og utrygge, mens andre kan karakteriseres som robuste. Deprivasjon setter fokus på at barndommen kan være preget

av understimulering og omsorgssvikt, blant annet som følge av fattige, sosialt vanskeligstilte og sjukdomsplagede foreldre.

Sosialiseringsrisiko viser til de personlige påkjenningene som kan være forbundet med det langvarige og prestasjonskrevende utdanningsløpet, ikke minst for de som blir utsatt for ydmykende og marginaliserende opplevelser. Men dette handler også om hindringsfaktorer for å gi unge menneske tilgang til arbeidslivet. Samfunnsrisiko er knyttet til medietrykket, et ekstremt forbrukspress, flommen av kommersiell vulgaritet, og ikke minst sterke innslag av rusmiddel i barne- og ungdomslivet (Fauske og Øia 2003).

For skolen betyr dette at samtidig som den skal gripe de positive og løfterike utsiktene for læring og utvikling hos hvert enkelt barn, så må den også være bevisst de mange snubletrådene og risikofaktorene som kan gjøre seg gjeldende i de unges livskontekst. Dette krever en helhetsorientert og ansvarstakande skole.

Men her kan ikke skolen stå alene. I møtet med framtiden vil det være nødvendig å utvikle «et fellesforstått ansvar for oppvekst». Der de forskjellige samfunnskraftene, sektorene og enkeltprofesjonene i dag bidrar til sneversyn, vil en helhetlig tenkning medføre at vilkårene for barna blir løftet opp på et samfunnsnivå. Her vil framtidsskolen kunne få en sentral oppgave både som premissgiver og som aktør for å sette fellesskapet i stand til å gjøre noe mer enn å vedlikeholde problemene for kommende generasjoner.

Løfterike perspektiver

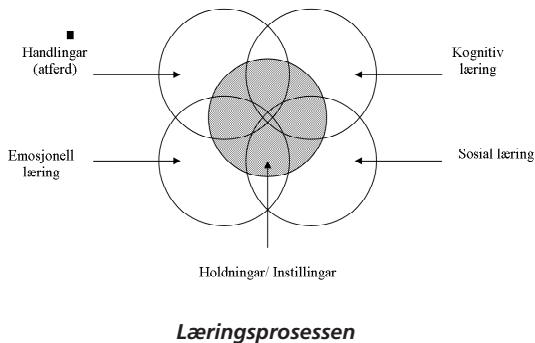
Her skal vi presentere noen nye perspektiver for liv og læring. Disse perspektivene bygger på erkjennelsen om at mennesker i vesentlig grad er dirigenter i eget liv. Vi er ikke passive konsekvenser av biologi og miljø. Selv om både gener og oppvekstmiljø er av stor betydning, så innebærer denne forståelsen at barn og ungdom kan karakteriseres som aktører og konstruktører for egen læring og eget liv. Dette representerer et endret faglig tyngdepunkt fra en deterministisk til en konstruktivistisk forståelsesmåte.

Det nye læringsperspektivet

Dette er pedagogikkens og spesialpedagogikkens genuine personlige innfallsvinkel da mennesket både kan og må lære for å få et verdig liv. Læring dreier seg om endringer og utvikling av et bredt spekter av funksjoner. Her er det snakk om en helhet som involverer alle sider ved menneskets handlings-, forståelse og opplevelsesrepertoar, både de synlige og de mindre synlige funksjonene. Det nye læringsperspektivet kan framstilles ved følgende:

- Alle kan lære og læring foregår gjennom hele livsløpet. Denne innsikten har ført til avvisning av uverdige og mytepregede oppfatninger som langt opp mot vår tid medførte at enkelte funksjonshemmede ble oppfattet som «ikke dannelsedyktige».
- Læring som skal prege minnet og menneskets handlingsmønster må repeteres og praktiseres. I lys av at det store minnesvinnet som er relatert til mye av læringsarbeidet i skolen, representerer dette en viktig oppgave for pedagogisk fornyelse.

- Læring er en totalsprosess av samvirkende funksjoner. Det omfatter handlinger, kognitive, sosiale og emosjonelle egenskaper og holdninger både til seg selv, til andre mennesker, til arbeid, læring, ideer og livsytringer (Befring 2004). Dette betyr at læringsprosessen må forstås i et helhetlig perspektiv.



- Læring av selvtillit, optimisme og konstruktive holdninger til seg selv, til arbeidsoppgaver og til andre, er av grunnleggende verdi. Selvtillit og optimisme er et viktig vilkår for motivasjon og energimobilisering.
- Mennesket er intensjonalt. Vi er i stor grad aktører og konstruktører i våre liv – av læring og utvikling. Dette betyr at barn ikke er passive mottakere, men at de har intensjoner, ønsker og drømmer, og er initiativtakere for og aktive i sin egen læringsprosess.

Det som gjør læringsprosessen både løfterik og komplisert, er at den er sammensatt, den er både sterk og skjør. Når vi skal lære noe, for eksempel å skrive, er det behov for mange gjentakelser av samme operasjon for å oppnå en nødvendig automatisering. Samtidig er det avgjørende viktig å ta utgangspunkt i at

mange funksjoner er involvert i denne læringsprosessen (jf figuren). For det første er det selve skrivingen, som omfatter både intellektuelle og motoriske ferdigheter. For det andre lærer barnet samtidig holdninger eller innstillinger til å skrive, som kan være mer eller mindre positive eller negative. For det tredje lærer eleven holdninger eller innstillinger til seg selv. Det siste dreier seg om selvpoppfatning, selvtillit og selvrespekt (mer eller mindre positiv). For det fjerde vil barnet få innsikt i sin egen læringsprosess (metakognisjon).

Som en konsekvens av denne sammensatte læringsprosessen utvikler barnet i beste fall både gode ferdigheter og positive innstillinger som vil kunne medføre interesse, motivasjon og en positiv selvpoppfatning. Derved kan barnet utvikle pågangsmot, optimisme og tiltro til seg selv, og samtidig vi kan lære noe om hvordan det er best å innrette seg for å lære noe nytt.

Her kan vi merke oss at holdninger som selvtillit, optimisme, empati og toleranse hører til de lite synlige og lite påaktede læringskonsekvensene, samtidig som disse personlige egenskapene i det lange løp er av den aller største betydning. Det vil således være formålstjenlig å legge opplæringen til rette med en særlig omtanke for disse minst synlige personlige læringskonsekvensene. I praksis er det imidlertid ofte det motsatte som skjer.

En viktig side ved våre kunnskaper om læring er at vi lærer mest effektivt i en utførende og funksjonell kontekst: når vi gjør noe konkret eller når læringen inngår i en substansiell eller sosial sammenheng. Vi lærer som regel minst effektivt når vi tar utgangspunkt i regler eller prinsipper, enten det er snakk

om fysikk, moral eller språk. For eksempel lærer vi langt lettere fransk ved å oppholde oss i Frankrike enn ved å få undervisning i en tradisjonell skolekontekst. Dette betyr at læringen fungerer dårligst med et teoretisk- deduktivt utgangspunkt og best ved å starte på et praktisk- induktivt plan.

Det er også viktig å sette fokus på at samtidig som læringsprosessen gir rike muligheter for utvikling, kan læringen også komme på avveier. Det skjer når en lærer negative holdninger til seg selv og til viktige oppgaver i den konteksten en lever i. Det kan føre til at en tappes for de personlige ressurser som trengs for å klare livets utfordringer og påkjenninger. Som hovedregel kan vi poengtere at læringspotensialet må brukes, vernes, stimuleres og videreutvikles. Selv om barneårene er viktige for læring, er det vesentlig å ta utgangspunkt i at vi både kan og må lære så lenge vi lever.

Mulighetsfokusering og optimisme

Først skal vi kort presentere empowermentbegrepet, som har bakgrunn i barnepsykiatrisk teoridanning og praksis. Fra 1980- årene dette begrepet bidratt til et fornyende og oppløftende perspektiv for de fleste faggrupper med ansvar for hjelpetrengende barn og familier. Empowerment betyr en myndiggjøring av mennesker som søker hjelp og å sette fokus på muligheter framfor deprimerende utsikter. I praksis vil det vi innebære en verdig samhandling med hjelpesøkende framfor en distansert ek-spertholdning. Både som tankegang og som metode har empowerment fått stor betydning i utviklingen av spesialpedagogisk praksis ikke minst ved en faglig verdsetting av foreldres kompetanse.

Vi skal også referere til det helsefaglige begrepet salutogenese som blant annet har satt fokus på at det går en lang linje mellom å være alvorlig sjuk og å være fullstendig frisk, og at det er vesentlig å se etter forhold og faktorer som kan bringe en lengst mulig mot den positive siden. Opplevelsen av å være i en meningsfull sammenheng blir her sett på som viktig, noe som krever at en forstår situasjonen, har tro på at det finnes løsninger, og opplever det som løfterikt og formålstjenlig å satse (Antonovsky 2000).

Positiv fokusering, selvtillit og optimisme framstår som de mest sentrale begrepene i en aktørforståelse av menneskets liv, læring og utvikling. Det er interessant å registrere at de fleste bruker mye tid på å tenke over og planlegge for det som skal komme- både i stort og smått og på kort og lang sikt. Det innebærer at vi både ser etter positive muligheter og at vi har tiltro til at vi kan bestemme over på eget liv og tiltro til å kunne influere på de faktorene som har betydning for veien videre. Vi har med andre ord tillit til at vi kan styre utenom ubehagelige situasjoner. Denne tiltroen til innflytelse over eget liv, som Albert Bandura har kalt «self-efficacy-belief», krever i første rekke tillit til seg selv som aktør og tiltro til at livet kan by på positive muligheter (Bandura 1997, Maddux 2005). De som utvikler «self-efficacy», har en personlig kompetanse som setter dem i stand til å være herre i eget liv. Dette er mennesker som kan kjenne seg vellykkede, og som opplever trygghet og mening ved at de kan planlegge og preparere for det som skal komme. De som derimot ikke lærer en slik tiltro til å være piloter i eget liv, kan stå i fare for å utvikle en kasteballrolle

preget av mistillit til at de kan influere de livsbestemmende faktorene. De som kanskje heller ikke har noen slik innflytelse, vil oppleve bekymring, makteløshet, apati eller desperasjon. Dette er utvilsomt en tankegang med stor spesialpedagogisk relevans.

Det som her er påpekt utgjør et alvorlig kjennetegn ved mange barn og unge som har fått det utstøtende stemplet «atferdsvanskelig». For å understreke at dette som oftest er en læringskonsekvens, vil det kunne være mer formålstjenlig å bruke betegnelsen pedagogisk invalidisering. Dette er ofte barn har opplevd mye smerte i livet og nederlagene har stått i kø. De har lært at de ikke kan tro på at de har noe å hente i kunnskapens verden og at deres muligheter for å lykkes er så minimale at det er liten grunn til å satse.

Her har forskning og teoridanning om positiv forventning og optimisme gitt noen løfterike holdepunkter ikke minst for arbeidet med barn og ungdom. Vi kan merke oss at en optimistisk livsholdning synes å influere positivt på både selvtillit, læring, helse og livskvalitet (Carver og Scheier 2005). Et viktig aspekt i denne sammenheng er at optimisme og selvtillit er av grunnleggende betydning for motivasjon og mobilisering av energi og personlige ressurser. Dette er en mobilisering som blant annet vil kunne medføre en langsiktig satsing på utdanning for å oppnå en god og meningsfull framtid. Positive og forventninger og optimisme er således to viktige innfallsvinkler for forståelsen av sentrale livs- og læringsperspektiver. Det setter fokus på holdninger som kan medføre den mobilisering av krefter og utholdenhet

som vil være nødvendig i mange sammenhenger. Ikke minst gjelder dette for funksjonshemmede og funksjonsskadede for eksempel etter trafikkulykker, som må gjennomgå langvarig opptrening og relæring. Læreren og dikteren Olav Duun uttrykte denne liverfaringen ved å påpeke at mennesket må ha noko å venta seg – det kan ikkje leve utan.

De positive og optimistiske forventningene til det som skal komme danner også en grunnholdning som fungerer forebyggende både i relasjon til pedagogiske, sosiale og psykiske risikofaktorer. Her er det tale om personlig motstandsdyktighet mot marginaliserende og ekskluderende forhold i skole og samfunn. Her skal vi begrense oss til å peke på noe av grunnlaget for sosialiseringssisiko. Dette viser til at den omfattende institusjonaliseringen har omkostninger i form av begrensede framtidsetninger for relativt mange barn og unge. Mange forlater skolen med bøyde nakker. Det er urovekkende at omsorgen for barna synes å være svakere enn omsorgen for skolefagene, og at skolens rolle som «støtteapparat» for de problembelastede og deres familie ofte blir neglisjert (Befring 2004).

Dette er i stor grad en konsekvens av at skolen i begrenset grad har fått muligheter for å bygge sin praksis på vitenskapelig baserte kunnskaper om barns liv, læring og utvikling. Det er et alvorlig paradoks at denne kunnskapen ikke synes å bli særlig høyt estimert verken i akademiske eller skolepolitiske kretser. Dermed har skolen på en grunnleggende måte blitt forankret til mekaniske forståelser av barns læring, av tradisjonsmakt og pedagogiske dogmer.

Enrichmentperspektivet

Dette som på norsk kan kalles «berikelsesperspektivet» er en faglig innfallsvinkel som først ble lansert internasjonalt i 1997 og 2000 som The Enrichment Perspective. Denne teorien bygger både på en system- og en individforståelse. Enrichment-perspektivet kan oppfattes som spesialpedagogikkens svar på barnepsykiatriens empowerment-begrep, hvor myndiggjøring av hjelptrengende står sentralt og det helsefaglige sunnhetperspektivet «salutogenese» (jf. foregående avsnitt). Det som er felles for disse begrepene, er det mulighetsfokuserende og vektleggingen av menneskers evner til å gjøre noe med sitt eget liv og sin egen livssituasjon. Dette er også et viktig element i den forløsende pedagogikken, som blant annet peker på betydningen av å være raus med oppmuntring, å fokusere på det elevene får til, og bidra aktivt til å gi vilkår for mestringsopplevelser (Befring 2004, 2006, 2007).

På systemnivå uttrykker enrichmentperspektivet at dersom vi gir gode vilkår for særlig vanskeligstilte og funksjonshemmede, så bidrar vi til å skape de aller beste betingelsene for alle. De vilkårene vi gir dem som har størst støttebehov, kan dermed være en god kvalitetsindikator på et samfunn, på et nærmiljø eller på en skole. På dette grunnlag er det vesentlig å gi posisjon til avviket, og løfte fram i lyset de forskjellige minoritetene med særskilte behov. Den utviklingshemmede som får mulighet til å delta i skolen, i arbeids- og fritidsliv, kan på denne måten vise menneskelige kvaliteter og blant annet være med på å utvikle en adekvat holdningskompetanse hos andre barn og unge. Den unge asylsøkeren som ikke blir stuert bort på

et mottak, men som blir invitert inn i skolen som «hjelpelærer» på sitt morsmål, styrker både seg selv og alle de andre elevene. Enrichmentperspektivet er således et vinn-vinn-prinsipp som gir faglig grobunn for inkludering ved å klargjøre at dette er en visjon med positive konsekvenser for alle. Der intoleranse, trangsyn og ekskludering har hørt til den vanlige sosiale orden, kan enrichmentperspektivet bidra til læring og livskvalitet for alle. Dermed kan det også dette være et perspektivgrunnlag for å løfte fram i lyset de konkrete utviklingsoppgavene som krever løsning både i samfunnet, nærmiljøet og i skolen (Befring 1997, 2004).

På individnivå retter enrichmentperspektivet fokus på at alle mennesker har et lærings- og utviklingspotensial, og ikke i første rekke mangler. Samtidig løfter det fram variasjon som en positiv ressurs og ikke som en belastning. Det innebærer en vektlegging av hva det enkelte barnet vet, kan og vil. Dette er en lærings- og mestringsstankegang, som blant annet betyr å vise respekt for det barn er opptatt av, hva de har lært, og hva som motiverer og gleder dem.

Enrichmentperspektivet framstår som et systematisk alternativ til den tradisjonelle prestasjons-, kontroll- og diagnosepedagogikken. Sentrale trekk ved en skole som bygger på enrichmentperspektivet:

- interesserer seg for det barn kan, vet og vil
- fremmer optimisme, livsvilje og pågangsmot
- møter alle barn med tillit og positive forventninger
- oppmuntrer barn til å tenke positivt om seg selv
- ser på variasjoner mellom barna som

- berikende og ikke som en belastning
- bygger på at alle har lært noe og interesserer seg for noe som kan danne grunnlag for skolens opplæring
 - spørsmålet er ikke «hvordan god er du», men «hvordan er du god til».

Etter dette eksisterer det et løfterikt grunnlag for læring og utvikling hos alle, noe som må synliggjøres for den enkelte. Dette er positiv fokusering. Hovedmønsteret er at barn trenger å bli møtt med positive forventninger for å kunne utvikle selvtillit og optimisme. Alle trenger å bli møtt med tillit og tiltro for å utvikle selvtillit. Alle trenger å få vite at de er verdifulle for å kunne utvikle selvrespekt. I en konkurransepreget skolekontekst har også mange behov for å få høre at de er mer enn gode nok som de er.

Å sette fokus på det positive vil i seg selv virke impulsgivende for at nettopp disse egenskapene vil bli videreutviklet. Det som er lært av uheldige eller uønskede trekk vil dermed samtidig komme i bakgrunnen. Det er også en vesentlig erfaring at positiv fokusering styrker vilkårene for å se et lys når påkjenningene kanskje nærmer seg et bristepunkt (Bruland 2006). Ofte blir det sagt en liten tve kan velte et stort lass. Men utvilsomt er det mye viktigere å merke seg at et lite lys kan endre et helt liv.

Dette er et premiss om at alle klarer noe som kan være fundament for videre læring, og at de aller fleste har interesser og preferanser for noe vesentlig. Det siste kan for eksempel ha med lek, farger, former eller musikk å gjøre. Ved å sette fokus på det positive kan barn lære å lykkes, og da kan mestring og motivasjon gå hånd i hånd for å utvikle

en personlig kompetanse. Dette positivt fokuserende perspektivet på læring har også referanse til den såkalte interferensteorien: I stedet for å angripe det som er svakt og negativt (for eksempel ved en terapeutisk innsats), vil en ved å videreutvikle det som er positivt, også oppnå at den nye læringen vil svekke det som er negativt (Befring 2004). Vi får med andre ord både i pose og sekk. Denne pose- og sekkpedagogikken har også vesentlige fortrinn fremfor diagnose og rehabiliteringstankegangen, ved at den utgjør lærernes yrkesmessige forankring.

En verdig, inkluderende skole

Det foregående har gitt noen generelle kvalitetstrekk ved den gode skolen.

Her skal vi utfylle dette bildet ved å påpeke noen grunnleggende problemstillinger. Den gode skolen har en troverdig lærings-, omsorgs- og inkluderingsprofil som medfører at hensynet til den enkelte barns ve og vel er overordnet alle andre hensyn. Her blir det praktisert det som den danske etiker Knud E. Løgstrup har karakterisert som et ansvarsetisk prinsipp. Han har understreket at læreren står i en særlig maktposisjon vis a vis barna, men understreker at det å være pedagog ikke gir noen som helst rett til å bruke makt mot den enkelte. Det gir i første rekke ansvar for å bruke den posisjonen en har til beste for elevene (Løgstrup 1989). Dermed vil det også være et grunnkrav til skolen at den ikke legitimerer ordninger som kan invitere til maktmisbruk eller som kan misbrukes til å nedverdige barn.

Vi kan merke oss at Norge (som Danmark) var tidlig ute med tiltak for å verne om skolebarns fysiske integritet

ved å gi lovforbud mot kroppslig avstraffelse (1936). Senere har dette blitt utvidet til også å gjelde beskyttelse av barns sosiale identitet ved forbud mot nedverdiggende omtale av hjem og nærmiljø (2004). Fra 2002 er det innført lovpåbud som ansvarliggjør skolen og den enkelte medarbeider til å skape trygghet for den enkelte og arbeide aktivt for å styrke inkluderende kvaliteter ved skolemiljøet. I liten grad har det derimot blitt lagt vekt på at barn også trenger beskyttelse av sin selvrespekt og følelse av egenverdi, noe som handler om vern av personlig integritet.

Når enkelte unge forlater skolen med bøyde nakker, så illustrerer det betydningen av å dempe ned de sammenlignende vurderingene som foregår i skolens regi. Det peker på behovet for å finne fram til metoder for å gi anerkjennelse til noen uten at det samtidig medfører en ydmykelse av andre. Ofte er det særlig sårbare barn og unge som må bære belastningen ved en praksis som ikke har det helhetsperspektivet som kreves for å komme hver enkelt i møte.

Her skal vi merke oss at betydningen av å oppleve at er verdsatt lenge har stått sentralt i barne- og ungdomspsykologien. Det same gjeld oppmuntring, som handler om å gi oppløftende støtte og positive tilbakemeldinger. Dette betyr både å stimulere til ønskelige læringsaktiviteter og å legge til rette for at barn skal få oppleve gleden av å få noe til. Samtidig betyr det å hjelpe barn til å oppleve seg selv på en positiv måte og oppmuntre til optimisme og pågangsmot.

En av pionerene på feltet, Carl Rogers, framhevet individets søking etter opplevelser av selvverdi og selvrespekt som

en sentral drivkraft for en harmonisk personlighetsutvikling. Han framhevet barnets verdsettelse av seg selv som grunnlaget for et positivt selvbilde, og her påpekte han den store betydningen av andres kjærlighet og anerkjennelse (Rogers 1961).

Andres anerkjennende kommentarer er en sentral kilde til glede og fornyet energi. Utmerkelse, prisbelønninger og gode ledes strategier for å synliggjøre medarbeideres innsats, må forstås i et slikt perspektiv. Alt dette bygger på en pedagogisk erkjennelse som har blitt uttrykt slik av en norsk forfatter: «Jeg går på det sterkeste stoffet som fins – anerkjennelse og applaus». I konsentrert format sier dette noe om hvordan mennesket i realiteten fungerer, og dermed sier det også noe vesentlig om hvordan vi bør innrette oss når vi står i en eller annen ansvarsposisjon til andre mennesker og ikke minst til barn og ungdom.

I lys av denne pedagogiske erfaringen er det en oppsiktsvekkende observasjon at kritikk og deprimerende tilbakemeldinger blir vektlagt i større grad enn rosende og motiverende vurderinger. Dette gjelder både i skolen og i samfunnet, og hovedmønsteret synes å være at det blir gitt minst seks negative tilbakemeldinger for hver positive (Befring 2004). I skolen vil mangelen på oppmuntring kunne ha svært uheldige følger. Her forventer vi at det skal foregå læring på så mange felt og i et slikt omfang at det er urimelig å regne med at elevene vil være motiverte for alt dette. Derfor vil det alltid være behov for en oppmuntringsinnsats for å kunne opprettholde de aktivitetene som kan medføre ønskelig læring (Bjørngen 2001).

Jerome Bruner har påpekt at en god skole trenger lærere som er villige til og forberedt på å gi elevene støtte, oppmuntring og trøst (Bruner 1997: 103). Hovedregelen er at både barn og voksne utvikler seg gjennom anerkjennende vurderinger og stagnerer gjennom negativ kritikk. En god pedagogisk praksis bygger på den tilliten som kan bli skapt gjennom lojalitet. Det krever en raus og aksepterende grunnholdning og evne til å sette seg inn i hvert enkelt barns perspektiv. Lærere som makter å oppnå en slik posisjon har en personlig integritet som setter dem i stand til å vinne gehør som rettleidere for sine elever. Her ligger dermed noen av de viktigste pedagogiske nøklene for alle som skal ha ansvar for barns og unges opplæring.

Et grunntrekk ved de skolene som har maktet å realisere et verdig og inkluderende miljø er at det viser de er rause med ros og viser respekt for variasjon. De bygger på en læringserfaring som tilsier at alle trenger støtte både i et strukturert, oversiktlig og trygt miljø og i form av anerkjennelse, oppmuntring og positiv fokusering.

Konklusjon

Inkluderingsperspektivet gir en visjon med markante føringer både for skolens praksis og for det spesialpedagogiske fagområdet. Som vi har pekt på i det foregående har det nye læringsperspektivet bidratt til å sette fokus på en helhetsforståelse av læringsprosessen og på en aktørforståelse der barns drømmer og intensjoner, selvtiltro og optimisme vektlegges. Et viktig trekk i denne sammenheng er betydningen av fokus på hver enkelts muligheter framfor å kun være opptatt av problemene. En

skole som makter å ivareta alle barns læringsbehov og læringsmuligheter vil her være gull verd. Det vil kreve struktur, trygghet og et verdig møte med variasjon, og det vil innebære raushet på oppmuntring, anerkjennelse og positiv fokusering. Her vil vi understreke at anerkjennelse og oppmuntring vil bidra til utvikling av interesse og engasjement for den aktiviteten som har gitt disse positive opplevelsene. Samtidig gir disse erfaringene grobunn for holdninger som pågangsmot, selvrespekt og selvtillit. Dette er personlige egenskaper som er viktige for å fungere adekvat i sosiale sammenhenger og for å beskytte seg mot mange former for risiko. Barn og unge som er trygge på seg selv lar seg ikke så lett forføre av gruppepress og av risikable invitasjoner som for eksempel kan innebære lovbrudd eller narkotika- bruk.

Positiv fokusering vil bety en nedkommunisering av en «rødblyantpraksis» der feil, mangler og det utilstrekkelige har stått i fokus. Dette vil innebære en frigjøring både fra pedagogisk feilsøkning og fra en test- og evalueringspraksis som baserer seg på medisinsk- diagnostiske tradisjoner. Her handler det om å sette barn i et positivt lys. I en pedagogisk kontekst vil det bety å interessere seg for det barn kan, vet og vil og se etter løfterike egenskaper som vil finnes hos alle. På bakgrunn av prinsippet om positiv fokusering vil pedagogisk vurdering i første rekke innebære å identifisere og kartlegge det som er positivt hos den enkelte elev. Da skolen som organisasjon i liten grad har vektlagt et slikt perspektiv, vil dette representere ei krevende utviklingsoppgave.

Et essensiell utfordring både i en allmenn- og spesialpedagogisk sammen-

heng er skolens sterke vektlegging av et boklig-teoretisk innhold og neglisjering av praktisk-kontekstuelle læringsmuligheter. Konsekvensen er at elever med store vansker på et abstrakt læringsområde står i fare for å bli «skoletapere». De opplever seg selv som mislykket, noe de også i realiteten er i denne konteksten. Dermed kan de miste motivasjon for læring og opplæring og få vansker med å mobilisere nødvendig energi og pågangsmot. Det kan medføre samspillproblemer, utagerende atferd eller tilbaketrekning, og disse elevenes fremtidsmuligheter kan dermed bli vesentlig forringet.

Ved å gi muligheter til en praktisk, funksjonell og helhetlig læring vil vi også bidra til å sette den enkelte i stand til å bli inkludert. Her dreier det seg om både selvtiltro, personlig trygghet og sosial og kulturell kompetanse. Skal vi lykkes i dette, vil det ikke være nok å beskytte den funksjonshemmede. Det er ikke nok å satse på å begrense utstøtning og stigmatisering ved å appellere til de andre elevene. Selvsagt skal alle elevene ansvarliggjøres i inkluderingsprosessen, for den gjelder absolutt alle. Men ved ensidig å satse på en beskyttelsestankegang vil vi kunne oppnå det motsatte av det som er tilsiktet. Vi kan forsterke isolasjonen og bidra til sosial hjelpeløshet. Dette har trolig vært skjebnen til altfor mange av de «integreerte» barna.

Ved siden av innsikt i stigmatiseringsprosesser vil det kunne være relevant å basere seg på en utvekslings- og bytte-teori. Denne tankegangen tar utgangspunkt i at også barn samhandler med barn som de har glede og nytte av å samhandle med. Skal funksjonshemmede bli

akseptert og unngå å bli isolert, vil det derfor være nødvendig å skape en forestilling om og en forståelse av at en slik samhandling kan ha verdi. Dette krever at minoritetsbarna blir eksponert som noe mer enn barn som trenger vår hjelp og offervilje. Vi må skape et pedagogisk ethos og et perspektiv for tanken som gir status til menneskelig variasjon og som tydeliggjør verdien av variasjon og mangfold. Her handler det om å gi minoritetene mulighet til å fremstå som verdifulle og interessante, blant annet ved at de har noe å by på som kan være til glede og nytte for andre. Alt i alt tilsier dette det vesentlige i å utvikle et berikelsesperspektiv, der individuell variasjon i seg selv blir betraktet som en kvalitet for både opplevelse, opplæring og personlig utvikling.

Referanser

- Antonovsky, Aa. (2000): *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask* (dansk oversettelse). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (1997): *The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School*. Remedial and Special Education, vol. 18, no. 3, 182–187.
- Befring, E. mfl. (2000): *From Normalization to Enrichment. A retrospective Analyses of the Transformation of Special Education Principles*. I: R.A.Villa mfl. (ed.) *Restructuring for Caring and Effective Education*. Baltimore: Paul Brooks Publishing.
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2006): *Spesialpedagogisk utsyn – læring og oppvekt*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Befring, E. (2007): Kva er det som gjer den gode skolen god? I: Kaldestad, O.H. m.fl (red) Grunnverdier og pedagogikk. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2008): Forebygging i en psykososial kontekst. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red): *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bjørger, I. (2001): Læring: Søken etter mening. Tondheim: Tapir akademisk forlag
- Bruner, J. S.(1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Brudal, L. (2006): *Positive psykologi*, Bergen: Fagbokforlaget. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, KUF 1996.
- Carler, S.C and Scheier, M.F (2005): Optimism. I: Snyder C.R and S.J. Lopez (ed) Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press, p.231-243.
- Løgstrup, K.E. (1989): Den etiske fordring. København: Gyldendalske Boghandel.
- Maddux, J.E.(2005): Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. I: Snyder C.R and S.J. Lopez (ed) Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press. p. 277-288
- Weissberg, R. P, K.L. Kumpfer og M.P. Seligman (2003): Prevention That Works for Children and Youth. *American Psychologist*, vol. 58, No. 6/7, 425-432.

En undersøgelse af Ugandas specialskoler



Denne artikel redegør for en undersøgelse foretaget i Uganda af undervisningsministeriets specialundervisningskontor og repræsentanter fra handicaporganisationerne og en seniorkonsulent. Det var formålet at undersøge den pædagogiske standard af Ugandas 15 specialskoler og den fremtidige anvendelse af disse skoler, set i et perspektiv af inkluderende undervisning. Hovedkonklusionen er, at der er et udtalt behov for forbedringer af specialskolerne, bl.a. i forhold til undervisningsdifferentiering (individuelle læreplaner), kvaliteten af undervisningsmaterialer og hjælpemidler samt skolernes bygningsmæssige standard. Det var endvidere undersøgelsesteamets opfattelse, at de fleste specialskoler kan blive anvendt som videnscentre for inkluderende undervisning. Der er behov for øget budgetstøtte, forbedring af speciallæreruddannelsen og et øget antal specialuddannede lærere og andet personale, der kan arbejde direkte med de børn, der er optaget på skolerne. Undersøgelsens anbefalinger indgår i det ugandiske undervisningsministeriums retningslinier for specialskoler og videnscentre på området.

Af *Kirsten Kristensen*, senior konsulent
for specialpædagogik og udvikling,
cand. pæd. psyk. og klinisk psykolog

Indledning

I Uganda som i mange andre afrikanske lande var det missionærer og andre godgørende organisationer som etablerede de første specialskoler. De byggede på modeller og undervisningsmetoder fra vestlige lande. I mange tilfælde er undervisningsmetoderne ikke ændret meget siden skolerne blev oprettet. Mange børn er stadig henvist til specialskoler på baggrund af lægelige diagnoser uden vurdering af børnenes pædagogiske behov (Kristensen K.2003). De første specialskoler blev etableret i 1950'erne og 1960'erne specielt for børn med syns- og hørenedsættelser (Ssekamwa og Lugumba 2001). I 1960'erne og i 1970'erne blev de første specialskoler for børn med særlige indlæringsvanskeligheder (åndssvage) og for børn med motoriske vanskeligheder etableret. De fleste specialskoler var og er stadig kost-

skoler, hvor børnene bor – ofte langt fra deres hjem. Selvom Uganda har haft specialskoler siden 1950'erne og specialklasser siden 1970'erne, modtog kun et lille antal børn med funktionsnedsættelse formel undervisning inden 1995.

Når man ser på specialskolerne i Uganda, er det væsentligt at være opmærksom på, at niveauet for almindelige folkeskoler er uhyre forskelligt fra niveauet for folkeskoler i Danmark. Mange af Ugandas skoler mangler, i alle tilfælde på landet, et tilstrækkeligt antal klasseværelser, nødvendige undervisningsmaterialer og uddannede lærere. Skolebygningerne har endvidere ofte en lav standard. Mange børn undervises under et skyggefuldt træ eller i et midlertidigt skur. Klimaet lægger i øvrigt op til udendørsundervisning.

Undervisning af børn med specielle behov, herunder børn med handicap,

i Uganda har gennemgået omfattende ændringer, siden den første aftale mellem Uganda og Danmark blev underskrevet i begyndelsen af 1990'erne vedrørende økonomisk og teknisk støtte til specialundervisning. Aftalen omfattede to forskellige, men gensidigt relaterede programmer: Uganda National Institute of Special Education (UNISE) og et decentralt specialundervisningsprogram.

UNISE er nu integreret i Kyambogo Universitet, som et institut for specialundervisning, hvis opgaver det er at tilbyde uddannelse på certifikat-, diplom-, kandidat og overbygnings niveau til personer, der arbejder med børn, der har specialpædagogiske behov. En del af uddannelsen forgår som fjernundervisning. Institutet formidler endvidere oplysninger om inkluderende undervisning og anden specialpædagogik gennem forskelligt oplysningsmateriale blandt andet radio og tv. En afdeling udfører forskning i specialpædagogik.

Det decentrale specialpædagogiske program er en integreret del af Undervisningsministeriet. Hvert af Ugandas 81 distrikter /kommuner har et kontor for specialundervisning, hvor der er ansat mellem en og tre specialpædagogiske konsulenter, der har ansvaret for undervisningen af børn med særlige behov i distriktet. Blandt de væsentligste opgaver for distrikternes specialpædagogiske konsulenter er administration og planlægning af distriktets undervisning af børn med specielle behov, hovedsageligt i almindelige folkeskoler. Herudover etablering af kurser for lærere, lokale ledere og forældre og støtte til lærere, der har børn med særlige behov inkluderet i deres klasser, endelig pædagogisk undersøgelse af børn med helt specielle behov. For yderligere at sikre

at der tages hånd om alle børn med specialpædagogiske behov i de almindelige skoler, er der på hver skole en lærer med ansvar for specialundervisningen. Mange af disse lærere har en kortere eller længere uddannelse i specialundervisning.

Undervisningsministeriet og handicaporganisationerne i Uganda foretog en undersøgelse af landets specialskoler i 2005/06. Undersøgelsen havde to formål. Først ville man undersøge, om disse skoler levede op til kravene, der stilles til de almene skoler og om det pædagogiske niveau er, hvad der måtte forventes af en skole for børn med særlige undervisningsbehov. Dernæst ønskede man at undersøge, hvordan speciale-skolerne i fremtiden kunne anvendes som videnscentre for inkluderende undervisning af børn med specialpædagogiske behov undervist i de almindelige skoler¹. Undersøgelsen blev støttet af Ministry of Education and Sports og De Samvirkende Invalideorganisationer i Danmark. (Ministry of Education and Sports (2004)

Undersøgelsens metode

Undersøgelsesteamet bestod af syv personer: Lederen og en seniorkonsulent fra Undervisningsministeriets spe-

1 Målet for Uganda er at alle børn så vidt muligt skal have adgang til undervisning i de almene skoler. Dette skal ske i overensstemmelse med princippet om inkluderende undervisning, hvor der er plads til alle uanset specielle pædagogiske behov. Der vil dog stadig være børn, som har behov for at blive undervist på en specialeskole eller i en specialklasse f. eks børn som har brug for tegnsprog eller børn med helt specielle indlæringsvanskeligheder.

cialundervisningskontor, en lektor fra Kyambogo Universitet's Institut for Specialundervisning, to repræsentanter for handicaporganisationerne, en person der repræsenterer De Danske Samvirkende Invalideorganisationer og endelig artiklens forfatter, som var seniorkonsulent på undersøgelsen

Alle 15 specialskoler i Uganda indgik i undersøgelsen. Informationer blev indsamlet gennem spørgeskemaer til skoleledere og lærere på de 15 specialskoler og gennem undersøgelsesteamets observationer. Der blev udarbejdet fire spørgeskemaer. Et blev udfyldt af skolelederne omfattende informationer af administrativ karakter, ét blev udfyldt af undersøgelsesteamet på baggrund af interview med lærere, skoleleder og andre ansatte på skolerne. Dette skema omfattede spørgsmål vedrørende blandt andet holdninger til segregation og integration. Endelig blev sidste skema udarbejdet som en checkliste, som undersøgelsesteamet udfyldte på baggrund af deres observationer af skolernes fysiske standard og af undervisningsmetoder.

For at diskutere undersøgelsens resultater blev der organiseret en en-dags workshop med 35 deltagere, som repræsenterede forskellige samarbejdspartnere, for eksempel samarbejdsministerier, forskellige non-governmental organisationer, specialskoler og mennesker med handicap.

Børn optaget på specialskoler

Undersøgelsesteamet fandt, at det var ret tilfældigt hvilke børn, der blev optaget på specialskolerne. De fleste skoler optog børn udelukkende på baggrund af en umiddelbar vurdering af den medicinske diagnose. Kun få børn var dog

medicinsk undersøgt. Seks af de 15 specialskoler, omfattet af undersøgelsen, var skoler udelukkende for børn med hørenedsættelse. Denne gruppe børn er i Uganda, som andre steder, den vanskeligste gruppe at inkludere i almindelige folkeskoler. En skole var for børn udelukkende med visuelle vanskeligheder, en for børn med motoriske vanskeligheder og en for børn med svære indlæringsvanskeligheder. De øvrige seks skoler havde optaget børn med forskellige specialpædagogiske behov.

Tabel 1 på næste side viser, at ud af 2.172 børn i de 15 specialskoler, som er omfattet af undersøgelsen, har 313 børn angiveligt ikke specialpædagogiske behov. Nogle forældre ønsker deres børn uden specialpædagogiske behov undervist på en specialskole, hvis denne skole er den nærmeste skole. Det vil sige, at der i de 15 specialskoler er optaget 1.859 børn med særlige pædagogiske behov. Dette svarer til 0.02% af alle børn i de almindelige folkeskoler i Uganda. En tilsvarende undersøgelse fra Sydafrika har vist, at 0.52% af alle børn var optaget på specialskoler. (Department of Education, Pretoria, 2001)

Informationerne om de børn, der indgår i undersøgelsen, må tages med forbehold på grund af manglende pædagogisk undersøgelse af de fleste børn. Oplysningerne bygger hovedsageligt på lærernes observationer. Af alle børn, som indgår i undersøgelsen, blev 31% betegnet som døve, og 21% med svær hørenedsættelse.

Når et relativt stort antal børn betegnes som døve, kunne det skyldes, at kun få børn er audiologisk undersøgte. 20% er betegnet som børn med moderate indlæringsvanskeligheder, og 5% med sværere indlæringsvanskeligheder.

Tabel 1: Informationer om 2172 børn optaget på 15 specialskoler med specielle vanskeligheder herunder handicap.

Specielle vanskeligheder.	Graden af de særlige vanskeligheder.	Antal børn.(*)
Børn som ikke ser normalt.	Nedsat syn	80
	Blind	38
Børn som ikke hører normalt.	Lette vanskeligheder	99
	Svære vanskeligheder	391
	Døv	579
Børn som har bevægelsesvanskeligheder.	Lette vanskeligheder	48
	Moderate vanskeligheder	53
	Svære vanskeligheder	71
Børn som har indlæringsvanskeligheder.	Lette vanskeligheder	58
	Moderate vanskeligheder	441
	Svære vanskeligheder.	112
Børn som har kommunikationsvanskeligheder.	Lette vanskeligheder	29
	Moderate vanskeligheder	84
	Svære vanskeligheder.	87
Forældreløse børn		292
Børn med emotionelle vanskeligheder.	Lette vanskeligheder	41
	Moderate vanskeligheder	22
	Svære vanskeligheder	8
Børn som har eller er HIV /aids-positive.		18
Børn med andre vanskeligheder.		18
Børn uden specielpædagogiske behov. (**)		313

(*) Børn med mere end en vanskelighed er rubriceret under alle relevante kategorier.

(**) Nogle forældre har ønsket deres børn uden specialpædagogiske behov optaget på en specialskole, fordi denne skole er nærmest hjemmet.

3% af de børn, der indgik i undersøgelsen, havde svære motoriske vanskeligheder, og 5% milde eller moderate motoriske vanskeligheder. 9% havde ifølge skolelederne og lærerne kommunikationsvanskeligheder; her er ikke medtaget børn, der har kommunikationsvanskeligheder på grund af hørenedsættelse. 3% havde emotionelle vanskeligheder. To skoler gav oplysninger om børn med HIV/ Aids svarende til 0,8% af alle børn på de disse to skoler. Man må

antage at forekomsten er højere, da børnene normalt ikke er testede for HIV/ Aids. Den nationale forekomst af HIV / Aids for den voksne befolkning i Uganda var i 2004 7% (Ministry of Health, 2005)

Otte af de 15 specialskoler oplyste, at 30,7% af børn optaget på skolerne var forældreløse. Man må antage, at de øvrige specialskoler har samme høje procent af forældreløse børn. Forekomsten af forældreløse børn i almindelige folkeskoler er 18,7% (Ministry of Education

and Sports, 2004). Forældreløse børn i Uganda er ofte opvokset hos andre familiemedlemmer, især hos bedsteforældrene. Nogle forældreløse børn vokser op i familier, hvor for eksempel en 12-årig dreng har ansvar for sine søskende, »child headed families«. Man må formode, at det er vanskeligere for et forældreløst barn med handicap at indgå i en plejefamilie, end det er for andre børn, eller at blive en del af en »child headed family«. Forældreløse børn med handicap vil derfor oftere blive optaget på en specialskole end andre børn med han-

dicap. (Kristensen, K., Omagor-Loican, M., Onen N., Okot D., 2006).

Der var på de 15 specialskoler generel mangel på hjælpemidler til børn med handicap. Skolerne havde i alt 71 høreapparater til de 490 børn med lettere og sværere hørenedsættelser. Man må endvidere antage, at nogle af de 579 børn, der betegnes som døve, kunne have behov for høreapparater. Undersøgelsesteamet så ingen børn med høreapparat under besøgene på specialskolerne.

Medarbejdernes faglige kvalifikationer

Tabel 2. 264 lærere fordelt efter uddannelse i specialundervisning.

Lærernes uddannelse	Antal
Højere uddannelse i specialundervisning	10
Diplomuddannelse i specialundervisning	59
Tre måneders kursus i specialundervisning	16
Kortere kurser i specialundervisning (kortere end 3 måneder)	72
Ingen træning i specialundervisning	86
Lærere uden træning overhovedet	21
Totalt	264

Der er i alt ansat 264 lærere hvilket også omfatter skolelederne ved de 15 specialskoler. Det svarer til 10 børn per lærer. 10,3% af de 264 lærere havde en specialpædagogisk uddannelse på akademisk niveau. Det var hovedsageligt skoleledere, der havde en akademisk specialpædagogisk uddannelse. 22,3% havde et diplom i specialundervisning. 46,5% af alle lærerne på de 15 specialskoler havde ingen uddannelse i specialundervisning.

Et hovedproblem var, at uanset at Uganda har en avanceret institution for uddannelse af speciallærere og andre der

arbejder med børn med specielle undervisningsbehov, var kvaliteten af undervisningen og undervisningsmaterialer på de fleste specialskoler langt under, hvad man skulle forvente. Skolelederne var opmærksomme på den dårlige undervisningsstandard, men henviste det til dårlig aflønning af lærerne og dårlige arbejdsforhold i det hele taget. Personer med et diplom eller anden videregående uddannelse i specialundervisning kan tjene væsentligt mere som skoleledere på en almindelig lokalskole eller ved at arbejde i et distrikts undervisningsadministration. Der er således en stor

afgang af lærere med specialpædagogisk uddannede til jobs udenfor specialundervisningssektoren. På den anden side er det en fordel for udviklingen af inkluderende undervisning, at der er lærere på alle niveauer i undervisningssystemet med viden om undervisning af børn med specielle undervisningsbehov.

De 15 specialskoler havde i alt ansat 132 ikke-pædagogiske medarbejdere, omfattende rengøringspersonale, køkkenpersonale, vagtmænd og 31 ansat på kostafdelingerne (housemothers). Ingen af de 31 havde nogen form for uddan-

nelse. Enkelte »housemothers« på døveskolerne havde selv lært sig nødtørftigt tegnsprog. Der var ingen pædagogiske aktiviteter på kostafdelingerne. De fleste »housemothers« boede sammen med børnene. Kun enkelte havde deres eget værelse. Det er almindeligt, at en »housemother« som betaling udelukkende får kost, logi og lidt lomme penge. Der er kun i enkelte tilfælde tale om egentlig løn. Der er dog ikke tvivl om, at mange af de kvinder, der arbejder som »housemothers,« har et varmt og kærligt forhold til børnene.

Inklusion

Tabel 3. Overgang fra specialskole til folkeskole og overgang fra folkeskole til specialskole.

	Antal børn
Antal børn optaget på specialskoler som ifølge skoleleder og lærere kunne blive inkluderet i almindelige folkeskoler	25
Antal børn som er blevet inkluderet i almindelige folkeskoler fra specialskoler gennem de sidste 24 måneder	9
Antal børn som er blevet optaget på en specialskole efter at have startet i en almindelig folkeskole	62

Tabel 3 viser, at ifølge skolelederne og lærerne var kun 9 børn fra de 15 specialskoler blevet inkluderet i almindelige folkeskoler indenfor de sidste 24 måneder, hvorimod 62 børn var blevet optaget på specialskolerne fra almindelige folkeskoler angiveligt på grund af, »at de havde lidt nederlag i folkeskolen«. Man angav flere grunde hertil: Mangel på lærere uddannet i specialundervisning, kommunikationsproblemer og sociale vanskeligheder. Skolelederne og lærerne fandt, at yderligere 25 børn med specialpædagogiske behov optaget på specialskolerne med fordel kunne være blevet inkluderet i almindelige folkeskoler. Det fremkom af interviewene,

at de adspurgte ikke havde megen tro på, at børn med specielle behov kunne klare sig i en inkluderende skole. Trods skoleledernes og lærernes manglende tro på, at sådanne børn med udbytte kunne inkluderes i almindelige folkeskoler, observerede undersøgelsesteamet mange børn med meget moderate vanskeligheder. Det var børn som givet med stor fordel kunne blive undervist i den lokale skole.

Skolelederne og lærerne blev bedt om at beskrive, hvad de fandt som de største fordele og de mest negative sider ved henholdsvis inkluderende og segregeret undervisning.

Resultatet af spørgsmålene om inkluderende undervisning eller segregation var langt mere nuancerede end svarene på de konkrete erfaringer fra de 15 specialskoler.

Som fordele ved inkluderende undervisning blev angivet:

- Negativ holdning til mennesker med handicap bliver reduceret, når børn lærer børn med handicap at kende i en almindelig skole;
- Børn med handicap lærer ikke livet udenfor en institution at kende;
- Børn med handicap kan lære at omgås børn uden handicap på en naturlig måde og omvendt;
- Børn med handicap kan sammenligne sig akademisk med andre børn;
- Undervisningsplanerne er komplette i almindelige folkeskoler i modsætning til specialskolerne, hvor nogle fag udgår af undervisningsplanerne.

Som negative sider ved inkluderende undervisning blev angivet:

- Mangel på undervisningsmidler;
- Kommunikationsproblemer for døve børn;
- Mangel på specialuddannede lærere;
- Negativ holdning fra lærerne overfor børn med handicap og andre specielle behov;
- Negativ holdning fra både forældre til børn med handicap og forældre til børn uden handicap.

En skoleleder fra en skole der udelukkende havde uddannede lærere ansat, og hvor der derfor heller ikke var lærere med en specialpædagogisk uddannelse, var totalt negativ overfor inkluderende undervisning.

Som fordele ved undervisning af børn på specialskoler nævntes:

- Bedre kommunikationsmuligheder for børn som er døve;
- Bedre tid til de enkelte børn;
- To lærere i mange klasser;
- Laverer klassekvotient i specialskolerne;
- Flere lærere med specialuddannelse;
- Bedre accept af børnenes handicap og andre specielle behov;
- Lettere for børn med handicap at konkurrere med andre børn med handicap.
- Undersøgelsesteamet så ikke to-lærersystemet anvendt i nogen klasse. Var der to lærere i klassen, var den ene lærer beskæftiget med opgaveretning eller avislæsning.
- Uanset at undersøgelsesteamet ikke så børnecentreret undervisning, gruppearbejde eller lignede metoder anvendt, nævnte både skolelederne og lærerne disse individuelle børnecentrerede undervisningsmetoder som en fordel ved undervisning på specialskoler.

Som negative sider ved undervisning af børn på specialskoler nævntes:

- Mange forældre afbryder kontakten med deres børn, når de er optaget på en specialskole;
- Det er ofte vanskeligt for børn, der har opholdt sig på en specialskole i flere år at komme tilbage til et liv udenfor institutionen;
- Økonomiske vanskeligheder, der bevirker dårlig fysisk standard af bygninger, klasseværelser og sovesale samt dårlig aflønning af personalet.

Anvendelse af specialskoler som videnscentre

Skoleledere og lærere blev spurgt, om de mente specialskolerne i fremtiden kunne blive anvendt som videnscentre til støtte for inkluderende undervisning. Alle de adspurgte fandt, at specialskolerne kunne anvendes som videnscentre, såfremt der blev tilført flere økonomiske og pædagogiske ressourcer. Der blev forslået, at specialskolerne kunne organisere kurser for lærere og forældre om specialundervisning, producere undervisningsmaterialer og foretage pædagogiske undersøgelser af børn med specielle undervisnings behov. Brugen af specialskoler som ressource centre i forbindelse med implementeringen af inkluderende undervisning er foreslået i en rapport af Khandake et al, 2005. I Syd Afrika har man flere steder anvendt specialskoler som ressource centre i forbindelse med inkluderende undervisning (Department of Education, Pretoria, 2001). I Danmark er specialskoler de sidste mange år blevet anvendt som videnscentre for inkluderende undervisning (Kristensen K.,1970)

Fysiske rammer, materialer og metoder

Undersøgelsesteamet var inde i alle klasseværelser og andre bygninger under besøgene på de 15 specialskoler, der indgik i undersøgelsen.

Oplysninger fra skolelederne og fra undersøgelsesteamets observationer viste, at standarden af specialskolernes bygninger var ringe. 24% af bygningerne var midlertidige; det vil sige, at undervisningen ofte forgik under halvtag, i et hus bygget af jord eller under et skyggefuldt træ.

Mange bygninger var i dårlig stand. Otte af de 15 skoler havde ikke et værelse til hver klasse. Nogle klasseværelser havde kun tre vægge, og lofterne var mange steder utætte.

Den bygningsmæssige standard af specialskolerne i de større byer var bedre end for specialskolerne på landet.

Undersøgelsesteamet bemærkede alvorlige mangler i adgangen til bygningerne, latrinerne og skoleområderne i det hele taget. Især var toiletterne, der de fleste steder var udendørs latriner, ofte snavsede og vanskelige at anvende for kørestolsbrugere. Der hvor der var ramper var disse ofte i dårlig stand.

Bo-faciliteterne var på mange skoler dårlige. Det var ikke ualmindeligt, at to børn delte seng, og at flere børn sov på måtter på gulvet. Mange børn ville dog have samme forhold, hvis de havde boet hjemme. På en enkelt skole sov børnene på gulvet i klasseværelserne. Der var generelt mangel på skolebøger og andre undervisningsmaterialer. Kun få lærere havde lavet undervisningsmaterialer af lokale materialer. Kun få skoler havde rapporter om børnenes standpunkt, deres sociale situation, den familiemæssige situationen eller overvejelser over de fremtidige planer for børnene. For børn med hørenedsættelse fandt teamet ingen audiogrammer.

Alle lærere benyttede klasseundervisning. Teamet observerede intetsteds individuel elevcentreret undervisning. Otte af de 15 skoler oplyste dog, at de »af og til« benyttede individuelle undervisningsprogrammer, der var designet til det enkelte barns specielle behov.

Kun tre af de 15 skoler havde rindende vand, de øvrige skoler hentede vand ved en pumpe. To af de 15 skoler havde toilet med vand. I de øvrige 13 skoler

benyttede børnene latriner udenfor de egentlige bygninger.

Hovedresultater

Analysen og forslagene til ændringer af specialskolerne er udarbejdet ud fra den antagelse, at specialskolerne i Uganda ikke lever op til Undervisningsministeriets minimumskrav for almindelige folkeskoler (Kristensen K., Omagor-Loican M., Onen N., Okot D., 2006). Herudover er undervisningen og den generelle service, der gives til børnene på specialskolerne, i de fleste tilfælde under standarden for, hvad man må forvente.

De fleste børn var ikke vurderet med hensyn til pædagogiske behov, men udelukkende placeret på specialskolerne ud fra de medicinske diagnoser. Nogle af de børn, der er optaget på specialskolerne, havde ikke behov for megen specialundervisning. Disse børn kunne formentlig med stort udbytte være blevet undervist i en lokal skole.

Den høje forekomst af forældreløse børn, der indgik i undersøgelsen, kan tyde på, at skolelederne giver højere prioritet til optagelse af disse børn uafhængigt af børnenes specialpædagogiske behov.

Specialskoler, som de er anvendt i Uganda, isolerer børn fra deres familie og det lokale område de tilhører. Så længe de økonomiske og pædagogiske ressourcer er sparsomme, vil der dog være behov for specialskoler til den meget lille gruppe børn med helt specielt krævende pædagogiske behov. Det kan være børn, der har brug for tegnsprog eller forældreløse børn med handicap som ikke inkluderes i en familie.

Det var væsentligt at lærerne benyttede tegnsprog i undervisningen af døve børn.

Det var derimod betænkeligt, at ud af de 490 børn, der af lærerne var betegnet som havende moderat til svær høreredsættelse, at undersøgelsesteamet ingen børn så, der benyttede hørerapparat.

Undersøgelsesteamet bemærkede alvorlige mangler på gode adgangsforhold.

Et hovedproblem var, at mange lærere med uddannelse i specialundervisning forlader specialundervisningen til fordel for andet arbejde på grund af dårlig aflønning og dårlige arbejdsforhold.

De skoleledere og lærere, der indgik i undersøgelsen, fandt, at specialskolerne kunne blive anvendt som videnscentre til støtte for inkluderende undervisning. Det blev forslået, at specialskolerne kunne organisere kurser for lærere og forældre om specialundervisning, producere undervisningsmaterialer og foretage pædagogiske undersøgelser af børn med specielle undervisningsbehov.

Forslag til ændringer og forbedringer af specialskolerne

På baggrund af undersøgelsens resultater er følgende forslag til ændringer og forbedringer af specialskolerne i Uganda blevet udarbejdet med henblik på at opnå en højere pædagogisk og fysisk standard af skolerne. Herved vil skolerne blive i stand til at yde veltilrettelagt undervisning til de børn, der i øjeblikket har behov for at blive undervist på en sådan skole. Samtidig er der udarbejdet forslag til, hvordan specialskolerne i fremtiden kan blive konverteret til videnscentre, som kan støtte det inkluderende undervisningssystem.

Det er foreslået, at Undervisningsministeriet etablerer en arbejdsgruppe, der skal udarbejde planer for forbedringer af specialskolerne baseret på undersøgelsens resultater, således at skolerne kan blive i stand til at opfylde Undervisningsministeriets minimumskrav for almindelige skoler (Ministry of Education and Sports, 2001). Endvidere skal specialskolernes rolle i et inkluderende undervisningssystem defineres. Specialskolerne vil spille en væsentlig rolle i den videre udvikling af den inkluderende undervisning. Den nye rolle vil for eksempel omfatte specialpædagogisk støtte til de lokale skoler, kortere kurser for lærere og forældre, pædagogiske undersøgelser af børn med specielle behov samt eventuel fremstilling af lavpris undervisningsmaterialer.

For at specialuddannede lærere vil være i stand til at give specialundervisning, der er tilpasset det enkelte barns specielle behov, er det nødvendigt at reevaluere og videreudvikle læseplanerne på Kyambogo Universitetets fakultet for specialundervisning, så de tilgodeser de nye tendenser i undervisningen af børn med specielle undervisnings behov.

Specialuddannede lærere skal ansættes på alle lærerseminarier for at sikre, at nye lærere har viden om undervisning af børn med specielle behov i en almindelig folkeskole.

Der bør foretages et omfattende studie af kriterierne for den nuværende optagelsesprocedure af børn på specialskoler. Samtidig bør Undervisningsministeriet sammen med Kyambogo Universitetet udarbejde relevant testmateriale, der er tilpasset ugandiske børn. Mange børn der i dag undervises på specialskoler, er børn som med større udbytte ville kunne modtage undervisning i den almindelige

skole tæt ved barnets hjem. Børn som kan blive inkluderet i de almindelige folkeskoler skal ikke undervises på specialskoler.

For at støtte specialskolerne i forbindelse med udviklingen af den nye rolle som videnscenter, vil det være nødvendigt at Undervisningsministeriet udvikler vejledninger, manualer og andet informationsmateriale og at der afholdes workshops vedrørende specialskolernes funktion som videnscentre.

Referencer

- Department of Education, Pretoria, (2001) Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System. Department of Education Pretoria.South Africa, 13-16
- Khandake,M.A.C., Alam J., Hasan R. and Rashida S.A. (2005) Situation Analysis and Assessment of Education for Children with Disabilities in Bangladesh, South Asia and South Africa. Norwich: Overseas Department Group, University of East Anglia.
- Kristensen, K., Omagor- Loican, M & Onen, N , Okot,D (2006) Opportunities for inclusion? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda. British Journal of Special Education. Cambridge.Volum 33 number 3, 139-147.
- Kristensen, K., Omagor- Loican, M & Onen, N (2003) The inclusion of learners with barriers to learning and development into ordinary school settings: a challenge for Uganda. British Journal of Special Education. Cambridge.Volum 30 number 4, 194-201.
- Kristensen, K. (2003) Kan de skandinaviske perspektiver på integration og inclusion implementeres i udviklingslandene?, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. 40. Årgang / 3 / juli / 2003.329-345
- Kristensen, K., (1970) Krav til specialskolen I 1970'erne ,Refsnæsskolen, Statens kostskole for blinde og svagsynede, 1966-69,1969, 92-96.

Ministry of Education and Sports, (2004). Tracer Study on Educational Provisions for Learners with Disabilities in Special school settings in Uganda. Kampala, Ministry of Education and Sports.

Ministry of Health (2005). Preliminary results of the Ugandan HIV/AIDS Sero- Behavioural Survey (UHSBS) Kampala, Uganda.

Republic Uganda, Ministry of Education and Sports (2004) Uganda Education Statistics Abstract, Ministry of Education and Sports Uganda.

Republic of Uganda, Ministry of Education and Sports, (2001) Basic Requirements and Minimum Standards Indicators for Educational Institutions. Ministry of Education and Sports, Kampala Uganda.

Ssekamwa, J.C., Lugumba, S.M.E., 2001, A History of Education in East Africa, Kampala, Fountain Publishers, p 2

Forfatteroplysninger

Kirsten Kristensen
P.O.Box 23987
Kampala
Uganda
e-mail: kiku@infocom.co.ug

Er der empirisk belæg for at afgrænse NLD fra Aspergers syndrom – et review over litteraturen



NLD er ofte blevet kædet sammen med Aspergers syndrom, og der har været tvivl omkring mulige sammenfald mellem syndromerne, og om de to betegnelser blot er forskellige måder at beskrive samme syndrom på. Denne artikel præsenterer et review over den empiriske forskning, der søger at sammenligne Aspergers Syndrom med NLD. Den empiriske forskning er fremstillet og kritisk analyseret, med det formål at undersøge, om der er empirisk belæg for at afgrænse NLD fra Aspergers syndrom. For at konkretisere problemstillingen er en case-illustration brugt igennem artiklen. Afslutningsvis belyses implikationer for klinikere, samt problemstillinger omkring den aktuelle forskning på feltet.

Af cand.psych. *Line Fihl*,
specialist i børnepsykologi
Børne- og Ungdomspsykiatrisk regionscenter Viborg

NLD (Nonverbal Learning Disabilities) er ofte blevet kædet sammen med Aspergers syndrom, og der har været tvivl omkring mulige sammenfald mellem syndromerne, eller hvorvidt de to betegnelser blot er forskellige måder at beskrive samme syndrom på. Flere case-studier (Stein et al. 2004, Yalof 2006) beskriver vanskelighederne ved at differentiere mellem Aspergers syndrom og NLD i klinisk praksis. Andre (Klin et al. 1995, Gunter et al. 2002) trækker lighederne mellem de to grupperinger af symptomer så langt, som til at foreslå brugen af NLD-profilen som en neuropsykologisk model for Aspergers syndrom. Palombo (2006) beskriver i modsætning hertil, at børn med Aspergers syndrom har mange af trækene fra NLD, men dertil har autistiske træk, som børn med NLD ikke har.

Spørgsmålet er, om NLD-betegnelsen tilføjer noget nyt og nyttigt til det allerede eksisterende diagnosesystem (ICD-10, WHO), eller om der hoved-

saligt er tale om en neuropsykologisk betegnelse, der kan give et brugbart supplement til diagnosesystemet.

For at konkretisere problemstillingen, fremstilles i det følgende en case-illustration.

En case-illustration:

En 13-årig normalbegavet (sproglig IQ 125, handle IQ 101) dreng (synonym Peter) henvises til Børnepsykiatrisk ambulatorium fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning med diagnostiske overvejelser omkring NLD.

Den børnepsykiatriske undersøgelse har bestået af anamneseoptagelse, skoleobservation, forældreinterviewet ADI-R, psykologisk testning med den strukturerede legetest ADOS, de visuospatiale prøver Bender og RCFT, hukommelsestestene Herluf Schmidt Thomsens sætningsspændvidde og visuel hukommelse fra DEP, opmærksomhedstesten d2, Childrens Color Trail

Making, TAT, Tower of London fra Nepsy samt spørgeskemaet BRIEF, der vurderer eksekutive funktioner.

Peter er nr. 1/2, der ses gode sociale forhold, og der ses ingen dispositioner til autisme eller indlæringsvanskeligheder. Der sås upåfaldende graviditet og fødsel, og der sås normale milepæle. Peter havde svært ved at starte i børnehave, der var problemer med store forsamlinger. Endvidere vanskeligheder i kravsituationer, hvor Peter kunne smide sig ned og skrike, når der var noget han ikke ville. I skolen var der mange konflikter med de andre børn. I 3. klasse indstillet til PPR, i 5. klasse problemer med at Peter ikke følte sig set af andre børn og oplevede sig mobbet. Marts 2006 skift til Friskole, i gruppe på 7 børn. Herefter er skolesituationen vendt, hvor Peter føler sig med i det sociale fællesskab.

Peter har fra helt lille været interesseret i leg med lego, og senere haft interesser i forhold til computer, læseaktivitet, playstation og gameboypil. Peter har altid haft et stort behov for forudsigelighed, struktur og genkendelighed, og har haft ringe forestillingsevne. Dette afspejles såvel i problemer med at aflæse andre, i at forestille sig andres mentale forestillinger, som tidligere problemer med at taget andre børns udsagn alvorlige og blevet ked af det i rollelege. Endvidere sås manglende forestillings- og fantasilege som lille. Aktuelt er Peters interesser indskrænkede, han bliver intenst optaget af disse, men der ses ikke egentlige særinteresser.

Peter beskrives aktuelt som havende god faktuel viden, god til at huske detaljer, intens optaget af interesser, så han kan glemme at spise. Peter går meget for sig selv, og kan glide ind i sig selv, når der er noget han ikke kan overskue.

Han har store vanskeligheder ved nye situationer, hvor han kan være bange for nyt og ukendt. Forberedes han på fremtid og aktiviteter, kan han blive nervøs og bekymre sig om, hvad der vil ske. Peter har profiteret af det kendte overskuelige miljø i friskolen, der er meget rummelig. Peter har ind imellem svært ved at håndtere pres, og får her mulighed for at sidde for sig selv 2-3 timer, hvor han kan koble af.

Den børnepsykiatriske undersøgelse viser signifikante vanskeligheder i forhold til kommunikation og gensidig social interaktion: Der ses sparsom øjenkontakt, der er ringe moduleret med gestik og ansigtsudtryk. Der ses vanskeligheder ved small talk og gensidighed i social interaktion, lejlighedsvis brug af indforstået tale, samt ingen respons på undertegnede sociale udspil. Alt i alt ses vanskeligheder ved at opretholde en samtale med Peter, hvor han mere følger egne tankerækker, end deltager i den gensidige samtale. Peter evner at kommunikere omkring egne følelser, og der ses nuanceret forståelse af følelsesmæssige relationer, når Peter skal fortælle historier ud fra et konkret forlæg. Der ses begrænset indsigt i forskellige, almindelige sociale relationer, og umodenhed i forhold til ansvar.

Den neuropsykologiske undersøgelse viser en betydelig detaljeorienteret opsplittende arbejdsstil, i forhold til eftertegnning af komplekse visuospatiale figurer, uden brug af bærende linier i figur. Præstationerne i forhold til eftertegnning af både simple og komplekse visuospatiale figurer er ved en formel opgørelse dog aldersvarende. Endvidere ses langsom omhyggelig forarbejdningsstil, med betydelige bedre præstationer ved kendt materiale. Der ses gode problemløs-

ningsstrategier i konkrete opgaver, dog ses eksekutive funktionsvanskeligheder i dagligdagen med store vanskeligheder ved adfærdsregulering: emotionel kontrol og fleksibilitet. Endvidere ses der i hverdagen vanskeligheder ved planlægning, organisering og initiering. Der ses aldersvarende evne til vedvarende og delt opmærksomhed, samt aldersvarende verbal hukommelse, men vanskeligheder ved visuel hukommelse.

De diagnostiske overvejelser på den tværfaglige ambulatoriekonference omhandler først, om Peters sociale vanskeligheder er af en grad, at det giver mening med en diagnose indenfor det autistiske spektrum. Peter har store vanskeligheder i forhold til gensidighed i samtale, bruger indforstået tale og spørger ikke uddybende på andres sociale udspil. Der ses ingen egentlige særinteresser, men der ses indskrænkede interesser som har en intens karakter. Endvidere ses ringe forestillingsevne. Peter er meget afhængig af forudsigelighed, struktur og genkendelighed, og har store vanskeligheder ved at aflæse andres mentale tilstande. Disse vanskeligheder vurderes alt i alt til at have en sådan sværhedsgrad, at det tværfaglige team overvejer forskellige diagnoser indenfor de gennemgribende udviklingsforstyrrelser. Peter ender med at få diagnosen Aspergers syndrom, på baggrund af almindelig sprogudvikling og kognitiv udvikling, kvalitativt afvigende socialt samspil og begrænset, stereotyp adfærd.

I forhold til mulige lighedstegn med NLD, mangler det tværfaglige team overordnede retningslinier omkring begrebet. Der kan dog beskrives et neuropsykologisk mønster med stor diskrepans mellem verbal IQ (VIQ) og handle

IQ (PIQ), en detaljeorienteret forarbejdningsstil, visuospatiale vanskeligheder, god verbal hukommelse, men dårlig visuel hukommelse. Endvidere eksekutive funktionsvanskeligheder.

Spørgsmålet er nu: Er diagnosen Aspergers syndrom en børnepsykiaters måde at klassificere Peters vanskeligheder på? Eller er der udover diagnosen Aspergers syndrom væsentlige karakteristika ved Peters symptombillede, som gør det meningsfuldt også at give klassifikationen NLD?

Problemformulering og afgrænsning

Denne artikel vil undersøge, *om der er empirisk belæg for at afgrænse NLD fra Aspergers syndrom*. Hvad siger den empiriske forskning, der søger at sammenligne Aspergers syndrom med NLD? Findes der dokumentation i litteraturen for, at Aspergers syndrom og NLD er sammenlignelige størrelser, og dermed kan bruges som samlet betegnelse om en gruppe af vanskeligheder hos visse børn? Hvor betegnelserne kan støtte hinanden i forhold til at gøre en mulig diagnose mere valid? Eller viser den empiriske forskning, at der er store forskelle i symptombilledet mellem børn, der har henholdsvis Aspergers syndrom og NLD? Og hvad er problematikkerne omkring den aktuelle forskning på feltet?

Det ligger ud over artiklens formål at diskutere eller problematisere Asperger diagnosens validitet, afgrænsning i forhold til højt fungerende autister (HFA), eller at diskutere det hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige i at kategorisere autismspektrum-forstyrrelser i subtyper frem for at differentiere vha.

funktionsmæssige skalaer såsom bevægelsesniveau, sociale evner, selvhjulpethed mm. Endvidere ligger det ud over denne artikels formål at diskutere NLD-begrebets afgrænsning i forhold til autismespektrum-diagnosen PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified).

For at give et udgangspunkt for at diskutere problemstillingen, beskrives kriterier for at få diagnosen Aspergers syndrom. Herefter introduceres centrale definitioner og beskrivelser af begrebet NLD, og centrale teoretikers syn på en afgrænsning mellem Aspergers syndrom og NLD. Denne viden bruges konkret på casen, hvor der diskuteres, om vi kan komme nærmere en klassifikation af Peters symptombillede. Herefter præsenteres min metode, resultater, efterfølgende diskussion, konkluderende overvejelser, implikationer samt ideer til videre forskning.

Definition af Aspergers Syndrom

Aspergers syndrom defineres i ICD-10 (WHO 1994) som en tilstand af usikker nosologisk validitet, karakteriseret ved kvalitative forstyrrelse af socialt samspil, tillige med et begrænset, stereotyp og repetitivt repertoire af interesser og aktiviteter eller usædvanligt intense særinteresser. Der ses ikke generel forsinkelse eller hæmning af den sproglige eller kognitive udvikling. Tilstanden er ofte forbundet med motorisk klodsethed. Afvigelserne i det sociale samspil består af mindst 2 af følgende forstyrrelser:

- påfaldende øjenkontakt, mimik, kropsholdning eller gestik;
- manglende udvikling af fælles interesser, aktiviteter og emotioner med jævnaldrende;

- manglende emotionel respons eller situationsfornemmelse; samt
- manglende spontan delagtiggørelse af andre i fornøjelser, interesser eller aktiviteter.

Wing (1981) beskriver Aspergers syndrom som karakteriseret ved pedantisk, ensidig og lange diskurser; begrænset forståelse for humor; dårlig forståelse for og anvendelse af nonverbale aspekter ved kommunikation; svært ved at forstå og anvende regler der styrer social adfærd (fx udtrykt i vanskeligheder ved at opretholde gensidig interaktion og forme venskaber); motorisk klodsethed; samt særinteresser/ekstensiv faktuel viden. Dette kombineret med tidlig tale, fin grammatik, god udenadslære samt ordrigdom.

Forskning omkring den neuropsykologiske profil hos børn med Aspergers syndrom er ikke entydig. Der ses overvejende fund der bekræfter en kognitiv profil med diskrepans mellem VIQ og PIQ i WISC-III, til fordel for VIQ. (Lincoln et al. 1998, Baron-Cohen 1988, Klin et al. 1995, Gillberg 1991, Volkmar et al. 1996, i Klin et al. 2000), foruden eksekutive funktionsvanskeligheder. (Ozenoff et al. 1991, Szatmari et al. 1990, i Klin et al. 2000).

Begrebet NLD

Begrebet NLD optrådte første gang i litteraturen i 1967, hvor Johnson og Myklebust beskrev en subtype af indlæringsvanskeligheder der adskilte sig fra sprogbaseerede indlæringsvanskeligheder, kaldet nonverbale indlæringsvanskeligheder. Rourke har siden starten af 1970'erne været en central forsker på feltet, og har gennem en

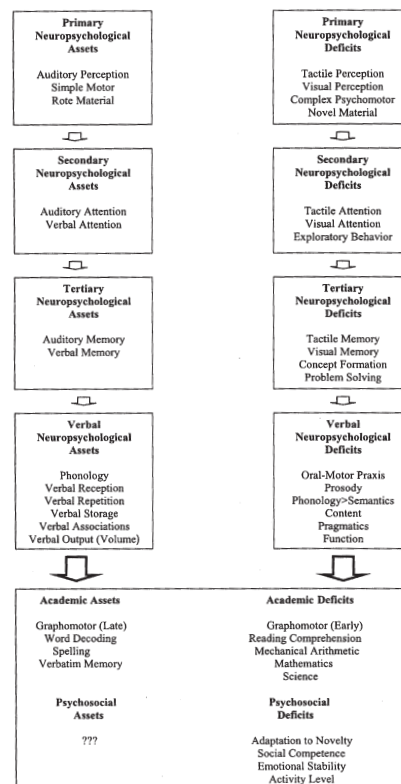
serie af systematiske og veldeignede studier dokumenteret karakteristiske træk, der definerer NLD (1989, 1995, 2002). Efter en kort beskrivelse af NLD følger en beskrivelse af Rourkes NLD-model. Herefter beskrives 2 andre centrale teoretikers definitioner af NLD: Pennington (1991) og Palombo (2006).

Børn med NLD har en indlæringsprofil, med styrkeområde omkring sproglige færdigheder og vanskeligheder ved visuospatial analyse, nonverbal ræsonnering, foruden socioemotionelle vanskeligheder. Der er tale om vanskeligheder med at tolke og forarbejde simultant præsenteret information fra komplekse visuelle, kinæstetiske og rumlige stimuli, samt at aflæse attitude, gestus og mimik. Børnene kan være meget detaljeoptaget, have vanskeligheder ved at udnytte feedback i hverdagsituationer samt at indgå i en gensidig interaktion med jævnaldrene (Beese, i Trillingsgaard et al., 1997). De neuropsykologiske vanskeligheder, der karakteriserer NLD, viser sig i dagligdagen ved vanskeligheder ved at forstå andres følelser og tankerækker, samt misforstår sociale tegn, således at børnene kan blive mistroiske, egocentriske og konkrete, og kan optræde politiaagtigt overfor jævnaldrene.

Rourkes NLD-model

Symptombilledet hos børn med NLD ses hos Rourke (1995) som et resultat af interaktionen mellem forskellige niveauer af styrker og vanskeligheder. Således beskriver Rourke i sin NLD-model (Rourke 1989, 1995) primære, sekundære og tertiære vanskeligheder, der spiller sammen om at give de nonverbale indlæringsvanskeligheder. (se figur 1).

På det primære område ses vanskeligheder ved: taktil perception, visuel perceptuel organisation, kompleks psykomotorik samt vanskeligheder ved at tage nyt og ukendt materiale til sig. Sekundære vanskeligheder inkluderer vanskeligheder ved taktil og visuel opmærksomhed, samt manglende udforskningsadfærd. Tertiære vanskeligheder er ringe hukommelse for taktilt og visuelt input, samt vanskeligheder ved eksekutive funktioner såsom begrebsdannelse, problemløsning, strategibrug og hypoteseafprøvning. Der er tale om vanskeligheder ved at forstå årsagvirknings-sammenhænge samt at forstå metakommunikation og humor.



Figur 1, fra Drummond et al. 2005

Udover disse 3 niveauer ses vanskeligheder mht. sprog og tale, her semantisk pragmatiske vanskeligheder, dårlig sprogprosodi og klichepræget sprog. Endvidere vanskeligheder mht. følgende akademiske færdigheder: vanskeligheder ved matematik og mekanisk regning, indholdsforståelse i læsning, grafisk-motoriske vanskeligheder samt vedvarende vanskeligheder med problemløsning og komplekse begrebsdannelser (vanskeligheder ved at forstå videnskab).

Derudover ses socio-emotionelle vanskeligheder: vanskeligheder ved at tilpasse sig nye situationer, ved sociale kompetencer (social perception, social bedømmelse og sociale interaktionsfærdigheder), emotionelle forstyrrelser (der ses tendens til internaliserede følelser af angst og depression der bliver mere udtalt med alderen), samt forstyrret aktivitetsniveau (tendens til forøget aktivitetsniveau i den tidlige barndom, som derefter bliver normalt og kan gå over i en hypoaktiv tilstand).

Styrkeområder er på det primære niveau: simpel motorik, auditiv perception, samt god indlærings-effekt ved rutineopgaver. På det sekundære og tertiære niveau ses god auditiv opmærksomhed og hukommelse, og på det verbale område ses god fonologisk skelneevne, ordforråd og sætningsgengivelse samt stor kapacitet til udenadslære. På det akademiske niveau ses gode evner for stavning og mekanisk læsning.

Rourke (2002) har siden hen opstillet nogle regler for at klassificere børn med NLD-syndromet. (se bilag 1). Pga. forskellige udtryksformer hos små og større børn, har Rourke et al. (2002) både opstillet karakteristika for børn op til 6 år, og børn over 6 år. Disse er bl.a.

en diskrepans mellem verbal og handle IQ på mindst 10 point, hvor den verbale IQ er højest. Desuden betydelig bedre læseevne end regneevne.

Fænotypen NLD

Rourke et al. (2002) har arbejdet videre med NLD-begrebet, hvor forskellige neurologiske sygdomme, forstyrrelser og dysfunktioner inddeles i forhold til niveau af manifest NLD-fænotype. Denne inddeling præsenteres i en tabel (se bilag 2). Til grund for denne inddeling ligger Rourkes (1989,1995) teori omkring den hvide substans (white matter). Rourkes hypotese går ud på, at NLD fremtræder hos individer, hvis hvide substans i hjernen er dysfunktionel, underudviklet eller beskadiget. Modellen om den hvide substans skal forstås ved, at forskellige sygdomme, der har det tilfælles at den hvide substans er defekt, vil give sig udtryk i et symptombillede af neuropsykologiske vanskeligheder, som Rourke kalder fænotypen NLD. Dvs. det sæt af neuropsykologiske styrker og svagheder der konstituerer NLD-syndromet.

Ifølge McDonald (2002) baserer Rourke teorien om den hvide substans på Goldberg og Costas (1981) forskning, der beskriver højre hemisfære som bestående af store arealer af multimodal associations-cortex, der overvejende består af hvidt substans. Der er tale om myeliniserede fiberforbindelser i hjernen, som sammenbinder og integrerer hjernekomponenterne til et hele. I modsætning til venstre hemisfæres mere modalitets-specifikke cortex, der består af en højere procentdel grå substans, er det primært funktioner, der er placeret i højre hemisfære, der rammes af beskadigelse, underudvikling eller

dysfunktioner i den hvide substans i hjernen. Der er her tale om vanskeligheder ved heteromodal forarbejdning, dvs. vanskeligheder ved at integrere information mellem forskellige modaliteter (f.eks. mellem taktil, visuel og auditiv stimuli).

Aspergers syndrom ses i denne sammenhæng som en neuropsykologisk forstyrrelse, hvor næsten alle NLD symptomerne er manifest. Således kan man ud fra Rourke et al. (2002) konkludere, at der er et slående overlap imellem symptombilledet hos børn med NLD og Aspergers syndrom.

Penningtons subtype

Pennington (1991) bruger i modsætning til Rourke begrebet »learning disorder« fremfor »learning disabilities« som udgangspunkt for sin opdeling i subtyper, dette for at inkludere en bredere vifte af børnepsykiatriske vanskeligheder. En »learning disorder« involverer dysfunktioner i en eller flere neuropsykologiske systemer, der påvirker skolepræstationer. Pennington laver 5 subtyper, hvoraf en er »right hemisphere learning disorder« og en anden er »autism spectrum disorder«. Pennington beskriver vanskelighederne ved højrehemisfære vanskeligheder som problemer med matematik og håndskrivning, og involverer vanskeligheder i området spatial kognition. Pennington fremfører, at det er misvisende, at sociale indlæringsvanskeligheder er blevet kaldt højre-hemisfære indlæringsvanskeligheder, fordi social, kognitiv og pragmatisk forarbejdning ikke udelukkende er lokaliseret i højre hemisfære. Ifølge Pennington er spatial kognition og social kognition dissociable, og er lokaliseret i forskellige områ-

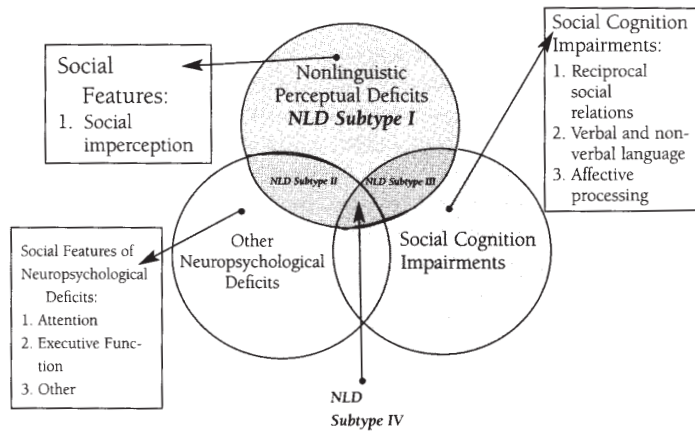
der af hjernen. (Bryde og Ley 1983, Et Coff 1984, i Pennington 1991).

Dette vanskeliggør en mulig lighed mellem børn med NLD og Aspergers syndrom. Pennington (1991) udelukker dog ikke, at børn med højrehemisfærevanskeligheder tillige kan have vanskeligheder med social kognition, og skriver omkring spørgsmålet om Aspergers syndrom som et adskilt syndrom: »*How common are right hemisphere learning disorder without social cognition deficits? And what is the relative prevalence of there two subtypes of right hemisphere learning disorder, one with and the other without social cognitive deficits.*« (s.186).

Palombo's NLD-definition

Palombo (2006) definerer NLD som en forstyrrelse karakteriseret ved en kernevanskelighed med at dekode og forarbejde ikke-lingvistisk information. Disse vanskeligheder kan resultere i ekspresive problemer og give sociale vanskeligheder. For at få betegnelsen NLD skal der både være neuropsykologiske og sociale vanskeligheder til stede. Vha. 3 domæner underdeler Palombo NLD i 4 subtyper.

Type 1 har ikke-lingvistiske perceptionsvanskeligheder med associerende sociale problemer (problemer i 1 domæne). Type 2 har samme karakteristika som NLD type 1, men tillige neuropsykologiske vanskeligheder i forhold til opmærksomhed og/eller eksekutive funktioner (problemer i 2 domæner). Type 3 har samme karakteristika som type 1, men tillige vanskeligheder ved social kognition, manifesteret som vanskeligheder ved reciprok social interaktion, social kommunikation samt emo-



Figur 2, fra Palombo, 2006

tionelle vanskeligheder (problemer i 2 domæner). Type 4 har vanskeligheder ved alle 3 domæner, og har således karakteristika som type 2 og type 3.

Palombo beskriver flere steder i sin bog, at der er klare forskelle mellem NLD og Aspergers syndrom. Selvom børn med NLD kan have flere af de karakteristika, børn med Aspergers syndrom har, adskiller symptomerne sig i forhold til sværhedsgrad. Således kan børn med NLD (undergruppe 3 og 4) have et sammenfaldende symptombillede med børn med Aspergers syndrom, men hvor graden af vanskeligheder er mildere end set hos børn med Aspergers syndrom. Palombo mener ikke, at børn med NLD bør placeres indenfor autismspektrum-forstyrrelser.

Caseillustrationen

Hvad ville de netop beskrevne teoretikere sige omkring klassifikationen af Peter?

Bruges Rourkes NLD-model fra 1995, opfylder Peter hovedparten af de beskrevne styrker og vanskeligheder. For

blot at nævne nogle: vanskeligheder ved at tage nyt og ukendt materiale til sig, manglende udforskningsadfærd, dårlig visuel hukommelse, svært ved at forstå metakommunikation og humor, svært ved at tilpasse sig nye situationer, vanskeligheder ved social perception, social bedømmelse og sociale interaktionsfærdigheder, samt emotionelle forstyrrelser (haft tendens til at internalisere). Da hovedparten af vanskeligheder og styrker i forhold til Rourkes klassifikationstabel er opfyldt, ville Peter få betegnelsen NLD ud fra Rourkes NLD-model. Bruges Rourkes begreb NLD-fænotype fra 2002, opfylder børn med Aspergers syndrom automatisk NLD-fænotypen, hvorfor Peter ifølge Rourke (2002) skulle have begge betegnelser.

I forhold til den tidligere beskrivelse af Pennigtons (1991) NLD-begreb falder Peter mere indenfor subtypen »autism spectrum disorder«, end »right hemisphere learning disorder«. Der er ikke tale om vanskeligheder ved håndskrivning og matematik, men mere om vanskeligheder på området social kognition: Altså en autismspektrumforstyrrelse.

Brugers Palombos NLD-begreb, ville Peter opfylde kriterierne for at få NLD subtype 4, og således have vanskeligheder ved ikke-lingvistisk perception, social imperception; samt vanskeligheder ved social kognition, der manifesterer sig ved vanskeligheder ved gensidig social interaktion, social kommunikation og emotionel funktion; – og dertil eksekutive funktionsvanskeligheder. Palombo skriver flere steder, at NLD og Aspergers syndrom ikke er sammenfaldende betegnelser, hvorfor Peter ikke både kan opfylde Palombos kriterier for at få NLD subtype 4, og samtidig kriterierne for at få Aspergers syndrom. Problemet må i denne terminologi være, at Peters vanskeligheder på området social kognition kan være af en sådan sværhedsgrad, at Aspergers syndrom er en bedre betegnelse for symptombilledet.

Vha. de diagnostiske kriterier i ICD-10 vurderes sværhedsgraden ved problemer i forhold til social interaktion, ved at beskrive hvor mange symptomer der skal være til stede, for at få Aspergers syndrom. For at få diagnosen Aspergers syndrom skal 2 af følgende kriterier indenfor socialt samspil opfyldes:

- a) påfaldende øjenkontakt, mimik, kropsholdning eller gestik;
- b) manglende udvikling af fælles interesser, aktiviteter og emotioner med jævnaldrende;
- c) manglende emotionel respons eller situationsfornemmelse; samt
- d) manglende spontan delagtiggørelse af andre i fornøjelser, interesser eller aktiviteter.

Peter opfylder 3 af disse, og i forhold til kriterium b har Peter kun udviklet sparsom fælles interesser, dette omkring

lego, computer, læseaktivitet, playstation og gameboyspil. Således kan Peter ifølge Palombo alligevel ikke have NLD. En svaghed ved Palombos klassifikation er, at han ikke har opstillet kriterier for, hvornår symptombilledet er af en sådan sværhedsgrad, at der alligevel ikke er tale om NLD.

Alt i alt må der konkluderes, at forskellige teoretikere har forskelligt syn på, hvornår et barn har et symptombillede, der giver NLD. Ifølge Rourke ville Peter bedst kunne beskrives som havende både Aspergers syndrom (AS) og NLD, mens Pennington ville give en autismespektrumforstyrrelse og Palombo ville udelukke NLD pga. symptomernes sværhedsgrad.

Men hvad siger den empiriske forskning omkring problemstillingen?

Metode

Litteratur brugt til at undersøge min problemstilling er fundet ved hjælp af systematisk søgning i Pub.med og Psych.info databaser. Der er søgt med søgeordene nonverbal learning dis* OR NLD OR NVLD AND asperger*. Der blev fundet 19 hits i Pub.med. og 25 hits i Psych.info. databaser. Artiklerne blev gennemlæst udefra følgende udvælgelseskriterier:

Inklusionskriterier

- Artikler fra engelsksprogede peerreviewed tidsskrifter.
- Empiriske artikler der har taget stilling til afgrænsningen mellem NLD og Aspergers syndrom hos børn.

Der blev i alt fundet 5 relevante artikler. Mindre systematisk søgning resulterede ikke i flere relevante artikler.

Der er i nærværende artikel ikke benyttet upubliceret litteratur.

I det følgende vil de 5 empiriske artiklers konklusion på problemstillingen: Er der empirisk belæg for at afgrænse NLD fra AS, fremstilles, ligesom relevante fund fra analysen af disse artikler (se tabel 1, side 10) vil blive diskuteret kritisk i forhold til reabilitet, validitet mm..

Diskussion

De to casestudier (Stein et al. 2004, Yalof 2006), der tager udgangspunkt i et barns symptombillede, beskriver de store vanskeligheder, klinikere møder i hverdagen, i forhold til at differentiere mellem AS og NLD. Stein et al (2004) skriver, at »*the process of differentiating the characteristics of AS, an NLD, and a pragmatic language disorder arguably may be the most challenging diagnostic tasks in developmental-behavioral pediatrics.*« (s. 1462). Begge forskere tager udgangspunkt i den implicite antagelse, at NLD og AS er 2 adskilte forstyrrelser med mange sammenfaldende karakteristika, men at AS er en sværere lidelse. Således er Stein et al.'s opfattelse, at børn med NLD har nogle ressourcer som børn med AS ikke har, f.eks. i forhold til at være emotionel tilpasset og engageret i 1:1 situationer. Yalof ender med at give NLD betegnelsen, men med AS-træk til den beskrevne case. Stein og Yalof's caseanalyser bidrager derfor ikke til den mere dybereliggende problemstilling i forhold til, om AS og NLD er sammenfaldende eller adskilte forstyrrelser.

Klin et al. (1995)'s undersøgelse af henholdsvis 21 børn med AS og 19 børn med HFA for 22 karakteristika ved

NLD, har været central i forhold til diskussionen omkring et muligt sammenfald mellem AS og NLD. For at få klassifikationen NLD, skulle deltagerne opfylde 5 ud af 7 styrker og 10 ud af 15 svagheder ved NLD-clusteret. Af de 21 undersøgelsesdeltagere med AS faldt 18 indenfor NLD, mens 18 ud af 19 børn med HFA ikke opfyldte kriterierne for at få betegnelsen. Klin et al. konkluderede herefter, at der var høj overensstemmelse mellem AS og NLD, og de opstillede en hypotese om, at NLD profilen kunne bruges som en neuropsykologisk model over AS, bl.a. til at differentiere mellem AS og HFA.

Spørgsmålet er nu, om der var fejlkilder i selve undersøgelsesopstillingen? At der ikke optrådte en kontrolgruppe i forsøget, kan give en fejlkilde i forhold til, at der ikke er taget forbehold i forhold til, hvordan mønstret af styrker og vanskeligheder ville se ud i en normal population. At kriterierne for at få NLD hovedsagligt blev fundet ud fra kliniske observationer og gennemlæsning af allerede eksisterende journaler, frem for ud fra et ensartet neuropsykologisk testbatteri med standardiserede normer, er en anden mulig fejlkilde. At undersøgelsesresultaterne således er baseret på klinikerens skøn i forhold til, om de enkelte kriterier er opfyldt i tilstrækkelig grad, giver en usikkerhed i forhold til undersøgelsens reabilitet. At der ikke foreligger nogen retningslinier i forhold til, hvad der skal til for at blive vurderet til at have vanskeligheder, f.eks. med et skæringspunktet på en skala med stigende sværhedsgrad, giver en måleusikkerhed.

Et andet kritikpunkt ved undersøgelsen er, at nogle af kriterierne for at få NLD var givet på forhånd på baggrund

Tabel 1, studier af børn med Aspergers syndrom, undersøgt i forhold til mulig sammenfald med betegnelsen NLD.

Forfatter/ dato	Formål	N	Kon- trol- grup- pe	Alder/ Køn	Inklusions- kriterier	Måleinstrumenter	Resultater	Syn på, om NLD og AS er sammenfaldende begreber
Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti & Rourke 1995	Undersøgt for NLD cluster	AS 21 HF 19	Nej	19/2 16.11 (SD 8.27)	IQ > 70 opfyldt kriterier fra CDI-10 + forsinket motoriske mile-pæle, motorisk kloghed + isoleret, usædvanlige, altopsluggende aktivitet	22 områder undersøgt af erfarne neuropsychologer, baseret på klinisk observation og gennemlæsning af journaler.	VIQ > PIQ, 18 af 21 havde mindst 15 af 22 karakteristika fra NLD-cluster, dvs. svært v. motorik, visuospatial perception, non-verbal begrebsdannelse, nyt materiale, visuel huk, verbalt indhold, pragmatik, prosodi, social kompetence, emotionalitet (empati, affektmodulation). God verbal (ordforråd, artikulation, ordforståelse, output) udemadslære og auditiv hukommelse.	Høj grad af overensstemmelse mellem NLD og AS fundet, foreslår brugen af NLD profilen som en neuropsykologisk model over AS (adskiller fra HFA)
Gunter, Ghaziuddin & Ellis 2002	Undersøgt neuro-psyk. for symptom-billedet for NLD	AS 8	Ja N=8	7/1 16.25 (10- 41)	IQ > 70 Opfyldte kriterier fra ICD-10 for AS	The Right hemisphere language battery, Unusual metaphor test, warrington RMT, Bead Threading, Etch-a-sketch, Lurrias test of reciprocal inhibition, RCFT, Local-global test, Face-name matching task, Chimera test	VIQ > PIQ, alm. Verbal huk., forstået bogstavelig (litteral) sprog, svært v. forstå humor, svært v huske komplekse mønstre, langsom til at reagere på kimær (chimeric) stimuli, nogle har motoriske problemer.	At AS kan (be captured) af NLD-syndromet, at NLD-modellen giver en teoretisk referenceramme, der kan fagme mange af hovedtrækkene ved AS, kan give en forståelig kausal mekanisme i AS (den hvide substans)
Edgin & Pennington 2005	Undersøgt for Spatial kognition og eksekutiv funktion	AS =9 HF 15	Ja N=34	%male :47 11.34 (SD 2.52)	Erfarne kliniske diagnoser, verificeret af ADI-R	Baggrundsmål: WISC-III, termningmønstre, PPVT-III, SIB-R, Edinburg Handness Inventory. CEFET, Morris Maze, CANTAB, Banks and Prinzmetal global pull, Huttenlocher	AS bedre sprogevine end HFA. Ingen spatiale vanskeligheder fundet, ingen eksekutive funktionsvanskeligheder fundet. Ikke fundet neuropsykologiske forskelle mellem AS og HFA	At AS og NLD er adskillige syndromer, og ikke har sammenfaldende kognitiv profil
CASE- STUDIER								
Stein, Klin, Miller mm. 2004	Caseanalyse, diagnosticeres af 2 klinikere, derefter diskussion							Syn på, om NLD og AS er sammenfaldende begreber Der er et stort overlap mellem AS og NLD, mange coeksisterende forhold, men forskellige tilstande og kan sameksistere. NLD emotionel tilpasset og engageret i 1:1 situationer. AS har særinteresser.
Yalof 2006	Casestudie, skitserer problematik omk. AS og NLD, beskriver og undersøger neuropsykologisk og personlighedsmæssigt, ender med at give klassifikationen NLD med AS-træk							Begrebsmæssig relation mellem AS og NLD, komplicere klassifikationen, da så tæt relaterede, men AS ses som en sværere lidelse.

af inklusionskriterierne. Der blev brugt strenge inklusionskriterier, i forhold til at forsøgspersonerne udover ICD-10 kriterierne skulle (i stedet for at kunne) opfylde kriterier i forhold til f.eks. forsinket motoriske milepæle og motorisk klodsethed.

Disse inklusionskriterier giver automatisk udslag på 3 af kriterierne (fin- og grovmotorik, og visual-motorisk integration) for at få NLD, hvilket ikke havde behøvet at være tilfældet ud fra de mere gængse diagnostiske kriterier. Dertil kunne de strenge inklusionskriterier give et andet symptombillede i forhold til NLD, end de gængse kriterier gjorde.

Når alt dette er beskrevet, er det dog slående, at næsten alle børn med AS opfyldte kriterierne for at få NLD, mens kun 1 af 19 af de børn, der var diagnosticeret med HFA opfyldte kriterierne. At der er tale om forholdsvis små undersøgelsespopulationer, med deraf begrænset statistisk power, gør det vanskeligt at trække undersøgelsesresultaterne længere, end til en hypotese omkring overensstemmelse mellem AS og NLD, der af senere forskning kan af- eller bekræftes.

Gunter et al. (2002) forsøger delvist at gentage Klin et al (1995)'s undersøgelsesopstilling, men undersøger udelukkende børn med AS. Der var her brugt en kontrolgruppe og et standardiseret neuropsykologisk testbatteri til at undersøge deltagerne, hvilket giver en højere reabilitet af undersøgelsesresultaterne. At der kun var 8 deltagere i AS gruppen giver dog vanskeligheder i forhold til statistisk power og generaliserbarheden.

Gunter et al.'s (2002) undersøgelsesresultater viser et neuropsykologisk

mønster hos børnene med AS, der er foreneligt med mønstret af vanskeligheder hos børn med NLD. Således blev der hos alle børnene med AS fundet $VIQ > PIQ$. Diskrepansen var i gennemsnit 15 point, med spredningen 3-33. I Klin et al.'s undersøgelse var diskrepansen mellem VIQ og PIQ på gruppebasis 23.81 point (SD 14.7), med størst VIQ. Disse fund er forenelige med Rourkes kriterier for NLD, og støtter hypotesen om ligheder mellem børn med AS og NLD's kognitive profil. Endvidere blev der fundet aldersvarende verbal hukommelse, men vanskeligheder ved visuel hukommelse, aldersvarende sprogne (for literal/bogstavlig sprog), men vanskeligheder ved at forstå humor. Et kritikpunkt ved denne undersøgelsesopstilling er, at der ikke blev undersøgt for eksekutive funktioner, evne til at forholde sig til nyt materiale, udforskningsadfærd, emotionel stabilitet eller evnen til aritmetik. Alle kriterier der, ifølge Rourke (1995), skal/kan opfyldes for at få NLD.

Til dette kan siges, at kriterierne for at få NLD er mange, hvilket kan gøre det næsten umuligt at undersøge alle kriterierne i en enkelt undersøgelsesopstilling, der bruger et standardiseret testbatteri. At kun nogle af kriterierne skal opfyldes for at få NLD, men at der ikke er differentieret mellem, hvilke kriterier der er de væsentligste, og hvilke der evt. kan men ikke skal være opfyldt for at få NLD, vanskeliggør mulige undersøgelsesopstillinger omkring emnet.

Edgin et al. (2005) har lavet en undersøgelsesopstilling med 9 børn med AS, 15 børn med HFA, undersøgt for spatial kognition og eksekutive funktioner. Der er i undersøgelsen brugt en kontrolgruppe og et standardiseret testbatteri.

Edgin et al. (2005)'s undersøgelsesresultater viser ingen spatiale eller eksekutive vanskeligheder hos hverken gruppen af børn med AS eller HFA, og der blev således ikke fundet en forskel i neuropsykologisk mønster hos de 2 grupperinger. Dette ledte forskerne til at foreslå, at AS og NLD kunne være adskilte syndromer, ud fra den betragtning, at børn med NLD har vanskeligheder ved spatiale og eksekutive funktioner.

Undersøgelsespopulationen blev undersøgt for nogle baggrundsmål, hvor man bla. fandt, at børn med AS havde bedre sprog-evne, end børn med HFA. Der blev ikke sammenlignet en samlet VIQ og PIQ, men udelukkende undersøgt præstationer i forhold til terningemønstre (bedste enkelte mål for general intelligens). Disse præstationer blev fundet sammenlignelige (gennemsnit henholdsvis 13.33 for AS og 11.2 for HFA) og for begge grupper over middel. Dette resultat kan undre, i forhold til de tidligere fremlagte undersøgelsesresultater (Klin et al. 1995, Gunter et al. 2002), da delprøven terningemønstre, som indgår i den samlede PIQ, og skulle måle bla. visuospatiale funktioner, er over middel. At der ikke er nogle mål for VIQ kunne give den tanke, at der i undersøgelsespopulationen er tale om særligt velbegavede børn, hvis verbale funktionsniveau kunne være langt over niveau, hvilket derfor stadig kunne give en diskrepans mellem VIQ og PIQ. At der skulle være tale om særligt velbegavede børn kunne også forklare de øvrige undersøgelsesresultater, at der ikke blev fundet spatiale eller eksekutive vanskeligheder hos undersøgelsespopulationen.

En mulig forklaring på, at der ikke blev fundet eksekutive funktionsvan-

skeligheder hos børnene med AS kunne være, at de standardiserede test alle målte eksekutive funktioner i velstrukturerede og i øvrigt stimulusfattige situationer. Således kunne der stadig være forskelle i eksekutive funktioner i forhold til funktion i den konkrete dagligdag, såsom f.eks. adfærdsregulering og metakognition. I case-illustrationen brugt i denne artikel, havde Peter f.eks. aldersvarende præstationer i simpel problemløsning (f.eks. Tower of London), men store eksekutive funktionsvanskeligheder ved brugen af disse i dagligdagen.

En mulig forklaring på de aldersvarende spatiale funktioner kunne være, at børnene, da de havde høje præstationer i terningemønstre i WISC III, derfor havde gode forudsætninger for at opnå aldersvarende præstationer i forhold til spatial kognition. Det er dog svært at komme udenom det faktum, at de 9 børn med AS havde høje scores i delprøven terningemønstre (det var ikke et inklusionskriterium), - på trods af lav generaliserbarhed pga. lille undersøgelsespopulation - hvilket ikke er sammenligneligt med symptombilledet hos børn med NLD.

Begrænsninger i denne artikels review-studie

Som det fremgår af litteraturen, er der kun lavet meget få empiriske studier med det formål, at sammenligne AS med NLD. Studierne tager udgangspunkt i børn med AS, og undersøger i forhold til, om disse børn derudover har NLD, for derefter at konkludere, om der kan være tale om sammenlignelige størrelser. I NLD-foreningen (NLD-gruppen) tales om, at børn både kan have NLD

og AS, at mange børn med AS har NLD, men at kun få børn med NLD har AS. Denne antagelse er svært at få verificeret ved nærværende analyse af empiriske undersøgelser. Fokus for denne opgave er dog, om der er empirisk belæg for at afgrænse NLD fra AS. Imidlertid er en svaghed ved metoden, at der kun bliver undersøgt for, om børn med AS har NLD. Er antagelsen om, at mange børn med NLD ikke har AS, sand, kan en analyse af empirisk forskning på feltet ikke på nuværende tidspunkt give et svar på hele problematikken. Da der imidlertid ikke er lavet empirisk forskning, der undersøger om børn klassificeret med NLD kunne have AS, må det nuværende udgangspunkt for at besvare spørgsmålet: ER der empirisk belæg for at afgrænse NLD fra AS, være den forskning, der ser om AS har et symptom-billede, der kan forenes med symptom-billedet for børn med NLD. Således tages der forbehold for review-studiets sensitivitet, i forhold til evt. fejlslutninger af arten falsk positiv.

Begrænsninger i denne artikels review-studie er udover sensitivitetsspørgsmålet, og det begrænsede antal undersøgelser omkring problemstillingen, at den statistiske power i de enkelte undersøgelser er begrænset. Endvidere ses stor variation i måleinstrumenter, samt at de forskellige empiriske undersøgelser kun undersøger delelementer - og til dels varierende delelementer - af de styrker og svagheder, som børn med NLD kan/skal have. Dertil kommer, at NLD - som det er defineret af Rourke - er et diffust begreb, hvor rigtig mange kriterier skal eller kan være opfyldt. Dette giver et broget billede af syndromet, da nogle individer med NLD kan have visse karakteristika ma-

nifeste, mens andre kan have andre. Da kriterierne for at få NLD på denne vis ikke er entydige, og da der ikke er lavet en skala til at vurdere sværhedsgraden af et givent kriterium, bliver begrebet svært begribeligt. Hvilket gør det svært at sammenligne børn med AS med børn med NLD.

Yalof (2006) konkluderer efter sit lange teoriafsnit omkring eksisterende litteratur på feltet, at »*although there is clear consensus that NLD exists as a general symptom cluster, there is ambiguity about terminology, classification, causality, and homogeneity of clinical presentation.*« (s. 20).

Konkluderende overvejelser

Hvad siger den empiriske forskning samlet set omkring problemstillingen: Er der empirisk belæg for at afgrænse NLD fra AS?

Klin et al. (1995)'s og Gunter et al. (2002)'s undersøgelse indikerer begge (på trods af mulige fejkilder), at AS's symptom-billede kan sammenlignes med symptom-billedet for børn med NLD. Edgin et al. (2005)'s undersøgelsesresultater foreslår, at AS og NLD kunne være adskilte syndromer, men undersøger ikke de eksekutive funktioner i dagligdags praksis, hvilket kunne være en mulig fejkilde. Således viser deres forskningsresultat primært en diskrepans i spatial funktion, en funktion der kun er et delelement i en lang række af kriterier, der skal opfyldes for at få NLD. Dertil kunne der være tale om særligt velbegavede børn (skalascore for terningemønster 13.33), der havde bedre præstationer i forhold til spatiale funktioner, end den generelle population af børn med NLD.

Alt i alt må konkluderes, at hypotesen om, at NLD og AS er sammenlignelige størrelser, ikke kan udelukkes. Der findes således ikke tilstrækkelig empirisk belæg for at afgrænse NLD fra AS.

I denne konklusion skal der selvfølgelig tages højde for mit review-studies evt. manglende sensitivitet, i forhold til evt. fejlslutninger af arten falsk positiv. Endvidere skal der tages forbehold for det begrænsede antal undersøgelsesdeltagere i de analyserede empiriske undersøgelser, og den deraf lave generaliserbarhed; samt at der er meget lidt empirisk forskning, der tager stilling til problemstillingen og dermed ligger til grund for denne konklusion.

Case-illustrationen

For at vende tilbage til caseillustrationen: Er vi blevet klogere? Kan vi sige, at der er tale om et samlet og konsistent symptom billede, hvor diagnosen AS beskriver Peters vanskeligheder? Hvordan forholder vi os til det tidligere stillede spørgsmål: Har Peter både AS og NLD?

Som før nævnt er der tale om signifikante vanskeligheder i forhold til social interaktion, men Peter kan noget i 1:1 relation med en voksen, der tilpasser sig hans behov, og Peter har ikke egentlige særinteresser. Af de 22 områder Klin et al. (1995) undersøgte hos børn med AS, opfylder Peter nok til at få NLD. Peter har ikke ringere præstationer i aritmetik end i dansk, men som beskrevet af Forrest (2004), samt af Klin et al.'s forskningsresultater (1995), har ikke alle børn med NLD disse vanskeligheder. I forhold til Gunter et al. (2002)'s undersøgelse, opfylder Peter de kriterier, som undersøgelsen finder af

neuropsykologiske vanskeligheder hos børn med AS. Således er der diskrepans mellem VIQ og PIQ i WISC-III, der er almindelig verbal hukommelse, men vanskeligheder ved at huske komplekse mønstre, der ses god bogstavelig sprogforståelse, men vanskeligheder ved at forstå humor.

Således kan konkluderes, at Peters vanskeligheder kan beskrives både vha. AS og NLD. At der ikke findes tilstrækkelig empirisk belæg for at afgrænse NLD fra AS giver undertegnede den mulighed, at beskrive Peters symptom billede som AS. Undertegnede vælger desuden at beskrive et neuropsykologisk mønster, som kan illustreres vha. betegnelsen NLD. Dermed ikke sagt, at børn med AS ikke kunne have dette neuropsykologiske mønster, men så længe det ikke er beskrevet som kriterium for at få AS, kan det give mening at illustrere vanskelighederne vha. betegnelsen NLD.

Undertegnede vælger således at bruge begge klassifikationer til at beskrive Peters vanskeligheder. Forældrene kunne genkende deres barn i tilbagemeldingen på den børnepsykiatriske undersøgelse, og det gav mening for dem at kunne bruge begge klassifikationer til at forstå deres barns vanskeligheder.

Implikationer

Alt i alt må det konkluderes, at det er forbløffende hvor lidt empirisk forskning, der egentlig findes på NLD-feltet. Rourke har lavet et omfattende arbejde i forhold til hypotesen omkring det hvide substans i hjernen, og deraf følgende manifestation af NLD-fænotype. I denne udvidelse af NLD til NLD-fænotypen, der grupperer forskellige grader af neu-

rologiske forstyrrelse, hvor den hvide substans i hjernen er defekt, i forhold til grad af manifest NLD-fænotype, udvandes begrebet samtidig. De mange kriterier, der kan være til stede men ikke behøver at være det, gør, at man ikke bliver helt klar over, hvilket symptom-billede barnet med NLD egentlig har. Dermed er der risiko for, at NLD mister sin brugbarhed som et klinisk meningsfuldt klassifikationsredskab. Spørgsmålet er her, som Pennington (1991) og Palombo's (2006) NLD-definitioner kan tilføje noget brugbart i forhold til at indsnævre og præcisere begrebet.

Så længe der ikke er taget eksplisit stilling til differentieringen mellem NLD og AS, hvor et muligt eksklusionskriterium i forhold til NLD kunne være for svære vanskeligheder i forhold til sociale kompetencer, kan man ikke udelukke, at begreberne overlapper. I dette overlap kan begrebet nemt miste sin klarhed og blive diffust. Dette da der kan være tale om forskellige måder at have NLD på, hvor nogle kan have så store sociale vanskeligheder, at AS ville være en bedre og mere brugbar betegnelse for barnets symptom-billede.

Hele diskussionen i forhold til placering i diagnosesystemet kunne dreje sig om, at NLD som det bruges i dag, egentlig kunne placeres forskellige steder i diagnosesystemet, ud fra hvilken vægt af kriterier der er væsentlige for at have fået betegnelsen. Således kunne nogle børn have fået stillet diagnosen pga. stor diskrepans mellem VIQ og PIQ, motoriske vanskeligheder og vanskeligheder ved aritmetik i forhold til aldersvarende læsefærdigheder, og således kunne placeres indenfor indlæringsvanskeligheder i diagnosesystemet.

Denne brede og mere diffuse måde at forstå NLD på, gør det vanskeligt at bruge begrebet i praksis, da det ikke ud fra klassifikationen er givet, hvilke pædagogiske strategier disse børn kan profitere af. Når betegnelsen ikke tager højde for kernesymptomer, der skal være opfyldt og sværhedsgraden af disse symptomer, bliver det vanskeligt at tage stilling til, om dette barn har behov for at gå i eksempelvis specialskole, specialklasse eller måske kan have mere glæde af at få specialpædagogisk støtte i almindelig folkeskole. Selvfølgelig skal et foranstaltningforslag altid tage udgangspunkt i en beskrivelse af det konkrete barns individuelle ressourcer og vanskeligheder, men ofte danner man sig et billede af barnets problematik ud fra klassifikationen. Dette er vanskeligere ud fra klassifikationen NLD.

På nuværende tidspunkt, i betragtning af den aktuelle forskning på feltet, kunne det i den kliniske praksis måske give mere mening, at bruge NLD-betegnelsen til at beskrive et neuropsykologisk mønster, der kan ligge udover hvad der beskrives og rummes af eksisterende diagnoser.

Ideer til videre forskning

For at komme til bunds i problemstillingen, om der er belæg for at adskille NLD fra AS, ville det være væsentligt med forskning, der undersøger børn med NLD for AS. Et centralt spørgsmål omkring videre forskning på feltet er her, om kriterierne for at få NLD er klare nok til, at egentlig forskning giver mening? Det bliver væsentligt at finde nogle valide inklusionskriterier for undersøgelsesdeltagere. Dette da inklusionskriterierne for deltagere i undersø-

gelses omkring NLD er afgørende for, hvilke resultater man får.

Man kan stille sig det spørgsmål, om de kriterier der er brugt i hidtidige empiriske undersøgelser, har indfanget den præcise målgruppe. Undersøgelser som Petti et al. (2003), Woling et al. (1999), Humphries et al. (2004) bruger alle inklusionskriterier, der tager udgangspunkt i en diskrepans i den kognitive profil på 14 point (VIQ>PIQ), samt højere præstationer i læse- og staveprøver i forhold til matematikprøver. Dette på trods af, at en diskrepans på 14 point kan optræde hos 41% af normpopulationen (både VIQ>PIQ og VIQ<PIQ), og derfor ikke er så klinisk betydningsfuldt. Man skal helt op på en diskrepans på 20-30 point, for at forskellen er så usædvanlig stor, at det har klinisk betydning (Wechsler 1998, tabel B1). Dertil har Rourkes egne undersøgelser (Forrest 2004) kun fundet udfald i matematikprøver hos 72% af undersøgte børn med NLD. At det er disse meget usikre inklusionskriterier, der ligger til grund for den sparsomme empirisk forskning på feltet, er problematisk.

Afslutningsvis kan konkluderes, at det er bekymrende, at der findes divergerende opfattelser af NLD, og at der ikke findes nogen overordnede eksplícitte retningslinier i forhold til en mere præcis forståelse og brug af begrebet. Derfor anses det for væsentligt at der findes konsensus omkring en mere klar definition af NLD, både i forhold til klinisk praksis og i forhold til videre forskning omkring emnet.

Litteraturliste

- Beese, I (1997) Nonverbale indlæringsvanskeligheder-NLD. In: Trillingsgaard et al. *Børn der er anderledes*. (kap. 8). KBH: Dansk psykologisk Forlag.
- Brumback RA, Harper CR, Weinberg WA (1996). Nonverbal learning disabilities, Asperger's syndrome, pervasive developmental disorder--should we care? *J Child Neurol.* 11(6):427-9.
- Cornoldi et al. (1999): Imagery Deficits in NLD, *Journal-of-Learning-Disabilities.* Vol 32(1) 48-57.
- Drummond CR, Ahmad SA, Rourke BP.(2005) Rules for the classification of younger children with nonverbal learning disabilities and basic phonological processing disabilities. *Arch Clin Neuropsychol.* 20(2):171-82.
- Edgin J: O, Pennington BF. (2005). Spatial cognition in autism spectrum disorders: superior, impaired, or just intact. *J Autism Dev Disord.* 35(6):729-45.
- Forrest BJ.(2004). The utility of math difficulties, internalized psychopathology, and visual-spatial deficits to identify children with the nonverbal learning disability syndrome: evidence for a visuospatial disability. *Child Neuropsychol.* 10(2):129-46.
- Gunter HL, Ghaziuddin M, Ellis HD. (2002). Asperger syndrome: tests of right hemisphere functioning and interhemispheric communication. *J Autism Dev Disord.* 32(4):263-81.
- Humphries, Cardy, Worling, peets (2004): Narrative comprehension and retelling abilities in children with NLD: *Brain-and-Cognition.* Vol 56(1) 77-88.
- Klin A, Volkmar FR, Sparrow SS, Cicchetti DV, Rourke BP. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger syndrome: convergence with nonverbal learning disabilities syndrome. *J Child Psychol Psychiatry.* 36(7):1127-40.
- Klin, Volkmar, Sparrow. (2000) *Aspergers syndrome*. New York: The Guilford press.
- Little SS.(1993). Nonverbal learning disabilities and socioemotional functioning: a review of recent literature.*J Learn Disabil.* 1993 26(10):653-65.

- McDonald BC. (2002). Recent developments in the application of the nonverbal learning disabilities model. *Curr Psychiatry Rep.* 4(5):323-30.
- Palombo, J (2006): *Nonverbal learning disabilities*. New York/London: WW. Norton & Company,
- Palombo, J (2000). A disorder of the self in the adulthood with NLD. In A. Goldberg (ed.), *Progress in self psychology*, Vol 16. (pp. 311-335). New York: Analytic Press.
- Palombo, J (1996), The diagnosis and treatment of children with nonverbal learning disabilities., *Child-and-Adolescent-Social-Work-Journal*. Vol 13(4), 311-332
- Pelletier PM, Ahmad SA, Rourke BP (2001). Classification rules for basic phonological processing disabilities and nonverbal learning disabilities: formulation and external validity. *Child Neuropsychol.* 7(2):84-98.
- Pennington, B. (1991). *Diagnosing learning disorders: a neuropsychological framework*. New York: Guilford Press
- Petti, Voelker et al. (2003). Perception of nonverbal emotional cues by children with NLD, *Journal-of-Developmental-and-physical-disabilities*. Vol 15(1), 23-36
- Rourke BP, Ahmad SA, Collins DW, Hayman-Abello BA, Hayman-Abello SE, Warriner EM. (2002) Child clinical/pediatric neuropsychology: some recent advances. *Annu Rev Psychol.* 53:309-39.
- Rourke, B (1989). *Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B: (1995): *Syndrome of nonverbal learning Disabilities*. New York/London: The Guilford press.
- Stein MT, Klin A, Miller K.(2004). When Asperger's syndrome and a nonverbal learning disability look alike. *Behav Pediatr* 25 (5 Suppl): s.59-64.
- Thompson, S. (1997). *The Source for Nonverbal learning disorder: Linguisticsystems*
- Yalof J. (2006). Case illustration of a boy with nonverbal learning disorder and Asperger's features: neuropsychological and personality assessment. *J Pers Assess.* 87(1):15-34.
- Wing, L (1981), Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological-Medicine*. Vol 11(1), 115-129.
- Wechsler, D (1998). *WISC III DK, dansk vejledning*, Dansk Psykologisk forlag.
- Worling DE, Humphries T, Tannock R.(1999). Spatial and emotional aspects of language interfering in nonverbal learning disabilities. *Brain Lang.*70(2):220-39.

Bilag1, kriterier for NLD, (Rourke et al. 2002)

Diagnostic criteria for research in nonverbal learning disabilities

1. Bilateral deficits in tactile perception, usually more marked on the left side of the body. Simple tactile perception may reach normal levels as the child ages, but interpreting complex tactile stimulation remains impaired.
 2. Bilateral deficits in psychomotor coordination, usually more marked on the left side of the body. Simple, repetitive motor skills may reach normal levels with age, but complex motor skills remain impaired or worsen relative to age norms.
 3. Extremely impaired visual-spatial-organizational abilities. Simple visual discrimination can reach normal levels with age, particularly when stimuli are simple. Compared to age norms, complex visual-spatial-organizational abilities worsen with advancing years.
 4. Substantial difficulty in dealing with novel or complex information or situations. A strong tendency to rely on rote, memorized reactions, approaches, and responses (often inappropriate for the situation), and failure to learn or adjust responses according to informational feedback. Also, especially frequent use of verbal responses in spite of the requirements of the novel situation. These tendencies remain or worsen with age.
 5. Notable impairments in nonverbal problem-solving, concept-formation, and hypothesis-testing.
 6. Distorted sense of time. Estimating elapsed time over an interval and estimating time of day are both notably impaired.
 7. Well-developed rote verbal abilities (e.g., single-word reading and spelling), frequently superior to age norms, in the context of notably poor reading comprehension abilities (particularly so in older children).
 8. High verbosity that is rote and repetitive, with content disorders of language and deficits in functional/pragmatic aspects of language.
 9. Substantial deficits in mechanical arithmetic and reading comprehension relative to strengths in single-word reading and spelling.
 10. Extreme deficits in social perception, judgment, and interaction, often leading to eventual social isolation/withdrawal. Easily overwhelmed in novel situations, with a marked tendency toward extreme anxiety, even panic, in such situations. High likelihood of developing internalized forms of psychopathology (e.g., depression) in later childhood and adolescence.
-

Characteristics particularly evident in younger children (up to 6 years)

1. Delays in reaching all developmental milestones, including speech, followed by a late but rapid development of speech and some other verbal abilities, usually to above-average levels.
2. Below-normal amount of exploratory behavior.
3. Impaired development of complex psychomotor skills (e.g., climbing, walking).
4. Avoidance of novelty, and preference for highly familiar objects, stimulation, and information.
5. Preference for receiving information in verbal as opposed to visual format.
6. Strengths in simple, repetitive motor activities and in rote verbal memory.
7. Deficits in perception and attention in both the visual and tactile domains.
8. Notably better auditory-verbal memory than visual or tactile memory.
9. Initial problems in oral-motor praxis, and longstanding, mild difficulties in pronouncing complex, multi-syllabic words.

Characteristics particularly evident in older children (7 years and above)

1. Impaired abilities to analyze, organize, and synthesize information, with associated impairments in problem-solving and concept-formation.
 2. Very evident and significant impairments in language prosody, content, and pragmatics, despite high levels of verbosity. This is often manifest in the form of “cocktail-party” speech patterns, with high volume of verbal output but relatively little content (meaning) and exceedingly poor psycholinguistic function/pragmatics.
 3. Strengths in single-word reading/recognition and spelling, but substantially worse performance in reading comprehension and mechanical arithmetic.
 4. Very poor handwriting in early school years, often improving to normal levels but only with considerable practice.
 5. Spelling errors predominantly—even almost exclusively—of the phonetically accurate variety.
 6. Deficient social perception, social judgment, and social interaction.
 7. Poor perception and comprehension of facial expressions of emotion, as well as in reading, interpreting, and providing nonverbal communication signals.
 8. Preschoolers and those in early school years are frequently described as “hyperactive”; however, they tend to become normoactive and then hypoactive with advancing years.
-

Reference fra Rourkes hjemmeside:
www.NLD-BPROURKE.CA, Questions and Answers: Question # 10

Are there any rules for the classification of children who exhibit NLD?

We have generated some rules for this purpose. The rules should be used only to determine whether a comprehensive neuropsychological evaluation would be worthwhile. These rules are not a substitute for a neuropsychological evaluation.

Classification rules derived for 9- to 15-year-old children (Pelletier, Ahmad, & Rourke, 2001). (Percentages of cases for which each feature/rule applied). **A brief version of the classification principle (in bold) follows each rule.**

(1) Less than two errors on simple tactile perception and suppression vs. finger agnosia, finger dysgraphesthesia, and astereognosis composite greater than 1 SD below the mean (90.9%)
Simple tactile-perceptual skills are superior to complex tactile-perceptual skills.

(2) WRAT /WRAT -R standard score for Reading is at least 8 points greater than Arithmetic (85.7%)

Single-word reading is superior to mechanical arithmetic.

(3) Two of WISC/WISC- R Vocabulary, Similarities, and Information are highest of the Verbal scale (77.9%)

Straightforward and/or rote verbal skills are superior to those involving more complex processing (e.g., Comprehension).

(4) Two of WISC/WISC -R Block Design, Object Assembly, and Coding subtests are the lowest of the Performance scale (76.6%)

Complex visual-spatial-organizational skills and speeded eye-hand coordination are impaired.

(5) Target Test at least 1 SD below the mean (63.6 %)

Memory for visual sequences is impaired.

(6) Grip strength within one standard deviation of the mean or above vs. Grooved Pegboard Test greater than one standard deviation below the mean (63.6%)

Simple motor skills are superior to those involving complex eye-hand coordination, especially under speeded conditions.

(7) Tactual Performance Test Right, Left, and Both hand times become progressively worse vis-a-vis the norms (59.7%)

Complex tactile-perceptual and problem-solving skills under novel conditions are impaired.

(8) WISC/WISC -R VIQ > PIQ by at least 10 points (27.3%)

Verbal skills are superior to visual-spatial-organizational skills.

Notes

- (a) It should be clear that there is some overlap in the tests that contribute to some of these rules.
- (b) These rules are very much in need of refinement, even after the rather impressive results of our first concurrent validity study.
- (c) The following criteria are currently under investigation:

The first 5 features: Definite NLD

- 7 or 8 of these features: Definite NLD
- 5 or 6 of these features: Probable NLD
- 3 or 4 of these features: Questionable NLD
- 1 or 2 of these features: Low Probability of NLD

Bilag 2, tabel over lidelser med NLD-fænotype (Rourke et al. 2002)

Nonverbal learning disabilities (NLD): overview of manifestations in neurological disease, disorder, and dysfunction^a

Level 1 (virtually all of the NLD assets and deficits are manifest)

Callosal agenesis (uncomplicated)
Asperger syndrome
Velocardiofacial syndrome
Williams syndrome
de Lange syndrome, hydrocephalus (early; shunted)
Turner syndrome (45, X)
Significant damage or dysfunction of the right cerebral hemisphere

Level 2 (a considerable majority of the NLD assets and deficits are evident)

Sotos syndrome
Prophylactic treatment for acute lymphocytic leukemia (long-term survivors) and treatment of children with some forms of brain cancer (long-term survivors)
Metachromatic leukodystrophy (early in disease progression)
Congenital hypothyroidism
Fetal alcohol syndrome (high functioning)

Level 3 (fairly clear evidence of NLD; many of the NLD assets and deficits are manifested by a significant subset of children with these disorders)

Multiple sclerosis (early to middle stages)
Traumatic brain injury (diffuse white matter perturbations)
Toxicant-induced encephalopathy (affecting white matter) and teratology
Children with HIV and white matter disease
Fragile X (high functioning)
Triple X syndrome
Leukodystrophies other than metachromatic (early in disease)
Haemophilus influenzae meningitis
Early-treated phenylketonuria
Intraventricular hemorrhage (early)
Children with cardiac disease treated with ECMO
Children with very low birth weight
Congenital adrenal hyperplasia
Insulin-dependent diabetes mellitus (very early onset)
Fahr's syndrome

Level 4 (research evidence is ambiguous with respect to the phenotype of NLD in these disorders)

Neurofibromatosis 1
Noonan syndrome

Difficult to classify

Cerebral palsies of perinatal origin

Similar, but basically different

Tourette syndrome
Autism (high functioning)

Børn med læsevanskeligheder og meget tidlige læsere – to forskellige forskningstilgange



I denne artikel vil jeg sammenligne min tidligere undersøgelse af børn med læsevanskeligheder med min forskning vedr. børn, som allerede ved skolestarten læser flydende og med glæde og udbytte. Mit fokus vil være: hvad kan vi lære fra børn, der lykkes. Hensigten med sammenligningen er at understrege, hvor vigtigt det er, at forskning planlægges i overensstemmelse med målet. Mange studerende tror tilsyneladende, at jo flere børn, der undersøges, jo bedre forskning er det. Til sidst vil jeg sammenligne min forskning af de tidlige læsere med en nyere undersøgelse, hvis forfatter fortæller, at de var blevet inspireret af min forskning.

Af Margaret M. Clark

Oversat fra Margaret M. Clark:
»Understanding Research in Early Education«,
Routledge, 2005,
af Grethe Due

Uanset hvor mange midler, der er til rådighed, vil der være en deadline for et forskningsprojekt. Beslutninger om planlægningen vil fra første færd have konsekvenser for, hvor detaljeret man kan undersøge de enkelte aspekter. Det må besluttes, om det er vigtigt at gå i dybden med et begrænset antal børn eller skoler, eller om der skal en mere omfattende, men også mere overfladisk undersøgelse til. En mulighed er, at forskeren følger op på en indledende, bred undersøgelse med en kvalitativ undersøgelse af udvalgte dele af undersøgelsesmateriale. Længdesnitsundersøgelser har både fordele og ulemper: der er en reel risiko for bortfald af børn, og det vil næppe være statistisk tilfældigt.

Sammenligningen mellem de to sæt af resultater vil vise, hvorfor og hvordan metoderne var forskellige og de begrænsninger med hensyn til generaliseringer, som metoden indebar. I omtalen af det første projekt, længdesnitsundersøgelsen, vil jeg forklare mine begrundelser trin for trin. Det vil forhåbentlig give læseren en forståelse, der vil gøre det nemmere at læse om andre, nye undersøgelser og at kunne planlægge egne undersøgelser. I det andet projekt går jeg anderledes frem og lægger ud med en kort præsentation af resultaterne. Det skulle gerne give anledning til nogle spørgsmål, som læseren vil have besvaret. Jeg vil så besvare nogle af de spørgsmål, som jeg forventer at få.

Redaktionel bemærkning: artiklen bringes, dels fordi den giver et spændende indblik i læseudvikling hos små børn, og dels fordi den er i god dialog med lærere og evt. PPR-ansatte, som kunne have lyst til at forholde sig forskningsmæssigt til danskundervisningen.

Læsevanskeligheder i skolen

Baggrund

Hensigten var at undersøge forekomsten af alvorlige og vedvarende læsevanskeligheder på normalskoleområdet og især hos børn med almindelig begavelse. Betegnelsen »dyslektisk« blev benyttet af nogle, men ikke af andre. Der var almindelig uenighed om både betegnelser, hyppighed, om hvorvidt der forelå en diagnose, og om det gav sig udslag i særlige former for specialundervisning. Da de fleste af de foreliggende oplysninger stammede fra allerede udvalgte cases, blev det aftalt med skolemyndighederne, at jeg skulle se på både hyppighed og diagnostiske kriterier. Et af målene var at give myndighederne mulighed for at forholde sig til røster om for få specialundervisningsressourcer. Jeg brugte betegnelsen »svære læsevanskeligheder« i stedet for det mere følelsesladede ord »dyslektisk« hele vejen igennem.

Som planlagt omfattede den første undersøgelse alle 1.544 syvårige børn i et bestemt område. Deres læseniveau blev undersøgt individuelt. Med en så stor population kunne vi også undersøge forekomsten af andre funktioner, som hævdedes at have direkte at gøre med læsevanskelighederne. Anden fase af undersøgelsen omfattede alle de børn, som fik lave scores i den første test; de blev testet individuelt for læsning, stavning og intelligens. Den sidste fase fandt sted et år senere og omfattede alle de børn, som læste dårligt, og som havde almindelig begavelse.

Undersøgelsespopulationen

Forskningen fandt sted i Dunbartonshire, en højt industrialiseret del af

Skotland, med en del små skoler spredt i yderkanterne. Elevtallet i grundskolen var på det tidspunkt 5% af elevtallet i hele Skotland. Der var 66 skoler, der havde grundskole og tre specialskoler. De deltog i alle faser af undersøgelsen.

Det var vigtigt at udvælge børn, der havde gået lige lang tid i skole. Som det er almindeligt, havde nogle skoler kun en skolestarttermin, mens andre havde flere. Derfor blev børnene udvalgt efter fødselsdag; hvis vi valgte børn med fødselsdato mellem 1. april og 31. august, ville vi sikre, at alle ville have gået i skole i lige lang tid. Undersøgelsen begyndte, da børnene var ca. syv og havde gået i skole i ca. to år.

Begrundelsen var, at det var det tidligst mulige tidspunkt for en undersøgelse af læseretardering.

Alle børn deltog. Mange skiftede skole inden for amtet undervejs, men de indgik fortsat. Kun de, der rejste ud af amtet, udgik (2.7%).

Jeg håber, læseren forstår, hvor vigtigt det er at udvælge i forhold til længden af skolegangen. Det er vigtigt at sikre, at alle fraværende børn kommer med, selv om det er noget tidskrævende. Hvis læseren studerer andre, store undersøgelser, så tjek lige om der fremlægges data nok, til at man kan undersøge undersøgelsens pålidelighed. Fremgår det, hvor mange af de udvalgte skoler eller børn, der faldt fra, og hvad blev der gjort i den anledning? Det er særlig vigtigt ved gruppeprøver; hvad gjorde man i forhold til de fraværende? Er det i det hele taget oplyst, hvor stort frafaldet var? Og når det drejer sig om længde-snitsundersøgelser: hvor stor en del var til stede i hele forløbet?

I denne korte gennemgang kan alle detaljer ikke komme med. De kan ses i

selve forskningsrapporten (Clark, 1970 og 1979).

Forskningsdesign

Der var altså tre trin i dette projekt: den store undersøgelse af syv-årige, de svage læsere ved otte-årsalderen og en mindre gruppe, der blev fulgt til ni-årsalderen. Samtlige test var individuelle – det lod sig gøre, fordi der medvirkede psykologistuderende og lærerstuderende, som fik en træning i testning. Som det er fremgået, var det store problem ikke at teste de mange, der var i skole, men de få som var fraværende og så at følge dem, der skiftede skole.

Trin 1

Populationen var 1.544 børn (791 drenge og 753 piger). De blev testet med højt læseprøver af enkeltord, en ordforrådsprøve, lateralitet (højre-venstre hånd, fod og øje), højre-venstre skelneevne og motorisk koordination. Herved blev det muligt at sammenligne med resultaterne af små, kliniske undersøgelser af forskellige udviklingsområder, hvor det blev hævdet, at man kunne finde årsagerne til specifikke læsevanskeligheder. Der blev også indsamlet oplysninger om fravær og skoleskift i løbet af de to år. Den første testrunde tog ca. ½ time pr. barn.

Trin 2

230 børn fra første undersøgelse (138 drenge og 92 piger) havde ikke udviklet selvstændig læsning som 7-årige. De fik en individuel læseprøve, stavningen blev undersøgt, og en skolepsykolog testede intelligensen. Lærerne udfyldte et

spørgeskema om børnenes tilpasning. Fravær og skoleskift blev undersøgt. Testningen af hvert barn tog ca. to timer.

Trin 3

De børn, som fortsat var læseretarderede, og som havde normal intelligens, blev undersøgt mere grundigt af erfarne skolepsykologer. Der blev brugt læseprøver mhp. sikkerhed, forståelse og diagnostiske kriterier, sproglige test og test for auditiv og visuel skelneevne, motorisk koordinering, og børnenes holdning til læsning blev vurderet. 70 børn opfyldte kriterierne (47 drenge og 23 piger). Kun et barn – en dreng – havde forladt amtet i hele perioden. Testningen af denne forsøgsgruppe tog ca. ½ dag pr. barn. En anden gruppe blev medtaget undtagen mht. den tidkrævende sprogtest. Denne gruppe havde også normal intelligens, men læsevanskelighederne var af lettere art. Forældrene til 111 børn (69 fra forsøgsgruppen og 42 fra kontrolgruppen) blev bedt om tilladelse til at undersøge børnenes hørelse og syn hos lokale speciallæger. Skoleinspektørerne oplyste om den stedfundne specialundervisning. Fundene vedrørende børnene med de mest alvorlige læsevanskeligheder blev studeret nærmere. For de 10-åriges vedkommende blev der gennemført forældreinterview.

Indtil nu har fremlæggelsen fokuseret på planlægningen af forskningen. Jeg håber, at læseren forstår begrundelserne for de enkelte trin. Inden jeg går videre med den anden undersøgelse, giver jeg en kort præsentation af hovedresultaterne.

En kort gennemgang af resultaterne

Af 1.544 børn var der kun få (19) med almindelig intelligens, der havde alvorlige og vedvarende læsevanskeligheder. Ingen særlige tegn var karakteristiske for disse børn. Det så derfor heller ikke ud til, at en særlig metode kunne have været den rette til at hjælpe disse børn. Der var flest drenge (15 ud af 19 børn). Deres intelligens lå i den lidt tungere ende. En del havde talevanskeligheder og en del visuo-motoriske koordinationsvanskeligheder. Der var generelt tale om en positiv holdning hos forældrene, men de blev ikke inddraget aktivt. De fleste af børnene kom fra store familier. Børnenes læsestof kom stort set fra skolen. Deres vanskeligheder drejede sig ikke blot om afkodning af trykte ord – de havde brug for støtte på en række områder.

Det påfaldende er altså, at gruppen var så lille, og at børnenes vanskeligheder ikke havde fællestræk. Med den valgte fremgangsmåde og populationens størrelse ville eventuelle, særlige fund kunne have fået fortjent opmærksomhed, og man havde kunnet uddrage konsekvenser for synet på læsevanskeligheder og for undervisningen.

Men tro nu ikke, at der *ikke* findes velbegavede børn med svære og vedvarende læse- og stavevanskeligheder. Jeg har i mit professionelle virke mødt en del børn og voksne af slagsen. Men det er påfaldende, at der i en så stor undersøgelse på skoler med store klassekvotienter og begrænset adgang til specialundervisning ikke blev fundet bare *et* sådant barn. Læseren burde føle sig sikker på, at det med hele den gennemførte procedure ikke er sandsynligt, at der på det tidspunkt i det område blev forbigået et eneste barn af slagsen.

Der blev afdækket vigtig viden i forløbet. Vi blev opmærksomme på nogle væsentlige forhold såsom et stort fravær hos mange af de svage læsere og den mængde af skoleskift, som gælder for børn i de første skoleår. Det blev også påvist, at der ikke var sammenhæng mellem læsevanskelighederne og forskellige testresultater vedr. hånd-dethed og krydset lateralitet. Men det blev påvist, at krydset lateralitet (modsat hånd- og øjepræference) forekom langt hyppigere i normalpopulationen end normalt antaget. Op imod 39% af børnene havde forskel på foretrukken hånd og øje. Manglende evne til skelne mellem højre og venstre var langt mere udbredt end antaget, selv for de syv-årige. Et andet interessant fund kom fra staveprøvnningen af de otte-årige: ombytning af bogstaver og ord var meget mere udbredt hos de læseretarderede: jo dårligere læsning – des flere reversaler. Med en så stor population kan man sige, at venstrehåndethed findes hos 9% (drenge 10,9%, piger 6,5%). I de senere år er procentdelen af børn, der skriver med venstre hånd, steget kraftigt – og stadig med en kønsforskel. Flere drenge end piger har læsevanskeligheder, og jo mere vedvarende og alvorlige læsevanskeligheder, vi taler om, des mere drejer det sig om drenge. Fundene viser, hvor meget man kan tage fejl, hvis en eller anden funktionsnedsættelse tillægges *for* stor betydning i forståelsen af læsevanskeligheder. Det var ret udbredt i den litteratur, jeg stødte på.

Jeg håber, læseren har indset betydningen af undersøge *hele* populationen i et område, inden der søges efter konklusioner fra små, kliniske undersøgelser. Se altid efter i forskningsrapporter, om fordelingen af drenge/piger fremgår. Det

er ofte ikke tilfældet til trods for, at der er kønsrelaterede forskelle på mange udviklingsområder.

Forskningens begrænsninger

Man må forstå, at uanset hvor stor populationen er, så er der grænser for, hvilke begrundede konklusioner, der kan udledes af forskning. Forskningsdesignet har også stor betydning. Det er vigtigt at understrege, at forskning som den ovenfor gennemgåede *ikke* kan sige noget om årsager til læsevanskeligheder.

Det er måske svært at acceptere. Men det er helt afgørende at være på vagt over for tendenser til at finde årsagsvirkning konklusioner. Selv om to træk kan ses samtidigt, betyder det ikke, at det ene træk forårsager det andet. Og selv om det *eventuelt* skulle være tilfældet, kan det ikke bevises ud fra de indsamlede data.

Et eksempel til belysning: på et givet tidspunkt i livet har man mindre kalk i knoglerne og færre endnu levende tanter. Det betyder jo ikke, at kalkmanglen er årsagen til tanternes dødsfald. Den manglende variabel her er naturligvis alder. Tilsvarende kan man forestille sig, at børn som er læsesvage er besværlige, eller at de har særlige perceptuelle funktionsvanskeligheder eller et begrænset ordforråd. Hvis målet er at forstå årsagsvirkning sammenhængen mellem et sådant træk og læsesvagheden, må der foretages en anden undersøgelse, ikke blot en større. For eks. en undersøgelse, hvor børnenes adfærd, perception eller ordforråd er blevet dokumenteret, inden man har set efter læsevanskeligheder. Det er farligt at have bestemte antagelser om sammenhæng mellem bestemte forhold

ved barnet eller dets baggrund og læsevanskeligheder. Da denne forskning blev gennemført, var det almindeligt, at forældre og lærere forventede læsevanskeligheder, hvis der forelå særlige træk – ikke mindst venstrehåndethed.

Hvis man vil undersøge kausale sammenhænge vedr. læseudvikling, må det ske som længdesnitsundersøgelser, hvor børnene undersøges, inden de har læsevanskeligheder, ja faktisk inden læseundervisningen påbegyndes. Det samme gør sig gældende på andre udviklingsområder såsom adfærdsproblemer eller talevanskeligheder. Tænk over det, når du ser på anden forskning og vær forsigtig med at postulere bestemte årsagsvirknings forhold i din egen forskning.

Unge, flydende læsere

Undersøgelsens baggrund

Til forskel fra den tidligere undersøgelse beskæftigede denne sig med børn, der allerede kunne læse, da de begyndte at gå i skole. Der skulle benyttes samme test som i undersøgelsen af de læsehæmmede. Det var indlysende, at børnene var forud for deres alder. Jeg spekulerede på, om nogle måske havde haft vanskeligheder, som *ikke havde hindret dem i at nå så langt*; måske endda noget, som hos andre børn var blevet betragtet som *årsager* til læsevanskeligheder.

En anden årsag til netop at udvælge disse børn var, at jeg måske kunne finde nogle sammenhænge, som kunne udfordre grundlæggende antagelser om læseundervisning. Hvis man forventer, at børn skal lære at læse i et fællesskab i et klasseværelse i en bestemt alder, så var der måske nogle af de vilkår, der kunne gøre børn sårbare, netop på grund af

gruppetørrelse eller lærerforventninger. Det er farligt at gå så langt som at forudsætte, at alle disse forhold er afgørende nødvendige forudsætninger for at lære at læse. Som tidligere påpeget kan man ikke uden videre bevise, at det, at bestemte forhold hænger sammen med manglende udvikling, også er selve årsagen til problemet. Det kunne jo være, at nogle forhold, som faktisk medvirker til manglende fremgang, kun er det i forhold til bestemte undervisningsmetoder. Og endelig er der måske nogle forhold, som udelukkende påvirker indlæringen, hvis den finder sted kollektivt som i et klasseværelse.

Således blev den generelle undersøgelse af læsevanskeligheder til et grundlag for den nye undersøgelse. Det så ud til at være vigtigt at undersøge børnenes egen forholden sig til læseindlæring ret detaljeret så tidligt som muligt og samtidig se på den hjemlige baggrund, som var rammen om udviklingen. På undersøgelsestidspunktet var der ikke så mange børn, som gik i børnehaveklasse, så det var ikke helt ligetil at finde tilstrækkeligt mange relevante børn inden 1. klasse. Jeg var klar over, at børn, der kunne læse inden 1. klasse, var en lille, udsøgt skare, men jeg håbede, at jeg ved at se nøje på deres styrkesider og svagheder ville kunne finde dokumentation for anbefalinger vedr. den første læseundervisning i skolen – og samtidig få et indblik i, hvordan læsesvage børn kunne hjælpes.

I min sammenfatning af resultaterne er der ikke så meget af den kvalitative mangfoldighed. Den kan findes i »Young Fluent Readers« (Clark, 1976), som ganske vist er en forskningsrapport, men som bliver nærværende på grund af mange citater fra børn, forældre og læ-

rere (se Clark, 1984, vedr. en analyse af nogle af disse data). Forskningen gjorde det klart, hvor stimulerende disse børn måtte være for lærerne, og hvor stor en udfordring de var i klassen. Den viste også, hvor vigtig konteksten var for børnenes kompetencer og kreativitet. Det sås klart, at klassesituationen virkede stimulerende på nogle af børnene, men hæmmende på andre. Nogle børn kunne yde det formidable; blot ikke i klassesituationen. Det drejede sig bl.a. om varieret læsning, at kunne digte interessante historier, at udfolde stor viden, at kunne løse komplicerede regneopgaver med store tal, at kunne finde rundt på et landkort, at kunne spille skak – og ikke mindst at trives.

Børnenes forståelse for det trykte ord på dette tidlige stadie kan måske bedst illustreres ved to eksempler i stedet for flotte scores ved en læsetest. Ifølge forældrene var der et barn, som havde læst et opslag i en bus, hvor der stod: »Fredag aften er en farlig aften«. Barnets reaktion var: »Så er det sandelig godt, at det er lørdag i dag«. Et andet barn, der var begyndt i skole inden han fyldte fem, kunne læse ifølge moderen, men med besvær. Læreren fortalte, at hun havde vist barnet et brev, der var stilet til moderen, for at finde ud af, om der var nogle ord, han kunne genkende. I brevet stod der bl.a., at kontakten mellem skolen og hjemmet ville strække sig over hele skoletiden i syv år. Til det sagde barnet – noget foruroliget: »Støn, hele syv år«.

En bemærkning fra et af de seksårige børn kan antyde hele gruppens holdning til skolegang. Selv om han nød at gå i skole, var han bekymret over al den tid, det tog. Citat: »Jeg er faktisk ret overrasket, når jeg kommer hjem fra

skole, over den tid der er gået. Seks hele timer eller fem trekvart. Jeg kan godt lide at gå i skole, men jeg kan ikke lide al den tid, som det tager«.

En af drengene brød sig ikke om at læse henne i skolen, fordi bøgerne var »frygtelig kedelige«. En anden dreng sagde, at han ikke brød sig om nogle bestemte plusstykker. Da han skulle forklare hvorfor, var svaret: »De er for nemme«. For lige at få balance i tingene var der et barn, som vurderede sig selv realistisk ved at sige: »Det er i hvert fald sikkert, at jeg hader hårdt arbejde«.

Sammenfatning

Deltagere

32 børn (20 drenge og 12 piger) fra 25 skoler blev tilmeldt kort efter skolestart som flydende læsere. De blev fulgt i nogle år. Vi undersøgte deres præstationer i starten og senere samt nogle andre forhold, og vi så på deres opvækstforhold og hjemlige baggrund.

Resultater

Lige fra begyndelsen lå børnenes læsning over det niveau, der hos børn, der har gået i skole i længere tid, kaldes »Børn i risikozonen«. Læsestandpunktet for disse femårige børn lå fra 7 ½ år til over 11 år, målt ved en højt-læseprøve. Alle børnene læste forskelligt læsestof og bøger med udbytte, og mange læste både fiktion og faktion. De fleste kunne allerede stave i al fald enkle ord, de var klar over, hvornår de lavede fejl, og fejlene var i reglen tæt på det korrekte. Deres håndskrift var derimod ikke nødvendigvis på niveau. De fleste lå over middel i matematik – især hvis opgaven

blev stillet mundtligt. Det høje niveau gjaldt ikke alene læsningen; de fleste var dygtige til en række sprogbaserede opgaver.

Intelligens og andre egenskaber

Som gruppe lå børnene over middel mht. intelligens, og nogle var særdeles velbegavede. Der var dog også børn, som klarede sig på middelniveau. Deres styrkeside var det verbale område og ikke det non-verbale. Det blev drøftet, om det høje læseniveau havde noget at gøre med det stimulerende sprogmiljø, som de var i. Resultatet blev, at man ikke skulle lade sig nøje med at konstatere, at det blot var en gruppe usædvanligt velbegavede børn, som opnåede flotte læseresultater blot på grund af et medfødt potentiale.

Selv om gruppen scorede højt på en auditiv skelneprøve, var det usikkert, om resultatet i nogen udstrækning kunne tilskrives opgavernes sproglige karakter og kontekst. Det blev også anført, at nogle de dårligere resultater kunne tilskrives mangelfulde sproglige færdigheder snarere end nedsat, auditiv skelneevne. Men med hensyn til visuel skelneevne lå kun få børn over middel. Dette fund kunne få nogle konsekvenser for undervisningen af læsesvage børn. Endelig var der børn, som ikke var ret gode til motorisk koordination.

Opvækst og hjemlig baggrund

Hjemmene var forskellige; nogle børn kom fra store familier, andre var enebørn, og flere af dem var adopterede. Nogle forældre havde videregående uddannelser og havde dertil svarende arbejde; andre havde forladt skolen tidligt

og havde ingen uddannelse derudover. Men alle forældre satte uddannelse højt og ønskede, at deres børn fik det samme, som de selv havde fået – eller var gået glip af. Mødrene og de fædre, der blev interviewet, syntes helt klart, at familielivet var både stimulerende og krævende. De fleste af børnene havde inden skolestarten haft en engageret voksen at tale med. Kun få af mødrene havde udearbejde ved det første interview, og de, der havde, havde i reglen valgt et arbejde og et arbejdstidspunkt, der gav dem mest mulig tid til familien. Mødrene tilskyndede børnene til at læse og læste også selv en del, lige som de var ret selektive mht. fjernsynsprogrammer.

Forældre havde svært ved at skelne mellem udviklingen hos det barn, som var en tidlig læser, og familiens øvrige børn, som typisk også havde et godt skoleforløb. De træk hos børnene, som blev nævnt oftest, var koncentration og selvstændighed. Det betød, at børnene var glade for at være sammen med andre, men at de også nød at være alene. Forældrene mente, at børnene var meget optaget af nye eller usædvanlige oplevelser.

Kun få forældre havde bevidst prøvet at lære børnene at læse, og nogle var helt generete over børnenes hurtige fremskridt. Deres interesse i børnenes fremskridt viste sig som støtte til børnenes egne valg og respekt for deres synspunkter i diskussioner. Kommunebiblioteket blev flittigt besøgt – først med hjælp fra forældrene og senere på børnenes eget initiativ. En del af børnene havde kontakt til en engageret voksen, der havde tid, i den periode hvor de gerne ville lære at læse, en de kunne læse højt for, snakke med eller som kunne svare

på spørgsmål. De fleste børn havde læst stille fra begyndelsen eller meget tidligt. Det var derfor svært for forældrene at fortælle præcist, hvornår barnet var begyndt at læse. Nogle børn var i begyndelsen lige så optaget af tekster i omgivelserne som i bøger: plakater, aviser og fjernsynstekster for eks.

Skoleforløb og senere udvikling

Skolerne rapporterede, at de flydende læsere fortsatte med at imponere mht. læsning, skrivning og skriftligt arbejde. Nogle af lærerne indsendte stile mv. som udtryk for den høje kvalitet. Børnene virkede veltilpassede i skolen og var generelt accepteret af kammeraterne; nogle af dem blev ligefrem lederskikkelser.

Børnenes dagbøger viser noget om spændvidden i læsningen. Forskellige interesseområder kom frem ved et senere interview. Det lå helt klart, at kommunebiblioteket var en vedvarende og værdifuld stimulation for de fleste. Det var lige så klart, at børnene havde mange interesser, og at en del havde sans for humor og et nuanceret sprog til at udtrykke det med.

Spørgsmål og svar

Hvis man som professionel fordyber sig i forskningsresultater, der har implikationer for undervisning – hvad enten de er fremlagt af forskeren selv eller af en journalist – går man selvfølgelig efter de vigtigste fund og disses mulige konsekvenser.

Vær især opmærksom på, om svarene kan hentes i mere detaljerede rapporter. Hvis ikke bør man være særligt kritisk over for konklusioner. Det anbefales i

forhold til den her fremlagte forskning at formulere nogle spørgsmål og så efterfølgende at læse det følgende afsnit; der skulle jeg gerne have besvaret en del af dem.

Som muligvis bemærket var der en skæv fordeling af drenge/piger blandt de 32 børn. Det burde straks medføre en stribe af spørgsmål om udvælgelsen af deltagere. Der blev sendt et brev til et stort antal skoler, og de 32 blev udvalgt, fordi de opfyldte kriterierne: at kunne læse minimum 25 ord fra en ordprøve (den samme som i den først omtalte undersøgelse). Hensigten var at undersøge børn, der ved skolestart allerede læste så godt, at de ikke var i fare for at få læsevanskeligheder. Vi fravalgte de børn, som kun kunne læse enkelte ord eller genkende bogstaver. Der var selvfølgelig mere end et barn fra nogle af skolerne. Flertallet af de udpegede, som opfyldte kriterierne, var drenge. Det er interessant, fordi drenge har overvægt i undersøgelser af læsevanskeligheder.

Antallet af børn og kønsfordelingen blev altså ikke reguleret på forhånd. Det kunne godt være interessant i andre undersøgelser. På de kontaktede skoler kan der godt have været mange flere børn, som ikke kom med af en eller anden grund; måske var de ikke blevet bemærket, eller de var blevet fravalgt. Undersøgelsen kan dermed ikke sige noget om, hvor udbredt det er, at skolebegyndere læser flydende og med udbytte. Det kunne man have fundet ved en screening af alle børn individuelt ved skolestarten. I forskning er det vigtigt at veje omkostninger mht. tid og ressourcer op imod målsætningen. Eftersom de fleste børn i dag går i børnehaveklasse, ville det være muligt at finde de tidlige, flydende læsere på et

tidligere tidspunkt. Det kunne måske være interessant at foretage en caseundersøgelse af nogle af disse børn og deres forældre og så anvende nogle af de omtalte fund?

Jeg har påpeget risikoen ved at generalisere, fordi bortfald af deltagere sjældent er repræsentativt. I min forskning var der en høj grad af fortsat samarbejde. Beslutningen om ikke at forlænge undersøgelsen af børnene skyldtes, at der uomgængeligt ville være sket et større frafald. Dertil kom, at en forlænget interesse for netop disse børn kunne have påvirket deres forhold til klassekammerater eller søskende, eller have haft en uheldig indflydelse på deres udvikling eller deres forhold i familien. Jeg havde lovet at skærme børnene og familierne fra pressen. Alligevel blev der lækkeret oplysninger fra et forældrepar på en skole, hvorfra et andet barn deltog. Det lykkedes at få pressen til ikke at skrive mere om undersøgelsen, men det fik mig til at afbryde projektet, så flere afsløringer kunne forebygges.

Børnenes læsefærdigheder blev undersøgt med test og bøger. Antallet af børn på hvert læseniveau blev opgjort lige som oplysninger om eventuelle forskelle i resultater eller motivation, som kunne henføres til intelligens eller køn. Jeg var helt opmærksom på ikke at bruge procentfordelinger i så lille en undersøgelse

Vær kritisk, hvis du støder på procentfordelinger fra meget små undersøgelser. Måske bygger et procenttal på et enkelt barn. Jeg ser stadig udførlige, computerbaserede oversigter og tabeller opgjort i procenter. Jeg deltager i konferencer og vurderer tidsskriftartikler og er rystet over, hvor tit det sker. I visse tilfælde er antallet af deltagere ikke

engang medtaget i tabellen.

I min bog kan man se staveresultaterne og fejltyperne og, om testen blev fuldført. Børnenes staveforsøg blev undersøgt senere for at se, om de brugte dele af bogstaverne eller de store bogstaver, som var de ord – med meget interessante resultater (Clark, 1984). Børnene fik flere intelligensprøver, og både kvantitative og kvalitative forhold belyses. Prøverne blev valgt ud fra mulighederne for at udarbejde profiler over styrkesider og svagheder, så man kunne sammenligne med ældre, læseretardedede børn. I de fleste undersøgelser af børn med svære og vedvarende læsevanskeligheder er der en overvægt af drenge. Overvægten af drenge i min undersøgelse var interessant og gjorde det nødvendigt at se på resultaterne kønsopdelt.

De fleste oplysninger om børnenes tidligere udvikling kom fra forældreinterviews og fra skolens oplysninger om forløbet. De fleste interviews blev optaget og skrevet ud, så kunne andre studere udskrifterne og uddrage fund til sammenligningerne; interviewerens kunne tale mere afslappet og naturligt med børn og forældre på den måde.

Samtlige spørgsmål fra det første interview vises i bilag 1. De kan være til nytte, hvis du har planer om at interviewe forældre til tidlige læsere eller børn med læsevanskeligheder. Der skal måske flere spørgsmål til, og registrering på computer må undersøges.

Fokus var altså ikke alene på børnenes stærke side, men også på svagheder, fødselskomplikationer, sen udvikling eller problemer i familien, som børnene havde kompenseret for, så de alligevel var blevet så dygtige på et tidligt tidspunkt. Det er derfor, at et interview må

dække hele udviklingsforløbet og andre forhold, som normalt kommer frem, når det drejer sig om læseretardedede børn. Den følgende redegørelse om håndethed kan vise, hvor vigtigt det er.

Blandt de tidlige læsere var der tre, som var venstrehådede og tre med usikker håndethed (hvilket af nogle betragtes som et træk hos læsesvage). De var alle særdeles intelligente. En af drengene med usikker håndethed læste som fem-årig på 11 års niveauet og læste allerede avis ved skolestarten. Staveniveauet svarede til 10 år. Moderen havde haft forhøjet blodtryk under graviditeten og havde haft flere aborter, og barnet fik hjernerystelse som lille. Ikke just anbefalelsesværdigt, hvis man skal blive et meget dygtigt barn! Men havde barnet nu haft læsevanskeligheder, så ville man nemt kunne have fokuseret på noget af dette som mulig årsag.

Jeg håber, det viser, hvor vigtigt det er at finde ud af, om der er en årsagsvirkning sammenhæng mellem diverse udviklingstræk. Vær opmærksom på ikke at forvente nederlag hos et barn, selv om der måske er flere forhold, der normalt knyttes til læseretarding.

Børnenes evner var meget forskellige, hvilket viste sig også udover læsesituationen, og ikke alle scorede højt i de almindelige intelligensprøver. Kun få af dem havde fået en egentlig læsetræning, men det var imponerende at se, hvor meget en voksen – oftest en af forældrene – havde støttet op og havde stimuleret barnet sprogligt på forskellige måder. Det så ud til, at børnenes stærke side var en voksende fornemmelse af det talte og det trykte sprog – og altså ikke noget visuo-motorisk.

Børnene havde to ting fælles: en tidligt udviklet evne og desuden lysten til

at læse tidligt. Der var ikke ret mange andre områder, hvor de lignede hinanden. Læseinteressen gik på alle slags tekster og ikke blot historier: reklamer, plakater, fagbøger, opslagsværker og aviser – alt var spændende. Lærere og forældre er ikke altid opmærksomme på, hvor stor betydning alle disse tekster kan have for tilegnelsen af trykt kommunikation. I dag gælder det også for computere, video og DVD, som de fleste børn har kendskab til inden skolestart.

De unge, flydende læsere interagerede med teksterne, de blev bedre til at uddrage mening og til at forudsige den sandsynlige rækkefølge af bogstaver i et ord, hvilket førte til en hurtig staveudvikling. De fik øje for det skrevne sprogs særtræk som en kommunikationsform – som noget de selv kunne bruge. Det er så nemt at sige, at børn kan være specielle eller atypiske eller intelligente eller har en god hjemlig baggrund og at hævde, at deres udvikling måske nok er interessant, men at det ikke vedrører den lærer, der står med et almindeligt eller tungt begavet barn med svag, hjemlig baggrund. Der er ikke plads til at give særlig opmærksomhed eller opmuntring til de kvikke.

Hvilke implikationer er der for lærere? Det forhold, at nogle børn lærer at læse uden planlagt undervisning startende med små, enkle tekster og med højt læsning før stille læsning, indebærer jo ikke, at alle børn, som bliver sat til at lære det selv, ville lære at læse. Det særlige ved hvert enkelt barn betyder meget, og hjemmets afgørende rolle må ikke undervurderes. Husk, at kun når omgivelserne yder en kreativ indsats, kan barnet komme til at vise, hvor meget det ved og kan. En læseteori, der

ikke omfatter den slags børn, fungerer ikke.

Det er vigtigt at bemærke, at mange af børnenes søskende også lærte at læse hurtigt og uden besvær efter skolestarten. Ikke alle hjem havde en righoldig bogsamling. Biblioteket havde stor betydning som leverandør af stimulerende tekster. Lysten til at bruge biblioteket kom fra forældrene, men børnene opdagede hurtigt, at biblioteket var en guldgrube af viden og oplevelser. Disse fund er vigtige for biblioteket og for skolen, så de kan inspireres til at give adgang til mange slags forskellige læsematerialer og til at indrette sig fleksibelt til gavn for børn, som måske ikke støttes meget derhjemme.

Det kunne være interessant at undersøge et indskolingsafsnit på en skole for at se, hvor meget forskelligt materiale, der er til rådighed for de små, og om der er materiale på andre sprog, hvor det er relevant. Tjek udlånsordningen og se, om de kan få bøger med hjem, som kan nydes i familiens skød. Nogle steder er der tendens til, at materialerne er noget snævert tilpasset børnenes alder og formodede interesser. Der er stadig skoler, som er uvillige til at lade børnene få bøger med hjem. Det kunne være interessant at spørge ind til mulige årsager til sådanne valg og restriktioner. Interview med børnene kunne give værdifuld viden om, om hvordan de ser på mulighederne for at komme til at læse derhjemme og i skolen.

Mange af de børn, der holder af kommunebiblioteket og bruger det meget, kommer fra hjem, som dem der er beskrevet i undersøgelsen. Det er vigtigt at overveje, hvordan kommunebiblioteket og skolebiblioteket kunne indfange børn med en anderledes, hjemlig bag-

grund og vedligeholde læselysten. Der er sket meget de seneste år mhp. at få forældrene til at læse mere for deres børn – også de helt små – at tale med dem om bøger og – allervigtigst – at blive klar over, hvor meget de kan understøtte børnenes udvikling.

Unge læsere og ikke-læsere

I de seneste år har regeringen i England påtaget sig en stadig stærkere rolle mht. hvornår selv mindre børn skal testes, hvordan de skal undervises i læsning, og hvor mange af dagens lektioner, der skal bruges til læsning og matematik.

I sidste del af denne artikel vil jeg kort præsentere nogle undersøgelser, som forfatterne blev inspireret til af mine »revolutionerende undersøgelser«. Min forskning vedr. skolebegyndere, der allerede kunne læse flydende og med udbytte, begyndte i 1969. 24 år senere gjorde Rhona Stainthorp og Diana Hughes opmærksom på, at der ikke var nogen, der havde gentaget min undersøgelse. De besluttede derfor og med udgangspunkt i den nationale læseplan med tilhørende testning at gennemføre en tilsvarende undersøgelse på begyndertrinet. Derpå fulgte de børnene til 11-års alderen.

De undersøgte detaljeret 15 børn, som allerede læste på niveau med to år ældre børn. Dokumentationen findes i: »Learning from Children Who Read at an Early Age« (Stainthorp & Hughes, 1999). De har desuden publiceret et antal relaterede artikler. De benyttede annoncering efter børn, som ikke var fyldt fem, men som kunne læse. Det gav reaktioner fra en del forældre, som de besøgte og orienterede om undersøgelsen. Ved hjemmebesøget blev børnene læseprøvet med de aktuelle syv-års prøver.

De børn, der svarede til kriteriet, blev rubriceret som: »Unge, tidlige læsere«. Efter testningen blev de skoler, som børnene skulle begynde på, kontaktet og vi udvalgte med lærernes hjælp en kontrolgruppe, som blev kaldt: »Unge, ikke-tidlige læsere«. De 15 børn i forsøgsgruppen var 10 piger og 5 drenge. I kontrolgruppen var der 14 børn med en tilsvarende kønsfordeling. Kun to af oprindeligt udpegede 17 børn flyttede skoledistrikt. Grupperne blev sammenlignet på en række vigtigt områder: de gik i samme klasse, havde samme køn og alder, ordforrådsprøven gav sammenlignelige resultater, og de havde samme socio-økonomiske baggrund. Så præcist som muligt havde de ens opvækstvilkår. Alle børnene kom fra kernefamilier.

De 29 børns udvikling blev fulgt i to år. Læsning, stavning og skrivning blev undersøgt to gange med et års interval. Det samme gjaldt stilskrivning. Lærere og forældre blev interviewet hvert år, og ved afslutningen blev der gennemført et semi-struktureret interview med hvert barn. Resultaterne findes i den anførte bog i form af case-historier, hvor børnene er anonyme.

Forskningen bekræftede en sammenhæng mellem bogstavkendskab og fonologiske færdigheder. Det lå klart, at børnene i forsøgsgruppen havde mødt mange slags skrift derhjemme udover bøger, og at de havde meget samvær med voksne. Lærerne var overvejende rimeligt positive over for børnene. Det skal dog huskes, at de var klar over, at børnene blev fulgt, og at de vidste, hvor gode læsere de var fra starten. Nogle lærere støttede forsøgsbørnene ved at låne dem egne bøger og ved at tale med hvert barn. Men, som tidligere anført synes lærere ofte, at det er svært at

skaffe egnede materialer. Og som tidligere bemærket ville forældrene gerne have haft flere udspil fra lærerside om børnene og deres fremskridt; men de var forsigtige med hensyn til at bruge lærernes tid og med at blive opfattet som indbildske på grund af børnenes gode læsefærdigheder.

Undersøgelsen kan med sine præmisser ikke sige noget om kønnets betydning. Det ville kræve en undersøgelse med en ganske stor population.

Stainthorp & Hughes har ikke set på, hvordan læsestoffet appellerede til henholdsvis drenge og piger. Jeg fandt i sin tid en tendens hos en del af drengene til at foretrække faktuelle tekster som var nok så svære for skolens begyndertrin.

Retrospektive undersøgelser og case historier

Det er interessant at sammenligne de to undersøgelser, der fandt sted med 24 års interval, fordi der i den mellemliggende tid er sket store ændringer i læseundervisningen, og der har fundet megen læserelevant forskning sted. Det er vigtigt at bemærke, at begge undersøgelser var retrospektive, selv om de fulgte børnene tidligt, idet udvælgelsen af dem fandt sted, efter at de var blevet flydende læsere. Artiklen kan meget passende slutte med endnu en advarsel mod årsags-virkningstænkning i retrospektive undersøgelser.

I begge undersøgelser blev børnene fulgt fra skolestart, men oplysningerne om deres forudgående år var retrospektive og var afhængige af forældrenes erindringer. Hukommelse er selektiv, og meget, som senere forekommer som særlig relevant, kan være påvirket af

senere hændelser. Hvis et barn for eks. på et tidspunkt begynder at stamme, så kunne en tøvende tale tidligere se ud til at være af betydning – mens det hos et barn med flydende talesprog senere nok ville være glemmt. Man har faktisk i mindre undersøgelser af børns sproglige udvikling set, at tøvende talesprog var ret udbredt i mange normale børns udvikling.

En stor del af vores viden fra forskning, case historier og sygdomsbeskrivelser er indsamlet retrospektivt. Selv om det kan være en væsentlig viden, er det vigtigt at huske på begrænsningerne; det bias eller den skævvridning, som kunne ske.

Det er vigtigt at kvittere for hjemmets betydning for udviklingen hos disse børn. Nogle skoler kunne måske selv have taget æren for den hurtige læseudvikling, hvis altså ikke børnene allerede var blevet udpeget af forskerne. Undervisning begynder ikke ved 5-års alderen, klokken 8 om morgenen. Vi er hurtige nok til at give hjemmet skylden, hvis der er problemer, men også til tage hele æren for succeserne. I en tid, hvor børnehaveklassens betydning bliver sat så højt og man betoner det negative ved ikke at sætte barnet i bh.klasse, skal det huskes, at der er forældre, som helt bevidst vælger at give barnet undervisning i hjemmet. To ret nye artikler er relevante: en stor undersøgelse sammenlignede børn, der gik i eller ikke gik i bh.klasse (Sammons et al., 2004). Den anden artikel ser på hjemmeunderviste børn (Rothermel, 2004). Vi bør huske på, at nogle forældre vælger at opfylde undervisningspligten for deres børn på en anden måde end ved skolegang og at overveje, hvad der kan læres af det.

Om forfatteren

Margaret M. Clark er internationalt kendt for sin forskning i indskoling og i læseudvikling. Hun er tidligere professor ved Birmingham Universitet og adjungeret professor ved Newman College of Higher Education. Hun har modtaget den fornemme æresbevisning OBE (Order of the British Empire).

Litteraturfortegnelse

Clark, M.M. (1970). *Reading Difficulties in Schools*. Hammondsworth. Penguin (new edition 1979, Heimemann).

Clark, M.M. (1976). *Young Fluent Readers: what can they teach us?* London: Heinemann.

Clark, M.M. (1984). »Literacy at home and at school: insights from a study of young fluent readers«, in H. Goelman, A. Oberg and F. Smith (eds.): *Awakening to Literacy*, Exeter, NH: Heinemann.

Rothermel, P (2004). »Home-education, comparison of home- and school-educated children on PIPs baseline assessments«. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (3): 273 – 99.

Sammons, P, Elliott, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., and Taggart, B. (2004). »The impact of pre-school on young children's attainments at entry to reception«. *British Journal of Educational Research*, 30(5): 691 – 707.

Til listen føjes en dansk udgivelse, der omhandler en undersøgelse, der er direkte inspireret af M. Clarks forskning:

Jytte Lau et al. »Tidlige Læsere«, Danmarks Pædagogiske Institut, 1992, 79 sider, udsolgt, men kan skaffes fra biblioteker.

Den danske undersøgelse omfatter 193 tidlige læsere. Blandt fundene nævnes:

- Halvdelen af de tidlige læsere havde en far eller mor, der selv var tidlige læsere.
- Næsten alle de tidlige læsere var vokset op i hjem, præget af læsekultur.
- Forældrene var generelt meget interesserede i børnenes opvækst og udvikling. Hjemmene var støttende, opmuntrende, generelt stimulerende, og man har imødekommet børnenes nysgerrighed og behov.
- De tidlige læsere var næsten alle meget nysgerrige, gode til at koncentrere sig og til at fastholde opmærksomheden – og havde en god portion stædighed.
- De havde i reglen haft et tidligt udviklet talesprog. Hos de fleste var overgangen til at kunne læse præget af pludselighed og af »mystik«.
- Skolens reaktion var ikke så positiv: ca. 30% har enten mødt en negativ eller manglende reaktion fra lærernes side. De tidlige læsere skulle bare gøre det samme som de andre. En del af dem kom til at mangle udfordringer og fik i værste fald en afvisende holdning til faget dansk og måske til skolen som helhed.
- Det konkluderes, at der med baggrund i denne undersøgelse er et udtalt behov for undervisningsdifferentiering i skolen.

Bilag 1

Forældreinterview vedr. unge, flydende læsere

Bemærkning: skemaet er blevet til i 1960'erne og er blevet anvendt en del gange både uændret og i modificerede udgaver. Hvis svarene skal kunne sammenlignes med svar fra andre undersøgelser, skal de suppleres med oplysninger om køn, alder, udvikling mv.

- Hvor længe har han kunnet læse, som han kan nu? Hvor gammel var han, da han begyndte?
- Hvad læser han for tiden: fiktion – faktion – voksenbøger – tegneserier – avis – alle disse – andet (poesi for eks.)?
- Hvor kommer bøgerne fra: skolebiblioteket – kommunebiblioteket – købt – arvet – andet?
- Er han bibliotekslåner (udover skolebiblioteket): ja – nej. Hvis ja: fra hvornår?
- Hvor tit bruger han bøger fra biblioteket: hver uge – hver anden uge – en gang om måneden – ind imellem?
- Vælger han selv sine bøger, eller får han hjælp, eller både og?
- Bliver der læst højt for ham: ja – nej. Hvis ja: fra samme bog eller forskellige bøger?
- Hvem læser højt: mor – far – søskende – andre – dem alle?
- Hvad gør han, hvis han møder et ukendt ord: spørger – staver højt – gætter – andet?
- Foreslår I tit bøger, eller vil han helst selv vælge? (Låne – købe)
- Hvor gammel var han, da han begyndte at læse: 1-2; 2-3; 3-4; 4-5?
- Hvornår blev han interesseret i trykte ord og tal?
- Hvordan begyndte læsningen: moren, som viste ham bogstaver – lyde – ord – alfabetlege? Inspiration fra søskende eller venner? Højtlesning af mor eller søskende? Uden direkte påvirkning men som leg med tavle, bogstaver, tegneserier, corn flakes pakker?
- Hvad var det, som gav ham læselysten: at få noget at vide – at efterligne søskende – at læse plakater, pakketekster – at se fjernsyn – ikke noget bestemt?
- Hvad slags læsestof brugte han: bøger – plakater – aviser?
- Blev der nogen sinde købt bøger til ham, som du mente ville gavne: ja – nej? Hvis ja: Billedbøger – historier – læsebøger – andet?
- Hvornår fik han første gang støtte?
- Hvad bestod støtten af? Hvem støttede mest: mor – far – søskende – andre?
- Hvor tit fik han støtte: hver dag – hver uge – ind imellem – efter behov, når han spurgte?
- Var støtten systematisk: ja – nej – mere tilfældig – en del af hverdagen?
- Hvilken slags støtte var det: forklaring af ord, som han bad om – tjek af hans forståelse – samtale om billeder?
- Kunne han skrive skråskrift eller blokbogstaver, da han begyndte i skolen: ja – nej? Hvis ja: hvad slags?

- Hvornår begyndte han at interessere sig for at skrive?
- Hvornår skrev han første gang?
- Hvornår begyndte han at kopiere bogstaver eller ord – skrive et navn? Var det i skolen?
- Hvad slags materiale brugte han: papir og blyant – tavle og kridt – plasticbogstaver?
- Hvad slags støtte fik han: forevisning – håndstøtte – fejlretning – opmuntring – andet?
- Skrev han med store eller små bogstaver?
- Hvad var han god til inden skolestarten: blyant og papir – tuscher – læsning – finmotoriske lege som puslespil – idræt og boldspil – fantasilege?
- Hvem legede han med: jævnaldrende – yngre børn – ældre børn – søskende – ingen – andre?
- Når han legede med andre, var det da: papir og blyant – tuscher – læsning – finmotoriske lege som puslespil – idræt og boldspil – fantasilege?
- Var han, der førte han eller som fulgte efter?
- Ville han helst være sammen med voksne eller børn?
- Gik han i vuggestue – børnehave – legegruppe?
- Har du/I læst bøger om, hvordan børn lærer at læse: ja – nej?
- Mener du, at hans læseinteresse kom fra ham selv, eller blev han opmuntret til det af et barn – en forældre?
- Hvordan reagerede skolen på, at han kunne læse: fik de det at vide – opdagede de det ikke – var de glade eller ligeglade – sagde de, at det gav muligheder, eller at det var til besvær?
- Hvor glad er han for skolen: meget – almindeligt – ikke så meget – slet ikke?
- Har nogen af jeres andre børn kunnet læse inden skolestarten: ja – nej?
- Er der nogen af jeres mindre børn, der kunne se ud til at blive tidlige læsere: ja – nej?
- Kunne du eller din mand læse, før I kom i skole: ja – nej?
- Synes du, at du selv læser mere end de fleste – som de fleste – mindre end de fleste?
- Hvad slags bøger kan du lide at læse?
- Hvor gammel var du, da han blev født?
- Hvor gammel var du, da du gik ud af skolen?
- Hvor gammel var din mand, da han gik ud af skolen?
- Har du eller din mand taget eksaminer eller fået en videregående uddannelse: hvilken?
- Hvad laver din mand?
- Hvad lavede du efter skolegangen?
- Havde du arbejde, efter at I blev gift?
- Har du haft arbejde, efter at I har fået børn: ja – nej. Hvis ja: fuld tid – deltid – ind imellem?
- Har du arbejde nu: ja – nej. Hvis ja: fuld tid – deltid – ind imellem? Hvis nej: har du planer om det?
- Hvis du tænker på familien som helhed, synes du da, at nogle af børnene har et nærmere forhold end de andre til dig – din mand – eller til andre voksne?
- Så jeres tidlige læser fjernsyn inden skolestarten? Hvis ja, hvor tit: sjældent – tit – fast – særlige udsendelser – tilfældigt?
- Ved du, om han har lært noget bestemt via fjernsynet?

Udover disse spørgsmål blev forældrene også stillet de spørgsmål, som ville være typiske for børn med vanskeligheder.

- Den tidligere udvikling: gå – tale – sidde – smile – finmotorik – hørelse – syn.
- Håndethed hos barn og forældre.
- Familiens sundhedstilstand.
- Socio-emotionel adfærd: sovemønster – gråd – neglebidning – aggression – hidsighed – frygt – sengevædning – gå hjemmefra – adskillelse fra moderen og varighed af en sådan.

PDA'en – et »høreapparat« til mennesker med Autisme Spektrum Forstyrrelser (ASF)



FAKTABOKS

PDA'er, små håndholdte computere er blevet mere og mere accepterede af sagsbehandlere og andre, som hjælpemiddel både til mennesker med autismspektrumforstyrrelser og til mennesker med ADHD.

Det er vigtigt at psykologerne rundt omkring er opmærksomme på, at IT-teknologien efterhånden giver os flere og flere muligheder for at hjælpe mennesker, som har behov for struktur- og planlægningsredskaber. PDA'er er et meget tydeligt eksempel herpå.

Det vil være godt, hvis man både i specialskolerne, specialklasserne og ikke mindst hos de enkeltintegrerede elever kan gennemføre forløb, således at disse elever kan lære sig at bruge PDA'en, som hjælpemiddel. Et hjælpemiddel som kan bæres med, ikke kun i skolen og dagligdagen som sådan, men også som en støtte og et muligt must for at kunne klare sig bedre i videre uddannelsesforløb, og senere, i erhvervslivet.

Der er i Danmark lavet et par pilotprojekter med PDA'er som hjælpemiddel eller støttesystem, men omfanget af disse udviklingsarbejder har været forskellige, og der er endnu i skrivende stund, ikke udgivet artikler eller anden litteratur, som videnskabeligt kan påpege, hvor stor en forskel det gør for mennesker med bl.a. strukturingsvanskeligheder, at have en sådan.

Vi er altså her i et område, hvor man kan sige, at vi arbejder hen mod ny viden. Nedenstående artikel skal læses som en foreløbig guide i dette område.

I A-huset på Vigersted Skole har vi i indeværende skoleår haft et udviklingsprojekt med PDA'er som personligt hjælpemiddel med diverse individuelle støttesystemer. Projektet har i det første år involveret 6 elever fra 14-17 år, 3 lærere, 2 pædagoger, IT-vejleder og afdelingsleder. Artiklen beskriver vores erfaringer fra overvejelser om hardware, det praktiske arbejde og til tankerne om den fremtidige nytteværdi for mennesker med ASF og eventuelle andre gennemgribende udviklingsforstyrrelser.

A-huset på Vigersted Skole er det gamle Vestsjællands Amts, nu Ringsted Kommunes undervisnings- og fritidstilbud til normalt begavede børn med ASF samt eventuelle tilstødende problematikker.

I gruppen med de ældste elever har personalet gennem længere tid gjort sig overvejelser omkring hvilke støttesystemer, man kunne finde eller udvikle, som store teenagebørn ville acceptere.

Af Mikala Lousdal Liemann

Cand.pæd.psyk.

LIMBIS

Projektets ide og formål

Mennesker med ASF har svært ved at orientere sig i tid og rum, herunder at strukturere deres tid. Personskift, skift i fysiske rammer, skift i udfordringer/krav, skift i pædagogiske metoder/strategier mv. er altid svære at håndtere for børn, men er ofte helt uoverstigelige vanskeligheder, når der tales om børn (og voksne) med dette handicap.

Det hjælper eleverne utroligt meget, hvis deres omverden og hverdag kan gøres så entydig og forudsigelig som overhovedet muligt. Dette også i detaljerne. Det kan betyde, at de kan klare opgaver, som de ellers ikke ville kunne klare selvstændigt.

Der arbejdes traditionelt med individuelle støttesystemer af forskellig art. Piktogrammer, time-, dags- og ugeskemaer, evt. kombineret med stopure eller minuture er nogle af de vigtigste hjælpemidler overhovedet, i denne del af skoleverdenen.

Når man arbejder med støttesystemer, er det aldeles afgørende, at man arbejder med systemer som kan udvikle sig med den enkelte. Timeskemaet i laminerede firkanter på 8 cm gange 6 cm kan være meget besværligt at arbejde med, hvis man eksempelvis går på gymnasiet. Man kan måske sige det på følgende vis:

Det er de professionelle ansvarlige omkring den enkelte elev, som skal udarbejde støttesystemer, der kan udvikle sig sammen med eleven, og som i videst muligt omfang skal sørge for at de brugte hjælpemidler er »socialt acceptable« i de kontekster eleven måtte befinde sig i. På videregående uddannelser vil det være socialt acceptabelt at benytte et kalendersystem, men ofte vil disse elevers behov være større, end et alminde-

ligt papirkalendersystem kan honorere.

I lang tid har det været en udfordring for personalet i A-huset at lave støttesystemer, som de ældste elever kunne acceptere og bære med sig, uden at føle at de udstillede sig selv og deres handicap.

Ideen var at PDA'er, som er små håndholdte alt i én computere, med digital kalender, telefon, internet og navigationsanlæg kunne være den perfekte løsning på et støttesystem, som kompenserer for mange af ovenfor omtalte problemer og som samtidig i allerhøjeste grad vil være socialt acceptabelt. (Måske ville det oven i købet give bonus i form af status blandt andre unge med hang til og lyst til computerbaseret »legetøj«).

Overvejelser om, og anskaffelse af hardware

Efter lange overvejelser omkring anskaffelse af hardware som indbefattede vurderinger omkring økonomi, materiellets sårbarhed, indholdet af features og afprøvning, besluttede vi os til at bruge HP's IPAQ 6515, fordi den som den eneste på markedet, på daværende tidspunkt havde både GPS (navigeringssystem), fuldt tastatur, telefon og kamera. Det var dog også den dyreste på det tidspunkt. I forretningerne kostede den omkring 5000 kr.

Vi tog kontakt til HP og de gik ind i projektet, på den måde at vi fik lov til at være købere af deres brugte demomodeller, til en endog meget favorabel pris.

Desværre kunne HP ikke dække hele behovet, og her kom Ringsted IT så til hjælp. De havde haft nogle af de samme maskiner til afprøvning, og dem fik vi nu lov at overtage, ligeledes til meget få penge.

I starten af august 2006 var vi i besiddelse af i alt 14 maskiner. Herunder en maskine til den samlede skoles IT-ansvarlig, som gik ind i projektet omkring det tekniske og sikkerhedsmæssige vedrørende eventuel opkobling til bl.a. server og Internet.

Udfordringerne, de tekniske vanskeligheder, tid og økonomi

Muligheden for at koble op på Ringsteds Exchange server for kalendersynkronisering mv. af elevernes PDA blev undersøgt; men det var ikke muligt, fordi det system der eksisterer pt. er et administrativt system kun med adgang for ledelse og kontor. Skolens UVNETMS for elever og lærere benytter ikke Outlook.

Det blev så undersøgt om man kunne bruge en Exchange-server netop til projektet. Det viste sig dog bekesteligt og arbejdskrævende. IT-afdelingens tekniske eksperter havde ikke mulighed for at opsætte egen og ny server til dette projekt af samme årsager.

Elever og personale synkroniserer derfor med egen/personlig pc og sender kalenderaftaler m.m. via. Infrarød port, Blue Tooth, mails osv.

Beslutningen om at forsøge med overførsler uden brug af server, mellem de enkelte PDA'ere har været ok. Erfaringerne har vist at det ikke handler om store mængder data. Eleverne bruger egen private E-mail og mestrer i øvrigt teknisk mange flere funktioner end ventet, meget hurtigt.

Desuden er der mulighed for eksport og import af kalenderoplysninger fra SkoleIntra, som er det system, der bliver brugt på hele skolen.

Starten hos personalet

Ugen inden skolestart blev der holdt et to dages kursus for personalet, afdelingslederen og skolens IT ansvarlige. Desuden deltog en psykolog fra Center for Autisme. Kurset blev afholdt af Ringsted Kommunes IT vejleder.

Alle fik vejledning i brugen af de grundlæggende funktioner ved en PDA og efterfølgende hjælp til praktisk brug af denne.

De grundlæggende funktioner, som er baseret på det samme styresystem og øvrige software, som det kendes fra en almindelig computer, er:

- *Kalender*, hvor man kan oprette aftaler, skrive sit dagsprogram osv.
- *Kontakter*, til oprettelse af kontaktpersoner med navne, adresser, telefonnumre, fødselsdage osv.
- *Opgaver*, en hurtig genvej med alarmmulighed, til at notere forskellige opgaver, lektier og andet man skal huske.
- *Noter*, hvor man kan skrive en note med tastatur, pen eller lyd.
- *Excel- og Worddokumenter*, hvor man kan skrive dokumenter, f.eks. sociale historier, diverse dagskemaer mv.
- *File Explorer*, med hvilket man kan søge efter sine dokumenter.
- *ActiveSync*, som bruges til at overføre og/eller synkronisere dokumenter og kalenderdel fra PDA til computer og omvendt.
- *Telefon*, som fungerer som en alm. mobiltelefon, herunder brug af SMS og MMS
- *Overførselssystemer (bluetooth og infrarød)*, som benyttes, når man overfører filer fra en PDA til en anden.
- *Gps/navigation*, til ruteplanlægning og stemmestyret guidning, når man skal finde vej fra et sted til et andet til

- fods, på cykel eller i bil.
- *Kamera*, som kan optage og håndtere billeder og videooptagelser.
 - *Internet*, hvor man kan søge oplysninger, gå på Messenger m.m.
 - *SPb-timer*, et ekstra program vi købte, med 4 selvstændige stopure.

Personalet oplevede, at det var godt at kunne fordybe sig med PDA'en over mange timer, hvor man kunne øve sig i de mange funktioner. Samtidig var der også rigtig meget at lære på en gang. Efter nogle timers koncentration, var det svært at rumme flere tekniske informationer. Den pædagogiske del, med diskussioner om, hvordan eleverne skulle præsenteres for PDA'en og om hvilke regler der skulle sættes op, fyldte også en stor del af tiden.

Det var planen, at eleverne skulle have PDA'en udleveret, straks efter ferien. Enden på de mange diskussioner om regler mv. blev at der skulle være så få restriktioner som muligt, og at der måtte arbejdes med dette i takt med, at behovene opstod. Men kunne man overhovedet starte, før personalet følte sig sikker på funktionerne? Det var tydeligt at eleverne, som var blevet informeret om projektet, glædede sig meget og havde mange forventninger til PDA'en. Under kurset var der en enkelt elev som flere gange sms'ede til sin lærer, om han nu kunne være sikker på, at de fik maskinerne, straks når de kom efter ferien, om detaljer vedr. det tekniske osv. Det fornemmedes, at succesen hos eleverne også afhang af, at starten på projektet ikke blev udskudt, så beslutningen blev, at man gik i gang første skoledag efter ferien. Én af medarbejderne havde haft PDA gennem flere måneder, og kunne være den der stod forrest, i starten

af projektet. Eleverne skulle selv, med hjælp, sætte deres egen PDA op. Der måtte løbende laves mål for brugen af PDA'en, for den enkelte.

Inddragelse af forældrene

Elever og forældre blev orienteret om karakteren af projektet, og at der måtte udvikles ad hoc. Nogle elever havde ytret bekymring og frygt for, hvad der ville ske, hvis PDA'en gik i stykker, blev tabt, stjålet osv. Informationen til elever og forældre blev, at PDA'en er skolens ejendom, den er til låns, så længe man går på skolen, behandler den ansvarligt og passer på den. Hvis der mod forventning skulle ske et uheld med PDA'en, som ikke handler om uansvarlighed, vil det være skolens ansvar og ikke elevens.

Forældre og elever blev oplyst om, at PDA'en kunne bruges uden simkort (men dermed ikke ville have telefonfunktion), men at forestillingen var, at eleverne brugte PDA'en i stedet for deres almindelige mobiltelefon, altså brugte deres private simkort. På den måde kunne de bl.a. modtage beskeder via sms. Det skulle senere vise sig, at telefondelen blev meget vigtig i forbindelse med træning af selvstændighed, som f.eks. at lære at kunne tage på biblioteket Ringsted, alene.

Samtidig blev forældre og elever gjort opmærksomme på, at PDA'en kunne forsynes med et memorykort (ekstra hukommelse), som kunne være nyttig i forbindelse med dels backup af data og dels til brug for diverse spil, musik og billeder. Et sådant kort var ikke nødvendig for projektet, men kunne give den enkelte flere muligheder.

Starten med eleverne

Eleverne fik udleveret deres PDA første dag efter sommerferien, og i fællesskab blev disse sat op med navn mv. Alle var i starten meget optagede af deres PDA, og den var i nærheden af dem hele tiden. I frikvarteret bliver der bl.a. spillet 7 kabale, eksperimenteret og leget med diverse funktioner. Vi oplevede stor begejstring for den nye teknik. Vi oplevede også i starten en god sammenhørighed. Eleverne havde nu noget at være fælles om, og de var gode til at hjælpe hinanden og give gode råd.

Implementering i hverdagen

Kalender

Allerførst blev eleverne bedt om at lægge deres almindelige grundskema ind i kalenderdelen. Der skulle arbejdes på, at eleverne selv skulle tage ansvar for at møde til timen. Det viste sig hurtigt at fungere væsentlig bedre end det traditionelle papirskema. Eleverne fik en bib-lyd når timen startede, og så var de hurtigt parate. Papirskemaerne blev taget ned fra den enkeltes arbejdsplads, og der var nu blot et fællesskema, som hang i klassen. Dette blev brugt til at notere ændringer på, og hver dag skulle eleverne selv skrive de ændringer ind i deres PDA, der gjaldt for netop dem.

Opgaver

Næste trin blev, at eleverne skulle skrive lektier ind i funktionen, tasks, så de hurtigt kunne se, hvad de havde for. Dette betød rigtigt meget, specielt for de elever, der var integrerede på den »store skole«. De havde før haft svært ved at overskue at få skrevet lektier og andre vigtige beskeder ned. Det gjorde dem meget selvhjulpne, nu selv at kunne få

styr på dette.

Man havde tænkt sig at funktionen, tasks også skulle bruges til at lave noter i undervisningssituationer. Det viste sig, at det blev for svært for eleverne, men at funktionen var rigtig god, når de lavede selvstændigt arbejde. Her kunne de bruge tasks, som en slags huskeseddel.

Stopur og navigation

Stopuret og navigationsdelen blev f.eks. brugt i idrætstimerne i forbindelse med løbetræning. Der blev trænet med intervaller, løb 1 minut og gang 2 minutter. Navigationen blev også brugt på løbeturene. Det virkede motiverende, at have PDA med på løbeture – eleverne kunne selv styre tiden, og var ikke bange for at fare vild.

Stopuret blev også brugt til 5 minutters pauser og andre aftaler med tid på.

Overførsler

Lærere og pædagoger overførte, »beamede« sociale og faglige opgaver til eleverne, f.eks. dagskemaer, når man skulle på tur, regler som skulle huskes eller friskes op, sociale historier mv.

En enkelt elev lavede en ordsprogsordbog – ordsprog blev skrevet ind og forklaret.

I nogle situationer brugte eleverne PDA'en, som en (pause)aktivitet man kunne sætte sig roligt med, hvis man følte sig stresset eller overbelastet.

Efter nogle måneder og efter at nyhedens interesse var dalet oplevedes det, at eleverne fokuserede på alt det, som maskinen *ikke* kunne. I den ugentlige lektion, som var afsat til undervisning i PDA'ens forskellige funktioner samt spørgsmål og vanskeligheder den enkelte kunne have; blev det efterhånden

til en time, hvor der kun blev talt om mangler ved maskinen, at der var blevet lanceret nyere maskiner, som kunne mere, at den var for stor og klodset til at have i bukselommen, osv. osv.

For at ændre dette, måtte elevernes forståelse for, hvad projektet gik ud på korrigeres. Et af målene for eleverne blev nu, at de skulle være med til at finde ud af, om og hvordan man kunne bruge en PDA som støttesystem og hvilke behov, hver enkelt måtte have til dette hjælpemiddel. Eleverne fik til opgave at skrive, hvad de brugte den til, og hvilke behov de måtte have, hver især.

Eksempelvis ønskede en elev ikke at telefon og kalender skulle være i samme enhed, for andre var det godt, at det var sammen. For en enkelt elev, var der for mange og svære funktioner i PDA'en, denne elev havde brug for meget støtte og vejledning alene i brugen heraf.

Udvikling af nye personlige støttesystemer

Ud over det daglige grundskema, som blev skrevet ind i kalenderdelen, så eleverne kunne se, hvad de skulle lave i timerne og med hvem, og hvor de ved en alarm blev gjort opmærksom på, hvornår det var time og hvornår det var frikvarter, blev der lavet planer for eksempelvis, turdage. Planen blev lavet i et Excel-ark, så eleverne i god tid inden turdagen kunne blive informeret. På dagen kunne de så følge planen, så de hele tiden var med på, hvad der skulle foregå, i hvilken rækkefølge og hvornår. Der blev samtidigt arbejdet på, at eleverne skulle blive mere ansvarlige for selv at følge planen. Skemaet blev »beamet« til den enkelte.

Når der har været uger, hvor man

ikke har fulgt det almindelige grundskema, blev der ligeledes skrevet dagskema i Excel. På PDA'en kunne man så hurtigt skifte fra den ene ugedag til den anden.

Kalenderen kunne stadig give alarm, når det var time og frikvarter.

Når der skulle laves nye regler for eleverne, blev disse skrevet i et Word-dokument, som også overførtes til eleverne med beam-funktionen. Reglen kunne så altid findes frem og blive genopfrisket, så man i situationen var klar over, hvorfor og hvordan reglen var.

Sociale historier blev »beamet« til den elev, som havde behovet, så den enkelte kunne opfriske så tit og så længe, var behov derfor. Den sociale historie blev skrevet i et Word dokument, så det var nemt at finde den frem igen og få genopfrisket, i den givne situation. Eleverne har altid deres PDA'er på sig, og det virker ikke mærkeligt eller anderledes, at man tager sin PDA og læser sin sociale historie. Ingen kan i princippet se, om man bare skal have styr på sine kalenderaftaler, sms'er eller bruger sit støttesystem.

Nogle af vores elever har svært ved at huske, det kan f.eks. være i dansk. Hvis en elev f.eks. ikke kunne huske ordklasserne, blev det skrevet i et Word dokument, så det blev muligt hurtigt at hente sine oplysninger via PDA'en (frem for et kladdehæfte, en huskeseddel eller lignende, som bliver væk), når man blev spurgt, eller når man sad med en opgave.

Fremtiden

På skolen arbejdes der videre med eleverne i den ældste gruppe, og fra skoleåret 2007-2008 kobles endnu en gruppe på projektet. Trods de besværligheder

der er med lynhurtig forældelse af udstyr og programmer, herunder nye og spændende maskiner på markedet, kombineret med nogle elever som er rigtig gode til det tekniske og gerne stiller krav om det nyeste nye, er det helt tydeligt for både elever og personale, at en PDA er et rigtig godt bud på et hjælpemiddel, der kan individualiseres med de støttesystemer, som den enkelte måtte have brug for.

En af eleverne udtrykker det således:

»Jeg vil helst ikke undvære en PDA, da den er nyttig for mig og god til mange ting. Det, at der er integreret mobiltelefon i den, kan jeg ikke undvære. Helst heller ikke GPS'en«.

Faktisk kunne man sige, at en PDA er et ligeså nyttigt, selvstændiggørende og helt nødvendigt hjælpemiddel for et menneske med ASF eller lignende vanskeligheder, som et høreapparat er for et menneske med en alvorlig hørenedsættelse.

På Ålborg universitet er sommeren 2008 startet et projekt, »HANDS« omkring brug af PDA'er til mennesker med autismspektrumforstyrrelser. Dette bør følges med stor interesse og bevågenhed.

HANDS (Helping Autismdiagnosed Navigate and Develop Socially) er nysopstartet 3 årigt EU projekt, som har til formål at udvikle IKT-støttesystemer baseret på personlige digitale assistenter. Der er knyttet 4 skoler (fra fire lande) som skal afprøve softwaren i en skolepraksis. Læs mere på <http://hands.hum.aau.dk>.

Kontaktperson: Morten Aagaard, Aalborg Universitet, morten@hum.aau.dk

22. Gaarsmand, Solveig (Project leader of »Parent Guidance«). **The Role of School Psychology – Experiences from »The Parent Guidance«.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 287-299. – Parent Guidance is a three year project funded by the ministry of Education and planned together with the PTA association in Denmark. Its function is to guide parents about all kinds of school related problems. The project leader was invited by this journal to comment on the kinds of problems relating to the school psychological services. Problems were found in these areas: the referral, in which process parents often felt overlooked; testing, where parents felt wary; understanding of test results, where parents felt too little informed; follow ups on s.p. recommendations and implementation, where parents were unsure about who was responsible for what – especially the school vs. the s.p.s . The author gives this advice: The relationships and cooperation between parents and school psychologists could be improved by: focus on ethics and communication, stating the role of school psychologists more clearly, enhancing the role of the s.p.s as consultants in relation to the schools, abolishing waiting lists, and a guarantee that school psychology is impartial and objective. – *Bjørn Glæsel.*

23. Befring, Edvard (Professor at Oslo University). **Inclusion as an Aim and a Possibility.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 300-313. – The concept of school in the industrial age is commented; while many changes have taken place, this concept is still visible and active, producing much pupil failure. Newer and better concepts have emerged: empowerment, stemming from child psychiatry in the 80'ies, and Bandura's self-efficacy. The enrichment perspective saw light internationally in 1997; this perspective can be seen as empowerment in special teaching. Main characteristics are: focuses on what children can, know, and want. Further optimism and coping. Meets all children with trust and positive expectations etc. Sees differences between children as assets, and not draw backs. In his conclusion, the author presents new approaches to the teaching of children with special needs. If our only concern is how to protect these children we may in fact isolate them and worsen their social helplessness. We need to expose minority children as valuable and interesting, having something to offer that others may enjoy and find useful. - *Bjørn Glæsel.*

24. Kristensen, Kirsten (Senior consultant in Uganda). **An Investigation of the Special Schools in Uganda.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 314-324. – The aims of the investigation was to evaluate the pedagogical standards at all of the 15 special schools in Uganda in the light of inclusive teaching. The main conclusions are that there is room for improvement as to individual teaching plans, teaching materials, and building standards. Most of the schools may be developed into knowledge centers for inclusive teaching. Some main prerequisites are: better funding, improvement of special teacher training, more special teachers and other staff to work directly with the pupils.- *Bjørn Glæsel.*

25. Fihl, Lene (Psychologist at the Child Psychiatric Center in Viborg). **Can We Find Empirical Evidence that Distinguishes NLD from Asperger's Syndrome?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 325-346. – While discussions of potential overlap between NLD and Asperger have been going on for some years, very few empirical studies making comparisons have been published. Investigations by Klin et al. (1995), and Gunter et al. (2002) indicate similarities. Edgin ; J.O. (2005) suggests that NLD and AS might be discrete syndromes, but that they do not address executive

functions in daily use, which may be a source of error. There is simply not enough empirical evidence to reach a conclusion. It is worrying that there are conflicting conceptions of NLD. It is therefore important to seek consensus about a more clear definition – in research and in clinical practice. – *Bjørn Glæsel*.

26. Clark; Margaret, M. (Retired professor at Birmingham University, O.B.E.). **Children with Reading Difficulties and Very Young Readers – Two different Kinds of Research.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 347-363. – In the first investigation, the author examined all of 1544 seven ys. old children in a district of Scotland individually. Measures were taken to ensure that all relevant children were followed during the next years. While the results per se did not reveal significant surprises, the important of the exactness of the research was underlined. The second investigation focused on young fluent readers, i.e. children who could read at school entrance. Many factors contributed to early reading debut; especially an early interest in all kind of texts, and quite often support and guidance from a family member. Answers to a very detailed interview guide illuminate these factors. Teachers and psychologists are invited to do research in the school setting. – *Bjørn Glæsel*.

27. Lieman; Mikala, Lousdal (Psychologist in Ringsted). **The PDA for Persons with ASF.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 364-370. – The PDA (hand held computer) may be very useful for persons with ASF (autism specter disturbances). A small scale project was instigated at a special school in Ringsted. Among the many functions available, these were elected: calendar, tasks, stop watch and navigation, and beaming. The experiences so far are quite positive. – *Bjørn Glæsel*

Anerkendende pædagogik

Bente Lyng: *Anerkendende pædagogik – om nærvær i børnehøjde*. Dansk psykologisk Forlag, 2007. 272 sider, 298 kr.

Anerkendende pædagogik er et nyt udtryk, der får mening gennem praksis og teorierne om denne praksis. Forfatterens formål er derfor at skabe sammenhæng mellem den anerkendende praksis, der allerede eksisterer og den teoretiske viden, der perspektiverer og øger forståelsen af, hvad anerkendende pædagogik handler om – hvordan og hvorfor den virker.

Det gør hun på fornem vis gennem bogens opbygning!

Den indledes med en kritisk introduktion til begrebet anerkendelse og dets betydning i professionel sammenhæng. Derefter følger et meget væsentligt kapitel om barnets tidlige udvikling, hvor overførselsværdien af samspillet ml. barn og omsorgsperson fremhæves til forståelse af reaktioner senere i livet. Dette fører til kapitlet om, hvad der sker i hjernen – en letforståelig beskrivelse af det neurale netværk. Kombinationen af medfødte anlæg og barnets samspil i tidligere relationer er afgørende for den måde barnet tackler sin verden på.

Bogen angiver, hvordan det er muligt at hjælpe barnet ved at tolke og tænke på en anderledes og konstruktiv måde, der fremmer barnets livsudfoldelse. Den kognitive tilgang inddrages og forståelse af udvikling af eksekutive funktioner beskrives.

De sociale systemers værdisæt tages op og relateres til den anerkendende pædagogik, hvor metoden AI – Appreciative Inquiry –

fremhæves. Det handler om focus på det, der virker. Derved bliver afstanden til Flow-begrebet er nærliggende. Hvad skal der til for at komme i Flow?

Som afslutning på den teoretiske del er der et afsnit om forskningsresultater på det forebyggende område. Interessant er det at se på, hvilke faktorer, der er væsentlige for, at nogle mennesker – på trods af vanskelige vilkår – klarer sig godt (de såkaldte Mælkebøttebørn!) Salutogenesens centrale nøglebegreber om oplevelse af sammenhæng, meningsfuldhed og indflydelse på egen situation understreger og bekræfter tænkningen bag den anerkendende pædagogik.

At den pædagogiske praksis er afhængig af rammer og ledelsesstyring er en almen kendt og central faktor og bogen slutter netop med at sætte metoden i forhold til specialpædagogik, hvor ledelse og fællesfokus er afgørende, hvis metoden skal effektueres med udbytte. Netop i forhold til specialpædagogik er det utrolig vigtigt at forfine metoden.

Dette indhold præsenteres på en lettilgængelig, indbydende og inspirerende måde, hvor teori, cases, praksis, øvelser og ikke mindst skemaer fremstilles indbydende og fængende. En virkelig brugsbog i anerkendende pædagogik, som giver mange gode tips og anvisninger på almene letgenkendelige situationer. Som sådan er bogen også fin som opslagsbog. Den har et omfattende stikordsregister!

Et særdeles fyldigt med supplerende litteratur understreger den teoretiske bredde og giver læseren mulighed for at trænge dybere ned i de begreber og teorier, som i bogen er beskrevet meget forenklede og lettilgængelige. Eksempelvis vil man med fordel kunne

vælge noget af den anbefalede litteratur for at få en mere dybtgående forståelse af, hvad der sker neurologisk i forhold til tilknytning og relationsdannelse for det lille barn.

Bogen er et rigtig godt tilbud til alle og kan læses uden særlige forudsætninger. Den har et indbydende layout med søde billeder og tegninger og ikke mindst overskuelige skemaer.

Jeg kan derfor kun give den min bedste anbefaling.

Birgit Marott
Aut. Psykolog
Lektor i psykologi

Mere anerkendelse i børnehøjde

Berit Hertz & Frank Iversen (red.): *Mere anerkendelse i børnehøjde*. Dansk psykologisk forlag, 2007. 224 sider, 298 kr.

Som baggrund for bogen angiver Berit Hertz et stærkt ønske fra fagfolk om mere litteratur på området: Værdsættende og anerkendende pædagogik.

Fagfolk har fået øjnene op for denne konstruktive pædagogiske tilgang, men mangler konkret litteratur.

Anerkendende pædagogik er ved at finde sin form og på den baggrund er bogen et vigtigt supplement – en antologi fra den virkelige verden – skrevet af fagfolk til fagfolk!!!

Og dette er klart bogens styrke: Genkendelige cases fra Børnehaven, skole og SFO, hvor vi oplever den anerkendende pædagogik i praksis. Og allervigtigst: Metoden beskrevet på en sådan måde, at enhver pædagog/lærer vil kunne afprøve metoden i egne rammer!

Derudover er der et interessant kapitel om "surhedens anatomi". På den baggrund er det langt nemmere at forstå og forholde sig til barnets reaktioner!

Bogens sidste kapitler viser, hvordan den anerkendende metode kan bruges langt over børnehøjde – netop som et konstruktivt, positivt redskab til støtte for forældre – et stærkt projekt sat i gang af dagplejere og sundhedsplejersker!

Et andet, ikke mindre projekt - omfattende mere end 70 institutioner – illustrerer metodens anvendelighed med henblik på at gøre arbejdsmiljøet mere rummeligt og anerkendende! Projektet er evalueret 2 gange senere med stor succes og er beskrevet på en sådan måde, at det kan bruges til efterfølgelse! Kunsten er at flytte focus fra problem til succes!

Det er ikke rimeligt at fremhæve det ene kapitel for de andre: samtlige er velskrevne, relevante og inspirerende. Fælles for dem alle er metoden: **AI – Appreciative Inquiry** (værdsættende samtale, hvor nøglebegreberne tager udgangspunkt i barnets perspektiv – barnets præmisser. Eksempelvis historien om Anja kapitlet: Hverdagsbilleder – stjernestunder.....

Anerkendende praksis tager udgangspunkt i at blive set – hørt og forstået og ikke mindst sprogets betydning, da vi lever i den virkelighed, andre fortæller os. Metoden inddrager flere teoretikere, hvis teori konverteres til praksis. Et godt eksempel er SMART – modellen og den praktiske planlægning, der går baglæns. Igen et konstruktivt og anvendeligt eksempel!

Anerkendelsesstafetten beskriver metoden i et kursusforløb – lige til at reproducere – på en sådan måde, at man får lyst til at deltage aktivt.

Bogen er et kup af en brugsbog og kan kun få min bedste anbefaling: Den er virkelig skrevet af og til folk, der arbejder med børn, og ønsker en positiv tilgang til arbejdet!

Birgit Marott
Aut. Psykolog
Lektor psykologi

Hvad ved vi om lykke?

Hans Henrik Knoop og Jørgen Lyhne.(red.):
Positiv psykologi – positiv pædagogik. Dansk
Psykologisk forlag. 2008. 298 sider, 298 kr.

Psykologiens udvikling har bevæget sig fra sygdomsmodellen med fokus på mere eller mindre negative kriser og menneskelige problemer. I de senere år er det lokaliseret og prioriteret hvad lykke er eller kan være. Bogens teoretiske udgangspunkt har grundlag i den humanistiske psykologi hos Mihaly Csikszentmihalyi og Martin Seligman samt Nobelpristageren Daniel Kahneman. Lykke beskrives som den subjektive glæde ved livet som helhed. Det er en psykologi, der forsker i - det rare, det engagerede eller meningsfulde liv. Når de ydre muligheder eller livsomstændighederne er til det, gælder det om at vælge.

Bogen består af tre dele med 12 artikler, hvis temaer er: Teoretiske overvejelser, Tænkning og følelser samt Komplexitet. Her fremlægges empiriske studier om det vi mener at vide om lykke især i de vestlige lande - eksempelvis livstilfredsheden i EU-landene og i USA. »Stigningen i lykkeoplevelsen hænger sammen med længere levetid og det betyder, at vi nu lever længere og lykkeligere end nogensinde før (s.48)« – Dog således, at korrelationer mellem personlig lykke og personlig indkomst er stærke i fattige lande og svage i rige lande (s.51). Den gennemsnitlige oplevelse af lykke viser be-

tydelige forskelle mellem landene og mellem borgerne i de enkelte lande. Dog er tendensen at »the pleasant life« og »the engaged/joyful life« er størst i de lande, der har mest trykthed, frihed, lighed samt et socialt og kulturelt klima (s.52).

Uddannelser og skolens betydning spiller er afgørende rolle og det pointeres at det drejer sig om at anvende anerkendelse som systematisk metode og incitament for at udvikle kompetence og styrke det som den enkelte elev er bedst til. Et særligt afsnit er viet til beskrivelser af de forhold, der processuelt fremmer gode læringsmiljøer (se eksempelvis: www.goodworkproject.org).

Det er en spændende bog, hvis indhold giver inspiration til både positiv men også nytænkning om adskillige forhold i og udenfor undervisningen. Artiklernes indhold har et meget svingende niveau fra statement til statistisk empiri. Eksempelvis burde Daniel Kahnemans artikel: »Grænser for rationel tænkning i forbindelse med vurderinger og valg« være yderligere bearbejdet og 40 sider med kildehenvisninger er måske lige i overkanten? Bogen er næppe en lærebog i opnåelse af personlig lykke, men den giver unægtelig inspiration til forestillinger om de fantastiske udviklingsmuligheder, som vi fremtiden kommer til at se i velfærdslandene.

Palle Bendsen

Lektor, cand.psych. & MA.

